



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

# **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes**

Carolina Chaves Gomes

João Pessoa  
Maio de 2011



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

## **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

**Carolina Chaves Gomes**

**Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz**

João Pessoa  
Maio de 2011

G633e Gomes, Carolina Chaves.

O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes / Carolina Chaves Gomes.- João Pessoa, 2011.

185f.

Orientador: Luis Ricardo Silva Queiroz

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Música – ensino. 2. Música – ensino – educação infantil. 3. Práticas pedagógicas – ensino de música. 4. Música – ensino – professor especialista.

UFPB/BC

CDU: 78(043)



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

A Dissertação de Carolina Chaves Gomes, intitulada “O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes”, foi aprovada pela banca examinadora.

---

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB) (Orientador)

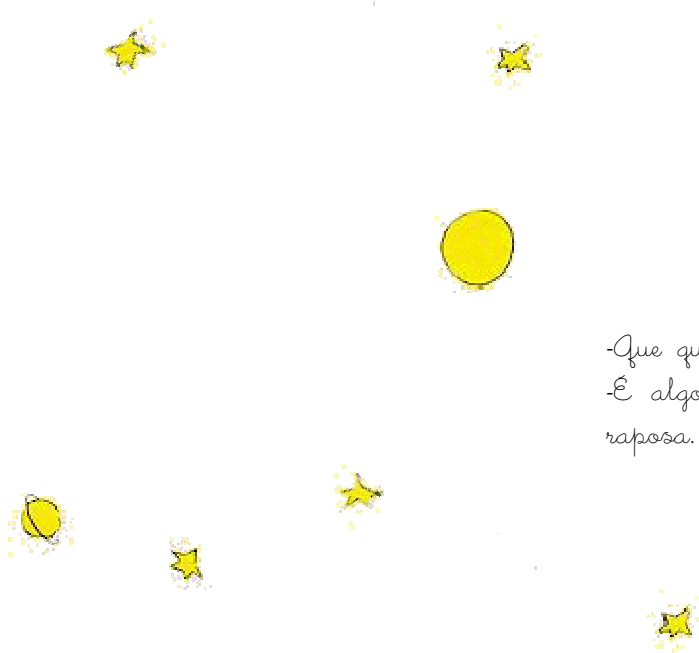
---

Profa. Dra. Maria Guiomar de Carvalho Ribas (UFPB)

---

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

João Pessoa, 07 de maio de 2011



-Que quer dizer "cativar"?

-É algo quase sempre esquecido disse a raposa. - Significa "criar laços"...

O Pequeno Príncipe  
Antoine de Saint-Exupéry

Aos meus pais,

Pelo amor, carinho, dedicação ao longo desses anos...

Por me aconselharem pacientemente nos momentos de incertezas,

...ensinarem que nem tudo é assim tão fácil,

...incentivarem a competência, mostrando que ela só caminha junto com a determinação,

...explicarem que muitas vezes uma perda não significa andar para trás,

...acreditarem em mim.

Por tudo isso, dedico este trabalho, fruto de tudo aquilo que me ofereceram.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Luis Ricardo Silva Queiroz, primeiramente pelos ensinamentos e competência profissional, mas igualmente pelo carinho dispendido em cada momento desta jornada. Pela atenção e cuidado que dedica a seus orientandos, pelos ensinamentos sobre música, educação e pesquisa, enfim, pela condução de toda essa trajetória.

À minha Mãe, Eulália Maria Chaves Maia, pelas orientações e conselhos, pelo exemplo de vida, competência, determinação, de mulher, pesquisadora e de mãe. Pelas acolhidas, ombro, ouvidos, por um cafuné especial no final do dia, obrigada. Novamente: te admiro muito!

Ao meu Pai, Vicente de Paula Dantas Gomes, pelos momentos de paciência, reflexão, inspiração, pelo exemplo de vida, determinação e sensibilidade. Pela força em todos os momentos, eu sempre via uma luz acesa num cantinho da sala. Obrigada por tudo!

Aos meus irmãos, Anna Cecília e Fernando, pelo carinho e compreensão nas ausências, pelas discussões e sorrisos calorosos, pelos momentos de música alta no meio da casa na hora dos meus estudos, e, claro, pelos rápidos auxílios estatísticos desta pesquisa.

A Isaac Samir, pelos dias pacientes e impacientes, pelo amor e compreensão, pelas leituras, críticas e revisões, pelo apoio profissional e emocional. Por estar sempre disponível com palavras carinhosas de incentivo e força. Por simplesmente estar, te amo.

Aos meus tios, Livani Maia e Ivan Souto, pela acolhida tão necessária e carinhosa durante todo esse tempo. Por todos os momentos que fizeram essa convivência de dois anos tão próxima e aconchegante.

Aos meus amigos do Programa de Pós-graduação em Música, pela amizade, apoio, trabalhos compartilhados e noites em claro, pelas brincadeiras, risos e abraços, pelas discussões e correrias. Por uma amizade inesquecível.

Aos professores Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e Maria Guiomar de Carvalho Ribas pela atenção e disponibilidade dedicadas em participarem da finalização dessa pesquisa.

Aos amigos e professores do grupo de estudos PENSAMus-UFPB e ao grupo de Musicalização da UFPB. Muitas reuniões, práticas, conhecimentos compartilhados e amizades tecidas.

Aos Professores, Coordenadores, e Funcionários, do PPGM-UFPB, que proporcionaram crescimento, desenvolvimento e a qualidade do ensino acadêmico e profissional necessários nessa trajetória.

Aos Primos, Primas, Tios e Tias, Avôs e Avós, pelo apoio, carinho e pela vibração frente às minhas conquistas.

Aos colegas dos trabalhos que vivenciamos comigo as alegrias e desafios ao longo desses anos. A todos do Departamento de Serviço Social e da Escola de Música da UFRN, em especial a Cris, Priscilla, Prof. Fernando, Prof. Tarcísio, Profa. Raquel, Prof. Zilmar e aos colegas do IFRN Campus Ipangaçu.

Aos meus amigos presentes e ausentes, aos amigos conquistados, aos colegas de trabalho, bolsistas, pela compreensão, paciência, risos e distrações.

Aos professores, coordenadores e às crianças participantes do estudo que me acolheram em suas salas, no seu dia-a-dia, na convivência escolar durante a pesquisa.

Enfim, a Deus, pela vida e oportunidades apresentadas nestes últimos anos, pelos momentos de reflexão, pelas bênçãos de cada dia, que me permitiram concretizar mais essa etapa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A educação musical abrange atualmente espaços diversos, destaca-se para este trabalho a realidade da educação infantil, especificamente do professor especialista em música nesse universo. Assim, o objetivo principal desse trabalho é analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN. Para tal, buscou verificar: quais escolas oferecem aulas específicas de música na educação infantil; os conteúdos e estratégias que caracterizam essas aulas; as concepções pedagógico-musicais dos profissionais atuantes nessa realidade; o perfil profissional desses professores, perpassando por formação, expectativas, planejamento e avaliação das aulas; e dimensões gerais relacionadas à infraestrutura, carga horária, integração pedagógica e demais aspectos relacionados à inserção das aulas de música, na educação infantil, na realidade escolar. Metodologicamente, admitiu-se uma abordagem qualitativa que dialoga com a vertente quantitativa de pesquisa. Para tal, foram estabelecidas duas etapas para o trabalho: a primeira, um levantamento com 208 escolas com identificação de 20 desses profissionais e aplicação de questionário de perguntas abertas e fechadas, admitindo-se análise através de *software* estatístico; e a segunda, dois estudos de caso através de observação de aulas e entrevista realizadas com dois educadores musicais atuantes na educação infantil da rede pública e privada da cidade de Natal. Na primeira etapa, dentre diversos aspectos, observou-se demanda para o ensino de música na educação infantil, e, em consonância com a literatura, a presença nas práticas de atividades com jogos, brincadeiras e movimento, utilização de repertório da cultura infantil e instrumentos percussivos. Foram apontados como dificuldades para realização das práticas, as concepções de pais, professores e gestores sobre a educação musical, a atuação do professor de música, bem como carência de materiais musicais em detrimento aos de uso comum. Ainda assim, acreditam que a superação dessas limitações pode ocorrer principalmente através das atitudes do professor, formação e capacitação e investimento em infraestrutura. Em relação aos motivos pelos quais atuam especificamente com a educação infantil, eles destacam aspectos específicos desse universo, como repertório, espaço e interação com as crianças. Tratando-se dos estudos de caso, percebeu-se que as práticas dos professores são contextualizadas com sua trajetória de formação e com a especificidade dos contextos em que se inserem sua escola e alunos, sendo que os principais elementos de sua prática são específicos do universo infantil e diversificam suas práticas de acordo com a disponibilidade de infraestrutura. Esses docentes possuem objetivos amplos que garantem flexibilidade na definição de conteúdos, atividades e repertório, ressaltando uma vertente especificamente sonoro-musical e outra relacionada a aspectos extrassonoros. Realizam registro de seus projetos, planos e aula e observações e acreditam que a música como atividade extracurricular é não democrática, ressaltando a importância da música no ensino regular, especialmente na educação infantil. Nesse sentido, é possível afirmar que a diversidade de concepções, práticas e perfis juntamente à busca pelo registro, pesquisa, e reflexão sobre a atuação educativo-musical, reflete um diálogo entre a educação musical e a educação infantil no momento em que esses educadores atuam nesse nível de ensino.

**Palavras-chave:** Professor especialista em música; educação infantil; concepções e práticas pedagógicas.

GOMES, Carolina Chaves. *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal*. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011, 185p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

## ABSTRACT

Music education now covers several areas, stands out for this work the reality of early childhood education, specifically the music specialist teacher in this universe. Thus, the main objective of this study is to analyze the concepts and teaching practices that characterize the performance of music teachers in early childhood education in private and municipal public schools in Natal, Brazil. To this end, we attempted to verify: which schools offer special music classes in early childhood education; content and strategies that characterize these classes; the concepts of music-teaching professionals working in this reality; the professional profile of teachers, bypassing training, expectations, planning and evaluating lessons; and general dimensions related to infrastructure, workload, integrating educational and other aspects related to the insertion of music classes at the kindergarten, school reality. Methodologically, it was assumed a qualitative approach complemented by the quantitative side of research. Thus, two stages were established for the study: first, a survey of 208 schools with the identification of 20 professionals and a questionnaire of open and closed questions, admitting analysis using statistical software; and the second, two case studies through classroom observations and interviews conducted by two music educators working in early childhood education in private and municipal public schools in Natal. In the first step, among several aspects, it was observed that there is demand for music education in early childhood education, and, in the practices, the presence, in accordance with the literature, of game, playing and movement activities and use a repertoire of children's culture and percussion instruments. Concerning the accomplishment of the practices, the following difficulties were identified: the views of parents, teachers and administrators about music education, the role of music teacher as well as lack of musical materials to the detriment of the materials of common usage. Still, they believe that overcoming these limitations can occur primarily through the teacher's attitudes, education and training and investment in infrastructure. In relation to the reasons for working specifically with children's education, they highlight specific aspects of this universe, as repertoire, space and interaction with children. With regard to case studies, it was noted that teachers' practices are contextualized with their formation history and the specificity of the contexts that insert their school and students, and the main elements of its practice are specific to the infant universe and diversify their practices according to the availability of infrastructure. These teachers have broad goals that ensure flexibility in the definition of content, activities and repertoire, highlighting a specifically musical and sound related approach and an extra sound one. They held register of their projects, and lesson plans and observations and believe that music as extra-curricular activity is undemocratic, emphasizing the importance of music in the regular schools, especially in early childhood education. Thus, it is clear that the diversity of ideas, practices, and profiles along with the search for record, research, and reflection on the performance and musical education reflects a dialogue between music education and early childhood education, at the time these teachers working at this level of education.

**Key-words:** Specialist music teacher; early childhood education; pedagogical conceptions and practices.

GOMES, Carolina Chaves. *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal*. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011, 185p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

## LISTA DE GRÁFICOS

### Capítulo 3

GRÁFICO 1: Total de escolas privadas .....	75
GRÁFICO 2: Total de escolas privadas com educação infantil.....	76
GRÁFICO 3: Total de escolas privadas com educação infantil e professor de música .....	77
GRÁFICO 4: Total de escolas públicas <i>versus</i> escolas públicas pesquisadas .....	79
GRÁFICO 5: Escolas públicas com ensino de música na educação infantil <i>versus</i> professores de música atuantes na educação infantil .....	80
GRÁFICO 6: Curso de graduação dos professores investigados .....	84
GRÁFICO 7: Quantidade de escolas de educação infantil em que atuam simultaneamente os professores .....	87
GRÁFICO 8: Número de turmas dos professores .....	88
GRÁFICO 9: Professores que conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola.....	89
GRÁFICO 10: Professores que buscam integrar seu planejamento ao projeto ou tema desenvolvido pela escola.....	90
GRÁFICO 11: Espaço disponível e utilizado pelos professores de música na educação infantil. ....	91
GRÁFICO 12: Material da escola disponível e utilizado pelos professores de música na educação infantil .....	91
GRÁFICO 13: Material do professor utilizado nas aulas de música na educação infantil ....	92
GRÁFICO 14: Periodicidade do acompanhamento pedagógico.....	93
GRÁFICO 15: Atividades e práticas desenvolvidas .....	94
GRÁFICO 16: Atividades e procedimentos que melhor funcionam com seus alunos .....	96
GRÁFICO 17: Estratégias que incentivam a participação do aluno na aula.....	97
GRÁFICO 18: Critérios para seleção dos conteúdos .....	98
GRÁFICO 19: Objetivos que buscam alcançar com o trabalho que realizam .....	99
GRÁFICO 20: Tipo de avaliação que realizam.....	101
GRÁFICO 21: Dificuldades no ensino de música na educação infantil especificamente na(s) sua(s) escola(s).....	102
GRÁFICO 22: Dificuldades no ensino de música na educação infantil em geral .....	105
GRÁFICO 23: Possibilidades e caminhos para se desenvolver um trabalho significativo de música na educação infantil .....	107
GRÁFICO 24: Aspectos que deixam os professores satisfeitos.....	109

GRÁFICO 25: Aspectos que deixam os professores insatisfeitos .....	110
GRÁFICO 26: Aspectos positivos da docência em música na educação infantil.....	112

# LISTA DE QUADROS E TABELAS

## Capítulo 1

TABELA 1: Datas de observação das aulas em cada escola.....	40
---	----

## Capítulo 3

TABELA 2: Percentual cumulativo por faixa etária .....	82
TABELA 3: Percentual cumulativo por escolaridade .....	83
TABELA 4: Tempo de docência em Música .....	85
TABELA 5: Tempo de docência em Música <i>versus</i> Tempo de docência na educação infantil	85
TABELA 6: Capacitação realizada na área.....	86
TABELA 7: Número de escolas totais em que atuam os professores investigados .....	87
TABELA 8: Tempo semanal destinado ao planejamento .....	89

## LISTA DE FIGURAS

### Capítulo 4

FIGURA 1: Sala de aula utilizada como sala de música da Escola A.....	118
FIGURA 2: Sala de aula utilizada como sala de música da Escola A.....	118
FIGURA 3: Espaço para apresentações da Escola A. ....	119
FIGURA 4: Instrumentos de Bandinha Rítmica utilizados pelo professor Eduardo.....	120
FIGURA 5: Sala de aula da educação infantil da Escola B.....	122
FIGURA 6: Sala de aula da educação infantil da Escola B.....	122
FIGURA 7: Materiais da sala de aula da educação infantil da Escola B .....	123
FIGURA 8: Sala de aula da educação infantil da Escola C.....	123
FIGURA 9: Materiais da sala de aula da educação infantil da Escola C .....	123
FIGURA 10: Atividade final de desenho com o tema clave de sol.....	134
FIGURA 11: Atividade final mimeografada da professora Luana com o tema Flautista de Hamelin.....	138

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 INVESTIGANDO O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS E EPISTÊMICOS DA PESQUISA</b> .....	19
1.1 A INVESTIGAÇÃO: OBJETIVOS, MOTIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO .....	19
1.2 METODOLOGIA E ATUAÇÃO: FORMAS, ORGANIZAÇÃO, MATERIAIS E CONTEXTOS .....	24
1.2.1 PRIMEIRAS FORMAS: constituição do corpo de metodologias a serem utilizadas .....	24
1.2.2 OS CAMINHOS: documentos, legislação, estado da arte .....	26
1.2.3 OS CAMINHOS: 1ª Etapa - organização do universo de pesquisa na escola pública e privada .....	26
1.2.3.1 A Escola Pública Municipal e o ensino de música: procedimentos, abrangência e atuação. ....	27
1.2.3.1.1 <i>Constituição do universo das escolas públicas</i> .....	27
1.2.3.1.2 <i>Contato Telefônico</i> .....	28
1.2.3.1.3 <i>Abordagens complementares de contato: Reunião de professores de Artes do Município, Mostra de Arte, Cultura e Conhecimento da SME e Contatos pessoais</i> .....	29
1.2.3.2 A Escola Privada e o ensino de música: procedimentos, abrangência e atuação.....	30
1.2.3.2.1 <i>Constituição do universo das escolas privadas</i> .....	30
1.2.3.2.2 <i>Contato Telefônico</i> .....	31
1.2.3.2.3 <i>Relação do campo com a Universidade: redes e contatos</i> .....	32
1.2.4 OS INSTRUMENTOS: coleta dos dados da primeira etapa da pesquisa.....	33
1.2.5 OS INSTRUMENTOS: organização e análise da primeira etapa.....	34
1.2.6 OS CAMINHOS: 2ª etapa - seleção e critérios da amostra na escola pública e privada.....	35
1.2.6.1 <i>Contatando as escolas e negociando com a direção</i> .....	36
1.2.7 OS INSTRUMENTOS: coleta dos dados da segunda etapa da pesquisa .....	40
1.2.8 OS INSTRUMENTOS: organização e análise da segunda etapa .....	41
1.2.9 OS INSTRUMENTOS: observação, registro e tecnologias .....	42

## **CAPÍTULO 2**

### **2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSERÇÃO DA MÚSICA**

#### **NESSE CONTEXTO ..... 46**

##### **2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS E ATUAIS ..... 46**

2.1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: antecedentes históricos e legislações..... 47

2.1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO MUSICAL: convergências e perspectivas..... 51

2.1.3 CONSIDERAÇÕES ..... 53

##### **2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL PARA O ENSINO INFANTIL: LEVANTAMENTO ACERCA DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS ..... 54**

2.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: pesquisas, propostas e perspectivas..... 55

2.2.2 CONSIDERAÇÕES. .... 60

##### **2.3 BASES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL ..... 62**

2.3.1 DESENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL: a infância musical de bebês e crianças ..... 62

2.3.1.1 Os primeiros dois anos de vida. .... 62

2.3.1.1.1 Percepção auditivo-musical..... 64

2.3.1.1.2 Produção e Expressão Musical..... 65

2.3.1.2 Entre dois e cinco anos..... 66

2.3.1.3 Algumas Reflexões. .... 67

2.3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL PARA BEBÊS ..... 69

2.3.3 A CRIANÇA: expressões e aprendizagens na infância..... 70

2.3.3.1 Objetivos da Educação Musical Infantil. .... 73

## **CAPÍTULO 3**

### **3 EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA**

#### **CIDADE DE NATAL ..... 75**

##### **3.1 IDENTIFICANDO ESCOLAS E PROFESSORES: CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA NA REDE PÚBLICA E PRIVADA ..... 75**

3.1.1 O ENSINO DE MÚSICA NA REDE PRIVADA NA CIDADE DE NATAL ..... 75

3.1.2 O ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE NATAL ..... 78

##### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL E SUA ATUAÇÃO..... 82**

3.2.1 O EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: traçando um perfil ... 82

3.2.2 O EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sua escola, recursos e acompanhamento pedagógico ..... 90

3.2.3 O EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: atuação e concepções ..... 94

3.2.3.1 Atuação: critérios, conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação..... 94

3.2.3.2 Concepções: dificuldades, possibilidades, vantagens e satisfação pessoal... 104

## **CAPÍTULO 4**

<b>4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOIS EDUCADORES MUSICAIS</b> .....	114
4.1 CONTEXTUALIZANDO OS ESTUDOS DE CASO.....	114
4.1.1 PERFIL DOS PROFESSORES: formação .....	114
4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS: organização e infraestrutura física e material .....	117
4.2 APRESENTANDO AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS.....	126
4.2.1 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS .....	126
4.2.2 CONTEÚDOS E OBJETIVOS.....	129
4.2.3 REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS.....	131
4.2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	134
4.2.5 AVALIAÇÃO .....	135
4.2.6 DA GESTÃO E PROFESSORES DE SALA.....	136
4.2.7 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PRÁTICA.....	139
4.3 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO QUE EMBASAM E NORTEIAM AS PRÁTICAS .	141
4.3.1 CONCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS REALIZADAS: o que pensam e como as embasam .....	141
4.3.2 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA BÁSICA .....	144
<b>CONCLUSÃO</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151
<b>APÊNDICES</b> .....	162
APÊNDICE 1: Ofício de autorização da pesquisa da Secretaria Municipal de Educação	163
APÊNDICE 2: TCLE referente ao questionário (1ª etapa) .....	166
APÊNDICE 3: Questionário .....	168
APÊNDICE 4: TCLE referente à observação, registros e entrevista (2ª etapa) .....	173
APÊNDICE 5: Roteiro de Observação das aulas .....	175
APÊNDICE 6: Roteiro de Entrevista.....	176
<b>ANEXO</b> .....	178
ANEXO 1: Resolução nº 002/2008 – CME	

## INTRODUÇÃO

*Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada. Gostaria de ter começado assim:  
"Era uma vez...  
(O Pequeno Príncipe)*

A educação musical no Brasil atualmente vem abrangendo espaços diversos que transcendem a educação básica e formal, e, mesmo nesse universo, tem se caracterizado de maneiras diferentes nos diversos níveis do ensino regular. Na perspectiva de que o ensino de música deve estar contemplado em todos os níveis da educação básica atendendo aos objetivos de cada nível de ensino, focaliza-se para essa investigação especificamente a educação infantil, primeira etapa da educação básica, que atende crianças de zero a cinco anos.

Nesse contexto, as discussões têm se concentrado sobre a prática do professor unidocente cuja formação musical, entretanto, é caracterizada ainda, em geral, como deficiente (FIGUEIREDO, 2004; TOZZETO, 2003; TIAGO, 2007). Dessa forma, pensando na caracterização da prática pedagógico-musical realizada por educadores musicais, busquei investigar a atuação do professor de música no ensino infantil especificamente na cidade de Natal/RN. Assim, constitui-se objetivo geral desse trabalho analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN.

Eis, pois, a problemática da qual se origina este trabalho: quais concepções e práticas pedagógicas caracterizam a atuação de educadores musicais no ensino infantil? Assim, a investigação que embasa esta dissertação objetivou especificamente verificar: quais escolas oferecem aulas específicas de música na educação infantil; os conteúdos e as estratégias metodológicas que caracterizam as aulas de música na educação infantil da cidade de Natal; as concepções pedagógicas de ensino da música dos profissionais atuantes nessa realidade; o perfil profissional desses professores, perpassando por sua formação, expectativas, planejamento e avaliação das aulas, e; as dimensões gerais relacionadas à infraestrutura, carga horária, integração pedagógica e demais aspectos relacionados à inserção das aulas de música, na educação infantil, na realidade escolar.

Nesse sentido, a pesquisa foi concebida principalmente a partir dos meus questionamentos acerca da prática pedagógica em música no ensino infantil, diante da minha

atuação como professora de música da rede privada e professora de artes da rede pública de ensino. Além disso, realizei estudos sobre o desenvolvimento musical infantil, pois, a princípio era o que mais se aproximava do meu objeto de interesse. Sendo assim, seja como pesquisadora em iniciação científica, seja como educadora musical, meu foco de interesse sempre esteve ligado à educação musical para crianças pequenas.

Apesar de pouco comum, o ensino de Música na educação infantil na cidade de Natal tem contemplado os educadores musicais, inclusive no ensino público municipal, respaldados legalmente pela Resolução nº 002/2008, a qual afirma que Arte deve ser ministrada por profissionais específicos quando contemplada na proposta pedagógica da escola. Dentre a rede pública de ensino da cidade de Natal foi investigado apenas o âmbito municipal por entender que a educação infantil é de competência privilegiada dessa esfera governamental. Outro ponto que cabe ser apresentado é a realidade das escolas municipais de educação infantil que, em parte encontram-se em instituições específicas (Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs) e em outra estão junto às escolas de ensino fundamental, onde a grande maioria dos educadores musicais da rede pública atuam. Por outro lado, no caso da rede privada de ensino a música tem sido apresentada em uma disciplina específica no ensino infantil e tal constituição é exposta como um diferencial da escola para pais e comunidade. Nesse universo, um dos principais incentivos legais para a inserção da música no contexto da educação infantil tem sido a lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do conteúdo música em todos os níveis da educação básica.

A metodologia de trabalho parte de uma concepção analítica fundamentalmente qualitativa que, contudo, comporta intenso diálogo com abordagens quantitativas de pesquisa. Para tanto, foram delineadas duas etapas distintas, mas complementares, para a concretização da pesquisa. A primeira etapa caracteriza-se pela identificação dos estabelecimentos de ensino que possuem educador musical atuando no ensino infantil e caracterização desses profissionais, suas práticas e concepções; e a segunda, por um aprofundamento acerca das questões já mencionadas através de dois estudos de caso que buscaram apresentar realidades distintas desse universo.

Na primeira etapa, a intenção foi apresentar a situação geral de atuação dos educadores musicais, ou seja, busquei realizar um levantamento das escolas públicas e privadas da cidade de Natal e admiiti a análise quantitativa dos dados. Nessa fase do trabalho foi aplicado questionário com perguntas abertas e fechadas sobre os temas propostos e organizado sob os tópicos que retratassem, de forma abrangente, o perfil, as práticas e as concepções dos professores. Para a segunda etapa foi privilegiada a análise aprofundada das questões

investigadas. Utilizei, então, a metodologia de estudo de caso privilegiando dois professores que revelassem a diversidade de práticas e contextos envolvidos na educação musical infantil. Para tal, foram selecionados dois professores, sendo uma professora da rede pública e um professor da rede privada.

Com base na pesquisa realizada, esta dissertação apresenta e analisa concepções e práticas pedagógico-musicais de professores atuantes no ensino de música na educação infantil de Natal. Com o intuito de apresentar de forma sintética, clara e sistemática os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos que, no todo, possibilitam uma compreensão dos caminhos investigativos e das descobertas alcançadas a partir do estudo.

O primeiro capítulo visa apresentar os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa. Descreve e discute concepções teóricas sobre as etapas; universo da pesquisa e seleção dos participantes; elaboração, critério e aplicação de instrumentos de construção de dados, e; critérios, aplicação e apresentação da análise de dados.

O segundo capítulo discute as bases teóricas que constituem esse trabalho. É, pois, que se apresenta o histórico e legislações das áreas de educação musical e educação infantil, o estado da arte, bem como as bases para se pensar a educação musical infantil.

O terceiro capítulo trata dos dados da primeira etapa da pesquisa caracterizada pelo levantamento dos educadores musicais e aplicação de questionário constituído de perguntas abertas e fechadas. Apresenta a rede pública e privada quanto à presença desses educadores, e discute aspectos do profissional e sua atuação, apresentando desde o perfil, a escola onde trabalha recursos, acompanhamento pedagógico, atuação e concepções.

O quarto capítulo discute os dados referentes aos dois estudos de caso investigados a partir, principalmente, das observações das aulas e entrevistas. Apresenta um relato mais pormenorizado acerca da atuação e compreensão desses professores sobre aspectos relacionados ao espaço da música na educação infantil, sua atuação e concepções enquanto educadores musicais desse universo.

A partir desses quatro capítulos essa pesquisa traça o perfil do educador musical que atua em um novo espaço o qual se mostra disponível: a educação infantil. Apresentando as concepções que norteiam o ensino de música na educação infantil a partir do diálogo com as falas dos professores, observa um panorama amplo desse espaço e dedica um olhar analítico acerca da realidade do ensino de música para crianças pequenas nas escolas públicas e privadas da cidade de Natal.

# CAPÍTULO 1

## INVESTIGANDO O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS E EPISTÊMICOS DA PESQUISA

*Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as  
pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas  
têm sempre necessidade de explicações detalhadas.  
(O Pequeno Príncipe)*

### 1.1 A INVESTIGAÇÃO: OBJETIVOS, MOTIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

A educação musical constitui-se hoje como um campo diversificado. Mais recentemente, a pesquisa em educação musical tem aprofundado questões diversas e, como aponta Figueiredo (2010, p. 173) “crescido sistematicamente, como se pode observar através das produções bibliográficas que tratam das mais diversas temáticas e estão cada vez mais disponíveis”. Para Del-Ben e Souza (2007, p. 8) a maior utilização de referências da área de educação musical “sinaliza a consolidação gradativa da área em termos de produção”.

Nesse âmbito, Figueiredo (2010) aponta dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em educação musical. “O primeiro refere-se à natureza da área de educação musical, com seu caráter interdisciplinar”, ou seja “conhecer a natureza de sua área de estudos de forma ampla e abrangente, considerando os diferentes pressupostos teóricos que estão direta ou indiretamente conectados com o ensino e a aprendizagem musical” (FIGUEIREDO, 2010, p. 159-160). O segundo aspecto é o conhecimento do estado da arte da pesquisa em educação musical que representam, através da catalogação dos trabalhos produzidos, “um acervo essencial para compreender os rumos, as perspectivas e os focos da pesquisa brasileira em educação musical” (FIGUEIREDO, 2010, p. 160).

Além da interdisciplinaridade, outro aspecto que se destaca na produção científica da área é a utilização de diferentes métodos e perspectivas de pesquisa, que se utilizam tanto das abordagens qualitativas quanto das quantitativas. Na abordagem qualitativa predomina a pesquisa que surge ou destina-se ao caráter empírico (BASTIAN, 2000), e na quantitativa os surveys e estados da arte – levantamentos em geral da situação do campo. Todavia, o avanço no campo da pesquisa tem, conseqüentemente, ampliado as perspectivas de estudo e de abordagens metodológicas, mesclando, por vezes, em uma mesma investigação,

procedimentos quantitativos e qualitativos. Além disso, diversas vertentes investigativas têm caracterizado os direcionamentos dos estudos científicos no âmbito da educação musical, que vem, cada vez mais, se utilizando de múltiplas técnicas de pesquisa, trazendo para o seu campo, entre outras formas investigativas, a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, entre outros.

Focalizando especificamente a produção da área no Brasil percebe-se subáreas surgidas em parte pelas definições da inserção do educador musical em seu campo de atuação, em outra, pelas predefinições de apresentação e divulgação das publicações expressas principalmente pelos Grupos de Trabalho nos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Surgem então subáreas como Formação e Práticas no Ensino Superior, Ensino Médio e Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial, Escolas de Música, Contextos não formais e/ou informais, e Ensino do instrumento (DEL-BEN e SOUZA, 2007; ABEM, 2011).

Dentro da abrangência da área de educação musical na atualidade, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que se insere no âmbito da educação musical para o ensino infantil. Tendo como objetivo *analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN*, a pesquisa realizada foi dividida em duas etapas: a primeira identificando as escolas de Natal que oferecem aulas específicas de música na educação infantil, bem como aspectos gerais de seus espaços, práticas, concepções, formação, dentre outros; e a segunda realizando dois estudos de caso para verificar, com maior profundidade essas características.

Com efeito, o universo pesquisado se constituiu dos professores de música atuantes no ensino infantil na rede pública e privada de Natal, que puderam ser identificados a partir do levantamento da primeira etapa. Na segunda fase do trabalho, o estudo contemplou dois professores, que foram tratados na pesquisa como dois estudos de caso. Os critérios de seleção dos docentes investigados na segunda etapa foram definidos a partir do perfil dos profissionais, visando retratar características distintas que caracterizam os professores de música da educação infantil no município estudado.

Para a realização da pesquisa foi considerado como educador musical ou professor de música, aqueles que atuam no ensino da disciplina específica de música na escola regular, possuem formação na área, ou conferem ênfase à música em sua prática na disciplina Artes, de modo a constituir uma disciplina específica. Nesse sentido, durante a primeira etapa de

pesquisa, em que se realizou um panorama geral, foram encontrados educadores formados em áreas distintas que, contudo, atuam em disciplina específica de música há mais de cinco anos, tendo, inclusive, realizado formação continuada na área de música com cursos livres (minicursos, Curso Básico em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e formação e integração no coral do Estado do RN). Foi possível encontrar também um grande número de professores atuantes na educação infantil na rede privada de Natal que ainda eram graduandos do curso de Música-Licenciatura, mas que estudavam música anteriormente à formação acadêmica e, portanto, tinham conhecimentos musicais já “estruturados”. Assim, além dos primeiros critérios (formação na área, atuação em disciplina específica ou ensino específico de música dentro da disciplina Artes) foram incluídos, no levantamento da primeira etapa, os educadores que lecionavam a disciplina há mais de cinco anos e que possuíam alguma formação mínima em música, bem como graduandos do curso Música-Licenciatura que também eram responsáveis pela disciplina específica na escola regular.

Tomar o profissional educador musical como sujeito desse estudo implica reconhecê-lo como um profissional múltiplo, já que, especificamente na cidade de Natal, o curso de Educação Artística foi extinto recentemente, tendo sua última turma ingressado no ano de 2004 e a Licenciatura em Música ainda forma as primeiras turmas, sendo que os primeiros egressos graduaram-se no ano de 2009. Mais complexo é inserir esse educador na escola básica de ensino regular que possui suas bases, definições, objetivos e organização estruturadas em uma teia complexa regida tanto em âmbito nacional quanto municipal.

Define-se também pelo foco ao professor especialista no âmbito da educação infantil, nível de ensino em que “não costuma atuar o professor licenciado, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe” (PENNA, 2008, p. 131) ou, como denominei nesse estudo, o professor unidocente<sup>1</sup>. Apesar dessa situação, encontram-se demandas na escola de educação infantil para o professor especialista na cidade de Natal. Segundo Penna (2008, p. 131), refletindo acerca da realidade de João Pessoa, tal fato se dá em grande parte motivada pelo “descuido com a formação profissional do professor” unidocente no que tange aos conteúdos musicais, observado “em muitos contextos, principalmente nas

---

<sup>1</sup> Para melhor dinâmica na leitura e discussão, o termo “professor especialista” será utilizado como indicador do professor de música (licenciado em música ou em educação artística com habilitação em música), e “professor unidocente” será utilizado para o pedagogo responsável pela educação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Estou ciente da discussão acerca do termo unidocente, porém, para as interlocuções necessárias nesse trabalho acredito contemplá-las.

creches”. Além disso, é válido destacar que tal fato ocorre também pela necessidade de contemplar conteúdos específicos de música em toda a educação básica, motivada pela Lei 11.769/08.

Apesar de os poucos trabalhos enfocarem a atuação do professor especialista no ensino de música na educação infantil, interessei-me particularmente por esta temática porque emergiu da minha experiência, como professora de música desse nível de ensino na rede privada de ensino e professora de artes da rede municipal, atuando com educação infantil e fundamental. Verificando a limitação de estudos no âmbito do ensino de música na educação infantil, conforme já enfatizado anteriormente, e a demanda na cidade de Natal pela atuação do professor especialista nessa realidade e anos iniciais do fundamental, elaborei uma pesquisa que revelasse o perfil, espaços, materiais, estratégias, conteúdos, avaliação e concepções dos professores de música que atuam especificamente na disciplina, no ensino infantil.

Nesse cenário, de minha atuação como professora da área e dos contextos (rede pública e privada) que pesquisei, encontra-se uma primeira questão que diz respeito à familiarização e reconhecimento do campo de estudo. Estive ciente que ao propor esta investigação tal fator poderia atrapalhar ou auxiliar a pesquisa, a depender da forma que conduzisse o trabalho e das escolhas que realizasse. Assim, a familiarização com o contexto poderia auxiliar no sentido em que “a escolha do que vai estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 87). Sem dúvida esse foi um obstáculo a ser vencido, à medida em que estive pessoalmente envolvida em todas as etapas e já tinha previamente as minhas perspectivas, preconceitos, diretrizes de trabalho, dentre outros. Contudo, percebendo que parte dessa interferência compõe a subjetividade do investigador e que a interpretação dos fatos deverá estar coerente com a realidade observada, foi necessário estranhar o familiar, bem como, diante das situações pedagógicas apresentadas ao longo da pesquisa desprender-me da visão docente avaliativa, posto que não é foco deste trabalho julgar a prática pedagógica desses professores.

No que diz respeito à subjetividade do pesquisador, ressalto que a própria narrativa do participante da pesquisa já se constitui uma interpretação. Martins (2004, p. 295) lembra que “os cientistas sociais lidam sempre com interpretações, sendo que a por eles construída é a interpretação da interpretação fornecida pelo pesquisado: ‘por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura’”, sendo que “toda pesquisa científica é,

de certo modo, a recriação de uma realidade” (ILARI, 2009, p. 174). Ou seja, de maneira simples, podemos dizer que as relações são “dialéticas, processuais e vinculadas ao contexto” (BRESLER, 2007, p. 16).

## 1.2 METODOLOGIA E ATUAÇÃO: FORMAS, ORGANIZAÇÃO, MATERIAIS E CONTEXTOS

### 1.2.1 PRIMEIRAS FORMAS: constituição do corpo de metodologias a serem utilizadas

Investigar concepções e práticas pedagógico-musicais de um determinado grupo docente em que os participantes diretos são professores e crianças de até cinco anos, direciona, *a priori* a pesquisa para uma abordagem qualitativa.

De acordo com Bresler (2007, p. 8) a abordagem qualitativa de pesquisa envolve, necessariamente a:

- 1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e 4) validação da informação através de processos de triangulação (BRESLER, 2007, p. 8).

Assim, o fenômeno a ser investigado (concepções e práticas de professores de música atuantes na educação infantil) será descrito detalhadamente, considerando, porém, sua complexidade e não linearidade, entendendo que a prática e concepções docentes se redefinem e criam novos pressupostos diante das novas experiências – por exemplo, a realização de uma pesquisa sobre sua prática. A neutralidade é impossibilitada, tanto por essas características do evento observado, quanto pelos procedimentos das técnicas de pesquisa.

Todavia, se, *a priori*, a pesquisa apontava para uma abordagem qualitativa, já que seria a forma mais “ideal” para se compreender concepções e prática pedagógicas, por outro, a necessidade de compreender, de forma mais abrangente, a realidade de ensino de Natal possibilitou estabelecer uma perspectiva mais abrangente de pesquisa, realizando, antes do trabalho qualitativo, uma abordagem mais quantitativa, a fim de ter uma visão holística do universo da música na educação infantil. Nesse sentido, a pesquisa realizada mesclou de forma inter-relacionada e complementar procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos, tendo como base a idéia de que as duas abordagens “podem e devem ser aplicados dentro de uma unidade epistemológica sem cair em contradição metodológica” (QUEIROZ, 2006, p. 94).

Como base nessa perspectiva busquei uma estratégia de pesquisa a qual, sem perder de foco o aprofundamento nas questões centrais que nortearam o objetivo do trabalho – conhecer as concepções e práticas dos professores – pudesse mapear, mesmo que parcialmente, a realidade da educação musical na educação infantil da cidade de Natal. Para alcançar essa

perspectiva entendo que a junção de diferentes abordagens é fundamental, pois como já enfatizado por diversos autores como Mitchell (1987), desde as concepções de Malinowski já se acredita que, mesmo no campo das ciências humanas, o pesquisador deveria “medir, pesar e contar” tudo aquilo que é passível de quantificação, pois, assim, poderia fazer uma análise ainda mais pormenorizada dos contextos sociais que visa interpretar.

Com efeito, a partir dessas perspectivas defini o trabalho de pesquisa centrado nas duas abordagens: uma primeira etapa, em que foram utilizados fundamentalmente instrumentos quantitativos de coleta e análise de dados; na segunda etapa foi utilizada predominantemente a abordagem qualitativa. Todavia, é importante destacar que as diferentes técnicas de pesquisa não foram pensadas e aplicadas de forma isolada e, nesse sentido, a somatória de todos os procedimentos de pesquisa utilizados, bem como suas inter-relações, foram fundamentais para se chegar aos objetivos propostos. A fim de elucidar a condução da pesquisa apresento, a seguir, um detalhamento do que caracterizou cada uma das etapas da pesquisa.

A primeira apresenta-se como um levantamento, configurado a partir da necessidade de identificar quem são e onde estão os professores de música atuantes na educação infantil, compreendendo também aspectos gerais sobre suas práticas e concepções. Apesar de tentar abranger a totalidade das escolas, por questões metodológicas e de tempo foram investigadas todas as escolas privadas encontradas e apenas uma parcela das escolas públicas. De corte transversal, as escolas privadas e públicas investigadas nessa etapa foram selecionadas por conveniência procurando abranger a maior parcela da população possível, ou seja, a totalidade de escolas encontradas. O instrumento utilizado após a identificação dos participantes foi o questionário, que permitiu análise quantitativa estabelecendo um panorama geral do contexto.

A segunda etapa é caracterizada por uma imersão na prática docente, sendo selecionados por amostragem de conveniência dois estudos de caso significativos do panorama identificado na primeira etapa. A metodologia de estudo de caso vem permitir o aprofundamento em um indivíduo, evento ou processo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89), sendo, neste caso, a prática e concepções docentes, que se manifestam durante as aulas de música na educação infantil, mas que também se configuram na individualidade profissional e pessoal desses educadores. Assim, utilizei a observação participante, aliada à entrevista, diário de campo, fotografias e filmagens (VIANNA, 2007) e foi realizada no ambiente natural da sala de aula de música na educação infantil. Essa triangulação dos dados foi fundamental, pois possibilitou fazer “uma verificação, uma checagem em relação às percepções [...] durante a

fase de observação da pesquisa” (VIANNA, 2007, p. 69), auxiliando ainda na validade dos dados obtidos (VIANNA, 2007, p. 63).

Em virtude da complexidade e variedade de processos metodológicos abrangidos por essa pesquisa, a seguir serão apresentados mais especificamente os métodos e instrumentos utilizados, contextualizando-os aos caminhos percorridos no campo em estudo.

### **1.2.2 OS CAMINHOS: documentos, legislação, estado da arte**

A pesquisa bibliográfica e documental<sup>2</sup> necessária para este estudo compreende estudos científicos nas áreas de educação musical, educação e educação infantil. Priorizando fontes primárias, documentos oficiais (leis, decretos etc.) e técnicos (planos de aula, projeto pedagógico-musical do professor etc.) (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 40), foram abordados documentos dos órgãos públicos competentes (Ministério da Educação, Secretaria Municipal de Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP), dos professores (planos de aula, atividades escritas, projetos de educação musical), de entidades internacionais (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO), banco de dados científicos (SciELO e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) e de Associações (Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM).

É importante ressaltar que cada documento elaborado tem suas especificidades a partir das demandas observadas no campo tanto relativas ao contexto e seus participantes, quanto de minha organização e compreensão. Assim, serão melhor compreendidas se apresentados dentro do contexto da pesquisa, retratando as situações vivenciadas no campo, conforme será descrito a seguir.

### **1.2.3 OS CAMINHOS: 1ª Etapa - organização do universo de pesquisa na escola pública e privada**

Buscando realizar o levantamento das escolas públicas e privadas da cidade de Natal que possuem ensino de música na educação infantil, devido à natureza e organização administrativa diferenciadas, foram necessários procedimentos diversificados a fim de obter

---

<sup>2</sup> Utilizo os termos “Pesquisa bibliográfica” e “Pesquisa documental”, neste trabalho, para me referir a técnicas de coleta de dados que contemplaram a pesquisa em fontes textuais publicadas (bibliográficas) e em fontes escritas não publicadas (documentos).

as informações referentes ao número total de escolas, escolas com educação infantil, atuação do professor de música, contato com a escola e com o professor, dentre outros dados.

Nesse sentido, e para melhor caracterizar a situação do ensino de música nesse universo, bem como apresentar os procedimentos utilizados, o trabalho realizado em cada um dos contextos estudados será discutido separadamente.

### **1.2.3.1 A Escola Pública Municipal e o ensino de música: procedimentos, abrangência e atuação**

#### *1.2.3.1.1 Constituição do universo das escolas públicas*

Segundo Campos (2005, p. 14-15), a responsabilidade com a educação abrange o Poder Executivo Federal, Estadual e Municipal, contudo “cabe ao município regulamentar a educação infantil quando tiver sistema de ensino próprio. Quando isso não contecer [sic], a responsabilidade cabe ao Estado. A união deverá participar oferecendo apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios”.

Assim, para as escolas públicas, considerando que é competência privilegiada do poder municipal a oferta dos níveis infantil e fundamental da educação básica, os dados relativos à escola pública foram exclusivamente referentes às escolas municipais, no caso, solicitados à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Natal – SME/PMN.

Em um primeiro momento, busquei a lista completa de escolas municipais disponível no site da SME<sup>3</sup> na qual ao longo da pesquisa verificou-se um expressivo aumento da construção de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs – decorrente em grande parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) que determinou “a construção de creches e escolas de educação infantil bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional” (BRASIL, 2010a)<sup>4</sup>. Exemplificando, verificou-se na última consulta realizada em 14 de março de 2010, a criação de cinquenta e três CMEIs em relação ao ano de 2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008, p. 15), totalizando cinquenta e oito escolas exclusivas para a educação infantil e vinte e três escolas que possuem a educação

---

<sup>3</sup> <http://www.natal.rn.gov.br/sme/>

<sup>4</sup> De acordo com o documento Sinopse das Ações do Ministério da Educação (BRASIL, 2010b), até julho de 2010 já estavam conveniadas ao Proinfância 2.521 unidades em todo o Brasil, para o qual foram destinados R\$ 2.315,4 milhões.

infantil além do ensino fundamental e/ou educação de jovens e adultos (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2010a).

Após a verificação do total de escolas que possuíam educação infantil, encaminhei ofício à Secretaria Municipal de Educação (Apêndice 1) solicitando autorização para realização da pesquisa e explicitando objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa, além de ressaltar a disponibilização desses dados à Secretaria, após a análise.

No dia 21 de janeiro de 2010 enviei o primeiro ofício endereçado ao Secretário de Educação, me apresentando como pesquisadora, apresentando a pesquisa e o objetivo geral, seguido dos procedimentos metodológicos que seriam realizados (questionário, entrevistas, observação), explicando a importância desse estudo para a SME e confirmando que, ao final, disponibilizarei os dados analisados sobre a situação do ensino de música na educação infantil na cidade de Natal, como forma de auxiliar no estabelecimento das estratégias municipais. Após dois meses e várias tentativas para obter o documento, recebi a autorização (Apêndice 1) para realização da pesquisa encaminhada pela Secretária diretamente ao Departamento de Educação Infantil (DEI) e Fundamental (DEF). O documento recebido autorizava a realização da pesquisa e solicitava a comunicação às escolas e CMEIs dessa autorização. Junto a esse documento me foi concedida uma lista de escolas e CMEIs que possuem professor de Artes atuando na Educação Infantil, totalizando vinte e oito estabelecimentos de ensino.

#### 1.2.3.1.2 *Contato Telefônico*

Iniciei o contato com as escolas através de ligação telefônica, apresentando-me como pesquisadora, professora de Música e ex-professora do quadro<sup>5</sup> da rede municipal de ensino, ressaltando a autorização da SME pela Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica, e solicitando falar com a coordenação ou direção da escola. Em algumas escolas pude falar diretamente com os professores de Arte, geralmente repassados pela direção. Após ser atendida por um desses personagens apresentava novamente os aspectos já mencionados e perguntava sobre a existência de um professor de Arte atuando na Educação Infantil. Caso a resposta fosse positiva, buscava obter informações sobre área de formação desse professor<sup>6</sup>, e,

---

<sup>5</sup> A denominação professora “do quadro” da rede municipal de ensino é utilizada por professores e gestores para diferenciar os professores contratados daqueles concursados, este último meu caso entre o período de agosto de 2008 a janeiro de 2009.

<sup>6</sup> Como a maioria dos gestores não conhecia a formação específica dos professores, passei a perguntar sobre a principal linguagem que percebia que o professor mais trabalhava (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança)

se possível, o telefone pessoal ou horários do docente na escola para que pudesse entrar em contato diretamente.

Privilegiei inicialmente a lista entregue pela SME (vinte e oito escolas), contudo, para o total de escolas municipais (centro e trinta e seis) achei que seria válido, após concluir essa lista, partir para a relação total de escolas disponibilizada no site, seguindo o mesmo procedimento de contato.

#### 1.2.3.1.3 *Abordagens complementares de contato: Reunião de professores de Artes do Município, Mostra de Arte, Cultura e Conhecimento da SME e Contatos pessoais*

Além dessas listas, ocorreu no mês de abril a primeira reunião mensal do ano de 2010 dos professores de Artes do Município<sup>7</sup> à qual fui autorizada a participar. Concederam-me um espaço ao final das comunicações gerais quando me apresentei como pesquisadora e ex-professora da rede municipal de ensino, apresentei a pesquisa, ressaltando a autorização da SME e perguntei quais dos professores presentes possuíam formação em Música e quais os que atuavam na Educação Infantil.

No momento, apenas dois professores preenchiam os requisitos e, após a reunião, nos reunimos para que pudesse explicar melhor a pesquisa, apresentar o Termo de Consentimento, solicitando autorização individual para realização de questionário (Ver tópico 1.2.4), e, por fim, aplicar o instrumento. Nesse mesmo dia me foi disponibilizada a lista de presença dos professores na reunião divididos por escola, o que me permitiu adiantar o panorama de algumas escolas e CMEIs a serem investigados<sup>8</sup>.

Complementarmente, em julho de 2010<sup>9</sup> ocorreu a XII Mostra de Arte, Cultura e Conhecimento – MARCO – onde algumas escolas públicas municipais e CMEIs apresentavam projetos e trabalhos desenvolvidos no ano em estandes, oficinas e

---

<sup>7</sup> A primeira reunião ocorreu no dia 12 de abril de 2010 em virtude de greve dos professores realizada até o referido mês. As reuniões ocorrem mensalmente, esta, especificamente, no auditório da Livraria Paulinas onde estiveram presentes pela manhã professores de Arte dos anos iniciais (Educação Infantil e dois primeiros ciclos do Fundamental) e à tarde os professores dos anos finais (dois últimos ciclos do Ensino Fundamental). Procurei estar presente nas duas para a eventualidade de algum professor possuir mais de uma matrícula e atuar nos anos finais do Fundamental e na Educação Infantil.

<sup>8</sup> Ainda assim, sabendo que geralmente o corpo docente das escolas municipais é diferente no período da manhã e da tarde, algumas dessas escolas cujos professores estavam presentes também foram investigadas através de ligação telefônica.

<sup>9</sup> Mais especificamente entre os dias 25 a 30 de julho de 2010, ocorreu a XII Mostra de Arte Cultura e Conhecimento e foi realizada dentro da programação da 62ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC – ocorrida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

apresentações. O referido evento contou com a participação de cinquenta escolas e treze CMEIs (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2010b).

Foi um momento importante, pois conversei pessoalmente com gestores e professores questionando acerca da existência de um professor de música atuante na educação infantil. Nesse contexto encontrei mais um espaço que atendia aos critérios estabelecidos e consegui os contatos da escola e horário do professor.

Além dessas abordagens para contato com o campo, como já mencionado, fui docente do quadro efetivo da rede municipal de educação. Razão pela qual conhecia duas pessoas que também atuavam com ensino de música na educação infantil: uma em um Centro Municipal de Educação Infantil; outra em duas escolas de ensino fundamental que possuíam oferta do último ano da educação infantil.

Apesar de terem participado do momento inicial através de questionário, uma dessas docentes, aquela atuante no CMEI, não se enquadrava nos critérios de seleção de possíveis participantes da segunda parte do trabalho – os estudos de caso – pois iniciava um afastamento para conclusão de especialização na área.

Além desses contatos pessoais, encaminhei e-mail para uma lista formada por ex-alunos do curso de Educação Artística-Música ingressos do ano de 2004, formada por aproximadamente vinte e três pessoas. Desse contato surgiram informações sobre possíveis escolas tanto da rede pública municipal quanto da rede privada, que foram retomados através de contato telefônico da maneira já explicitada anteriormente.

### **1.2.3.2 A Escola Privada e o ensino de música: procedimentos, abrangência e atuação**

#### *1.2.3.2.1 Constituição do universo das escolas privadas*

Embora o contato com as escolas municipais tenha sido facilitado pelo acesso aos órgãos gestores da educação pública, que têm controle, contato e relação das escolas que fazem parte da sua rede de ensino, essa mesma perspectiva não se aplica à realidade das escolas privadas.

Depois de muito pesquisar constatei a inexistência de um órgão que congregasse as escolas privadas no município de Natal, para constituir inicialmente a lista de escolas a serem pesquisadas. Nesse sentido, após diversas tentativas sem sucesso, tive que fazer uma opção

para chegar até as escolas privadas existentes e, dada a urgência para o andamento do trabalho, optei por fazer contatos telefônicos, de acordo com a lista telefônica, Listel on-line<sup>10</sup> dos anos 2009 e 2010, da cidade de Natal. Mesmo sabendo dos limites e dos problemas para obter a relação das escolas por essa via, não encontrei outra alternativa no momento que precisava efetivar o trabalho. Assim, decidi que, mesmo diante dos limites dessa escolha, era o caminho viável naquele momento<sup>11</sup>.

Iniciando com duzentos e sessenta escolas, essa lista foi disposta em tabela contendo “Nome da Escola”, “Endereço” e “Telefones”, seguido de colunas para preenchimento durante os primeiros contatos telefônicos, a saber: “Educação Infantil” (sim/não), “Artes” (sim/não), “Música” (sim/não), “Professor” (nome), “Telefone Professor”, “Questionário Entregue” (sim/não), “Questionário Recebido” (sim/não).

Contudo, durante os contatos, o total de escolas reduziu-se para duzentos e oito, devido à atualização do cadastro, escolas que fecharam unidades, números diferentes de uma mesma unidade de uma escola, números que não correspondiam a escolas, dentre outros. Ressalto que tenho ciência dos limites da forma de acesso a essa relação, mas entendo, também, que foi um caminho possível o qual me possibilitou chegar a um número bastante abrangente de escolas.

#### 1.2.3.2.2 *Contato Telefônico*

Da mesma forma que para as escolas públicas, fiz os primeiros contatos através de ligação telefônica, me apresentando como pesquisadora e professora de Música, e solicitando falar com a coordenação ou direção da escola. Em algumas pude falar diretamente com a direção, outras com a coordenação pedagógica e/ou gestores diversos (coordenação de Artes, das “escolinhas”<sup>12</sup> etc.). Após ser atendida, apresentava rapidamente os objetivos da pesquisa, e solicitava a resposta de três perguntas: “Existe educação infantil na escola?”, “Existe, na

---

<sup>10</sup> <http://telelistas.net/>

<sup>11</sup> Após a conclusão do trabalho tive acesso a informação de que a secretaria de educação do estado, possivelmente, dispõe de uma lista com todas as escolas atuantes no estado, o que incluiria as escolas privadas. Todavia, o trabalho já tinha sido realizado e não havia mais tempo hábil para incorporar tais informações ao contexto da pesquisa.

<sup>12</sup> “Escolinhas” é o termo utilizado em muitas escolas para se referirem às aulas extracurriculares, em geral específicas como flauta doce, canto coral, ballet, natação etc., e realizadas em horário inverso ao da aula regular.

educação infantil, aula de Artes?”<sup>13</sup> “Existe, na educação infantil, aula de Música?”. Geralmente essa última pergunta era acompanhada do questionamento sobre ser ou não aula regular ou atividade extracurricular. Caso fosse positivo para aula regular, solicitava o horário em que poderia encontrar esse professor ou algum contato.

Particularmente referindo-se à escola privada, os dados sobre a formação dos professores responsáveis pela disciplina de música eram conhecidos por praticamente todos os gestores. Provavelmente porque nesse contexto a aula de música vem se apresentando como um diferencial, de forma que, as escolas que a oferecem colocam em destaque e distribuem um horário de aula específico. Tal fato facilitou o contato telefônico de forma que alguns gestores faziam questão de ressaltar o pioneirismo e a importância da aula de música no contexto específico de sua escola.

#### 1.2.3.2.3 *Relação do campo com a Universidade: redes e contatos*

No primeiro semestre do ano de 2010, o Curso de Licenciatura em Música da UFRN ofereceu duas turmas da disciplina “Atividades Orientadas I: metodologia do ensino da música na educação infantil e fundamental” (MUS5011), que exige estágio de observação em aulas de pelo menos um desses níveis educacionais. Assim, foi autorizado pelas professoras das duas turmas dessa disciplina o acesso aos locais campos de estágio de observação dos alunos. Para tal, disponibilizei uma planilha entregue às respectivas professoras contendo “Nome da Escola”, “Professor(a)”, “Contato (telefone ou endereço do professor ou da escola)”, e “Horários (do professor na escola)”. Posteriormente, foram descartadas dessa lista as escolas referentes ao ensino fundamental. As escolas que ofereciam educação musical na educação infantil e que não estavam contempladas na relação realizada inicialmente foram integradas e/ou atualizadas. Vale salientar que ao todo foram somadas à lista já estruturada apenas mais uma escola privada e uma escola pública.

Ainda na Universidade, percebi que muitos graduandos da Licenciatura em Música já se inseriam no mercado de trabalho justamente nas escolas de ensino infantil e anos iniciais do fundamental. Como nessa época trabalhava como servidora Técnico Administrativo na Coordenação de Extensão da EMUFRN, pude estabelecer contato com alunos que também me indicavam escolas, professores e até amigos que atendiam aos requisitos da pesquisa.

---

<sup>13</sup> Em alguns momentos, em virtude de contratempos em geral motivados pela pressa dos diretores e gestores, não foi possível perguntar sobre a existência da aula de Artes, questionando diretamente sobre a aula de música na educação infantil.

Nesse contexto, a atualização do número de instituições na planilha geral das escolas privadas de duzentos e sessenta para duzentos e oito contou também com a inserção e atualização referente a esses contatos com a Universidade.

#### **1.2.4 OS INSTRUMENTOS: coleta dos dados da primeira etapa da pesquisa**

O **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** (Apêndice 2) referente ao questionário, assim como todos os documentos entregues aos professores, diretores e Secretaria, apresenta a pesquisa, seus objetivos e a mim como pesquisadora. O documento, especificamente, contempla diretrizes como o anonimato dos participantes (professor, alunos, escola), a não necessidade de alteração nas atividades regulares deste professor e a inexistência de ônus financeiro para o professor ou para a escola, sendo cada TCLE em duas vias (uma para registro da pesquisa e outra para o professor). Ao final do documento encontravam-se meus dados, bem como os do orientador para qualquer dúvida ou esclarecimento.

Basicamente utilizei como princípios as recomendações da literatura, solicitando a assinatura de um termo de consentimento com linguagem objetiva e acessível ao nível dos sujeitos, entregue em duas vias evidenciando objetivo, metodologia, procedimentos, contato da pesquisadora, riscos e benefícios, a participação voluntária e o sigilo dos dados (ILARI, 2009, p. 176).

No **questionário** (Apêndice 3), instrumento aplicado na primeira fase da investigação, dediquei a primeira folha para a apresentação – mais sucinta – da pesquisa e, garantindo o anonimato, acrescentei um espaço opcional para o e-mail, caso o participante desejasse receber resultados da análise dos dados ao final da pesquisa. Acredito ser esse um espaço importante da relação do pesquisador com o participante, pois permite um *feedback* autorizado pelo mesmo, podendo se constituir, posteriormente, em um importante canal de comunicação com esse grupo de sujeitos.

O instrumento aplicado constituiu-se de perguntas abertas e fechadas para verificar estratégias, conteúdos, objetivos e concepções, bem como o perfil desse educador, perpassando por formação e expectativas. Nesse ponto, as perguntas abertas permitiram ao professor dissertar sobre sua prática, e as perguntas fechadas deram margem à análise quantitativa sintetizando a realidade e permitindo a rápida identificação de padrões e perfis.

Para elaboração do questionário foram definidos seis eixos centrais, contemplando os objetivos geral e específicos do trabalho, a saber: sobre o professor; traçando um perfil; sobre a escola; sobre a preparação para a aula; sobre a aula; satisfação pessoal.

Após a elaboração inicial, foi aplicado um questionário piloto com professores e pesquisadores da área, mas não pertencentes ao universo dos sujeitos contemplados pelo estudo. Assim, duas educadoras musicais que já lecionaram no ensino infantil e uma professora da graduação em Música que leciona a disciplina relacionada ao ensino infantil responderam ao questionário e apontaram dificuldades, lacunas e melhorias. Cumpre frisar que foram poucas as modificações, mas pertinentes, geralmente relativas a correções de português ou acréscimo de opções nas perguntas fechadas<sup>14</sup>.

Assim, para aplicação do questionário apresentei e li integralmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes bem como os tópicos principais do questionário – somente após a assinatura do TCLE. Em todos os casos ressaltei que o interesse do trabalho eram as suas concepções e práticas pedagógico-musicais tal qual aconteciam, pois o que importava era a especificidade da sua aula de música na educação infantil, com as suas nuances, identidades, escolhas, perfil etc. Em alguns casos, após a assinatura do TCLE e leitura do questionário, entreguei o documento para o professor e informei que em uma semana retornaria para buscar. Em outros casos, apesar de auto-administrado, o professor respondia ao questionário imediatamente.

### **1.2.5 OS INSTRUMENTOS: organização e análise da primeira etapa**

Na primeira etapa da pesquisa, foram analisadas inicialmente as tabelas gerais das escolas públicas e privadas investigadas, identificando e definindo grupos e categorias como, no caso das escolas privadas: “escolas sem educação infantil”, “escolas com professor de música mas sem educação infantil”, “escolas de educação infantil sem professor de música”, “escolas com professor de música sem atuar na educação infantil” e “escolas com professor de música atuante na educação infantil”. No caso das públicas, grande parte das categorizações aplicadas às escolas privadas não foram necessárias, tendo em vista, que já estavam definidas na relação geral disponibilizada pela SME. Logo, segui uma categorização

---

<sup>14</sup> Por exemplo, na questão relativa ao perfil do professor, quando questionado sobre a graduação realizada, não havia a opção “Música-Bacharelado”, acrescentada a partir da aplicação do questionário piloto e posterior verificação de que há atualmente um intenso movimento de reingresso dos bacharéis em Música na Licenciatura na UFRN.

similar à utilizada pela SME, dividindo as escolas de acordo com a sua localização geográfica: Zona Norte, Sul, Leste e Oeste.

Em segunda instância analisei os vinte questionários recebidos, dispondo-os em planilhas para facilitar a visualização. Para as questões fechadas disponibilizei os dados no software *Statistical Package Social Science* (SPSS) versão 16.0, a fim de utilizar a análise estatística necessária para a leitura dos dados. As questões abertas foram digitadas de maneira literal em uma planilha do software Microsoft Office Excel 2007, dividida de acordo com as questões, permitindo rápida e melhor visualização das respostas, verificando categorias e recorrências de temas em um mesmo tópico ou pergunta.

### **1.2.6 OS CAMINHOS: 2ª etapa - seleção e critérios da amostra na escola pública e privada**

Como segunda etapa da pesquisa, busquei realizar uma abordagem que permitisse maior imersão nas práticas e concepções do professor de música atuante na educação infantil, razão pela qual privilegiei a metodologia de estudo de caso.

Considerando as especificidades dos contextos público e privado, foram selecionados dois professores de música atuantes em cada um desses contextos: um professor da escola privada; uma professora da escola pública. Além desse, outros critérios que nortearam a escolha dos sujeitos participantes emergiram da primeira parte do trabalho: o questionário. Dessa maneira, foram escolhidos docentes que atuavam em mais de uma escola e que possuíam carga horária na educação infantil acima ou próxima à média dos grupos (rede pública e rede privada). A partir desses critérios, dentre os vinte professores de música atuantes no ensino infantil, que responderam o questionário, foram selecionados previamente cerca de oito professores que atendiam ao perfil desejado.

Finalizando, os últimos critérios aplicados foram: a disponibilidade do professor, a possível autorização ou não da escola aos procedimentos de observação e registro (fotográfico e em vídeo) – previamente questionado ao professor –, e os horários de aulas dos professores em relação aos horários disponíveis para a pesquisa<sup>15</sup>.

Assim, de acordo com as respostas dos questionários foram selecionados os dois professores que tinham o seguinte perfil: ambos estão satisfeitos com o trabalho que realizam; possuem nível superior completo, atuam em mais de uma escola com educação infantil;

---

<sup>15</sup> A essa época, segundo semestre de 2010 estava concursada como professora de Música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Campus Ipangaçu.

dedicam entre 1 e 2 horas semanais para planejamento; possuem entre 4 e 6 anos de docência em Música; e participaram de evento científico na área de Música, de Educação ou Educação Infantil há menos de dois anos. Ou seja, o perfil do professor selecionado é aquele que tem participado de atualizações pedagógicas em Música e em Educação ou Educação Infantil, que percebe a necessidade do planejamento para a condução eficaz da prática pedagógica em música na educação infantil – o que possivelmente implicará também na sua reflexão sobre a prática pedagógica – e que provavelmente já possui uma identidade como pedagogo em música em razão do tempo que leciona na área (HUBERMAN, 1995). Na apresentação dos dados, ao longo da dissertação, a fim de preservar o anonimato, os professores selecionados da escola pública e privada serão denominados, respectivamente, Luana e Eduardo.

### **1.2.6.1 Contatando as escolas e negociando com a direção**

O contato com os professores selecionados foi rápido e objetivo. Ambos afirmaram ter compreendido a proposta da pesquisa e se dispuseram a participar. A partir de então, o contato e autorização das escolas foi o maior obstáculo.

Para facilitar a identificação das escolas – considerando que o foco é o professor – e a ordem de início das observações, defini como nomes fictícios para as instituições escolares, os seguintes: escola privada - Escola A; escola pública 1 - Escola B; escola pública 2 - Escola C.

Inicialmente entrei em contato com a Escola A (escola privada) em setembro de 2010, sendo recebida pelo professor de música que informou que a coordenadora da manhã da educação infantil estava em reunião e que poderia vir à tarde para falar com a coordenadora da tarde. Em seguida fez-me um convite para que eu assistisse informalmente uma das aulas que ministraria em seguida. Apesar de não ser da educação infantil (eram aulas do primeiro ano do ensino fundamental<sup>16</sup>) aceitei como forma de conhecer o espaço físico, a dinâmica do professor e da escola. O professor me apresentou como uma “moça que faz um curso chamado mestrado”.

No período da tarde a coordenadora me recebeu e ressaltou que a escola foi escolhida dentre as escolas de Natal por ter se verificado que a atuação daquele professor de música é

---

<sup>16</sup> Atualmente esse é considerado o primeiro ano do ensino fundamental, destinado a crianças a partir de seis anos. Porém até a Lei 11.114/2005, que instituiu o ensino fundamental de nove anos, esses alunos estariam na educação infantil. Tal mudança atingiu, além da faixa etária, a proposta pedagógica alfabetizadora, específica do ensino fundamental e que estava sendo incorporada ao último ano da educação infantil. Apesar dessas alterações, a escola privada investigada mantém os alunos de seis anos – primeiro ano do ensino fundamental – no mesmo espaço físico da educação infantil e com a mesma coordenação, sendo inclusive a aula de música nos mesmos espaços.

adequada ao foco do trabalho, portanto fundamental para a pesquisa a ser realizada. Além disso, destaquei que as imagens paradas e em movimento resultantes dos procedimentos de coleta de dados (Ver tópico 1.2.7) seriam apenas para uso pessoal como auxílio para a análise dos espaços, estratégias, interações e práticas, de forma que, caso fosse necessário utilizar algumas dessas imagens na publicação ou apresentação dos resultados, seriam contatados cada um dos participantes envolvidos na imagem para autorização por escrito. A coordenadora explicou a dificuldade em permitir tais registros e disse ser necessário passar por uma reunião de conselho onde estariam presentes os gestores que apreciariam o Termo de Consentimento que estava sendo entregue.

Na semana seguinte fui informada de que haviam sido autorizados ambos os procedimentos sendo que a coordenadora ressaltou a confiança depositada pela equipe, em mim. Destacou que a minha via do documento poderia ser retirada na semana seguinte, quando iniciasse a observação.

Após a autorização, observei as aulas de música da escola privada durante seis semanas/dias de aula em cada turma, sendo três turmas de trinta minutos no período da manhã e três à tarde, para os níveis III, IV e V da educação infantil. Houve interrupção apenas em uma semana em virtude de uma impossibilidade pessoal, contudo busquei manter o número mínimo de seis dias de aula observados.

Em virtude de ser final do semestre letivo, a aula número cinco foi um dia de apresentação entre os próprios alunos. Nesse dia vivenciei uma situação difícil. Outra coordenadora me viu registrando em vídeo e perguntou sobre a autorização para tal. Tentei explicar, mas era rapidamente interrompida com outras perguntas. Quando finalmente expliquei que a autorização veio da escola e que passou pelo conselho ela retirou-se e foi confirmar com a direção. Considerando ainda que toda essa discussão estava ocorrendo no momento da apresentação dos alunos, a coordenadora da educação infantil da manhã voltou um pouco constrangida para dizer que a outra coordenadora havia confirmado a minha autorização, pediu desculpas e avisou que, a partir daquele momento, o professor de música seria o responsável por qualquer consequência advinda da realização da pesquisa.

Ao final da apresentação aguardei o professor conversar com essa outra coordenadora e ele me informou que não havia problema, mas explicou que a partir daquele momento autorizava a gravação apenas em áudio, não em vídeo. Por esse motivo, à tarde pude registrar a apresentação somente em áudio. Infelizmente os primeiros a perceberem foram as crianças que indagaram a falta da câmera e da fotografia para a apresentação deles. Realmente lamento

tal fato, justamente em um momento tão importante como é a apresentação musical para as crianças pequenas. Muitas sentiram falta e percebi que, de certa forma, isso mudou a relação deles comigo na aula seguinte.

Na escola pública, Escola B, da mesma forma que a escola privada, também tive o primeiro contato em setembro de 2010. Expliquei à diretora a importância da escolha desta escola em virtude do perfil e atuação da professora de música, além dos procedimentos sobre registro e autorização para utilização das imagens. Cabe destacar que para a escola pública foi mais simples devido à autorização da SME que também apresentei à diretora e entreguei uma cópia para registro, além de uma das duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do diretor. A diretora também ressaltou o compromisso em relação à divulgação dessas imagens. Logo que ela assinou o TCLE, a professora também me convidou para assistir à aula da educação infantil informalmente, e me apresentou como uma “professora de música que está fazendo uma pesquisa”.

Na primeira semana em que começariam as observações, quando cheguei à escola todos estavam indo embora, pois as aulas haviam sido suspensas para uma reforma que se iniciara naquele dia. Na semana seguinte, recebi um aviso da professora explicando que haveria uma comemoração referente ao dia das crianças, por isso não haveria aula. No início da semana subsequente a professora Luana enviou outra mensagem explicando que haviam marcado um passeio para toda a escola com ida ao cinema, mas que ela estaria esperando para a semana seguinte e inclusive dizendo: “*já preparei a aula de música pra eles, no caso, já comecei mas quando você vier farei uma revisão até porque diante dos imprevistos só consegui dar uma aula eles gostaram muito e participaram [sic]*”<sup>17</sup>. Na outra semana não pude participar das atividades. Na quinta semana de tentativas a professora explicou que também não haveria aula, somente após o feriado do dia 2 de novembro. Em virtude dessa situação, encaminhei uma mensagem perguntando se no dia 5 de novembro haveria aula, e a professora respondeu em mensagem “*Espero que tenha aula normal*”. Felizmente, dia 5 de novembro pude observar a primeira aula de música da escola pública. Contudo, na semana

---

<sup>17</sup> Para diferenciar as falas dos professores das citações literais, optou-se por destacar em itálico as falas dos educadores.

seguinte foi feriado no dia da aula de Artes<sup>18</sup>. Portanto, desde os primeiros contatos com a direção já haviam transcorrido nove semanas com apenas uma aula observada.

Percebendo a dificuldade, conversei com a professora e remanejei alguns horários de minhas aulas no trabalho para assistir às aulas dessa escola, Escola B, duas vezes na semana. Em virtude dessa situação a professora sugeriu que a observasse também em outra escola pública onde ela trabalhava, Escola C. Atendendo à solicitação entrei em contato com Escola C, sendo muito bem recebida pelo diretor que prontamente afirmou que, se a professora permitisse, estava tudo bem, inclusive, apesar de minha insistência, não quis ficar com a cópia do documento da SME autorizando a pesquisa.

A partir desse momento seguiu-se uma semana de duas observações na Escola B, na segunda semana realizei uma observação em cada escola, e na terceira semana também. Na quarta e última semana tanto a professora quanto a direção já haviam afirmado que não haveria aula em nenhuma das escolas, contudo, no final de semana a professora ligou avisando que haveria aula na Escola C, pois a eleição para diretor não paralisaria as atividades da última semana de aula, como previsto anteriormente. Assim, foram observadas um total de cinco aulas na Escola B e três aulas na Escola C, totalizando oito aulas de música no último ano da educação infantil no contexto da escola pública.

Infelizmente na escola pública só seria possível observar a atuação do professor de música no último nível da educação infantil – que, em geral, encontra-se inserido ainda no espaço físico das escolas de ensino fundamental – pois a única professora de música que atuava em um Centro Municipal de Educação Infantil estava afastada para conclusão de especialização. Contudo, considerando a diferença nos espaços (escola de ensino fundamental, Centro Municipal de Educação Infantil) e a predominância do professor de música na educação infantil sediada no espaço da escola de ensino fundamental, considerei mais interessante para esta pesquisa essa realidade, pois provavelmente refletiria aspectos vivenciados pela maioria dos professores de música da rede.

---

<sup>18</sup> No Sistema Público Municipal de Educação não há a disciplina “Música”, a aula de música ocorre na aula da disciplina Artes. Ao contrário, a escola privada toma o ensino de música como diferencial, apresentando-a como uma disciplina específica separada das Artes.

A TAB. 1 sintetiza o número de observações realizadas em cada escola, bem como os dias de realização do trabalho.

ESCOLA	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6
Escola A	07/10/2010	14/10/2010	28/10/2010	04/11/2010	11/11/2010	18/11/2010
Escola B	05/11/2010	17/11/2010	19/11/2010	26/11/2010	01/12/2010	
Escola C	23/11/2010	30/11/2010	07/12/2010			

Tabela 1: Datas de observação das aulas em cada escola

### 1.2.7 OS INSTRUMENTOS: coleta dos dados da segunda etapa da pesquisa

Para a segunda etapa da pesquisa os instrumentos específicos utilizados foram: o TCLE do diretor e do professor, o diário de campo, roteiro de entrevista e de observação.

O **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Apêndice 4) da segunda etapa teve duas formatações: um exclusivo para o diretor e outro para o professor. No primeiro, além dos aspectos gerais já mencionados (Ver tópico 1.2.4) é destacado que: os professores decidirão livremente se desejam participar da pesquisa, os nomes de professores e alunos envolvidos não serão mencionados, fotografias e filmagens como recurso para o registro das aulas como material de pesquisa poderão ser realizadas quando o professor autorizar e que a eventual divulgação e publicação dessas imagens (paradas e em movimento) serão realizadas a partir de autorização, por escrito, de todos os participantes diretamente envolvidos, que a realização do trabalho não implicará mudança nas atividades regulares da escola e que não trará qualquer ônus financeiro.

O **diário de campo** foi constituído com anotações sobre datas, contatos e descrição das aulas observadas<sup>19</sup>. A descrição era realizada na tarde ou manhã seguinte à aula através da observação da filmagem, confrontando com as fotografias e lembranças – contemplando desde o momento anterior à aula ao momento de saída da escola. Além disso, eram escritas em parágrafo recuado as impressões e comentários sobre as situações percebidas. Nesse diário de campo constam também citações, referências e tópicos que ao longo da pesquisa julgo serem importantes ou provavelmente serão tópicos a serem discutidos.

<sup>19</sup> Tal qual apresentado por Lüdke e André (1986, p. 30-31) o registro no diário do que ocorreu no campo contemplou descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, de eventos especiais, de atividades e de comportamentos da pesquisadora. Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994, p. 163-164) denominam como áreas os retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e comportamento do observador.

O **roteiro de observação das aulas** (Apêndice 5) foi constituído de tópicos gerais e abertos para verificação durante observação das aulas e descrição, a saber: espaço, materiais/recursos utilizados, elementos explorados, desenvolvimento da aula (elementos didáticos para infância; criação, percepção e apreciação), alunos (participação, interesse, conhecimento prévio), integração com elementos cotidianos e da escola, conteúdos, objetivos e estratégias e avaliação.

A **entrevista semiestruturada** (Apêndice 6), último procedimento metodológico de construção de dados, privilegiou aspectos das práticas e concepções gerais desses professores, bem como da prática específica das aulas observadas. Dessas últimas, busquei contemplar os princípios desenvolvidos por Schön (2000) visando à reflexão sobre a ação docente antes, durante e após as aulas, ou seja, o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. No caso específico da pesquisa, pude compreender tais aspectos através dos planos de aula ou projetos de ensino, da observação das aulas e das entrevistas.

No que diz respeito às concepções e práticas dos professores, objetivei traçar um perfil desse professor, sua formação e atuação como docente em música e na educação infantil, sobre a preparação para a aula, a estrutura de sua aula, sua percepção acerca dos espaços e materiais na aula de música da educação infantil, estratégias na sala de aula, percepção sobre os alunos e a participação deles, além de aspectos gerais de concepções sobre sua maneira de ministrar aulas, atitudes, julgamentos, dentre outros. Na elaboração do roteiro de entrevista foi dada especial atenção ao encadeamento das perguntas, verificando os encaminhamentos possíveis de cada questão, de forma que permitissem fluir como uma conversa. Além disso, busquei encadear as questões de forma lógica, temporal e sistêmica, a fim de que fossem bem entendidas pelo professor, possibilitando, inclusive, que ele pudesse estruturar suas respostas a partir das suas experiências e práticas docentes.

### **1.2.8 OS INSTRUMENTOS: organização e análise da segunda etapa**

Na segunda etapa da pesquisa, a análise da observação partiu das descrições realizadas no diário de campo, que já contemplavam os registros de imagem parada e em movimento (fotografias e filmagens), além de contar com impressões e comentários pessoais acerca do que foi percebido. Nesse sentido, as descrições foram relidas para que fossem identificados os temas principais de cada parágrafo ou grupo de parágrafos relativos à prática do professor e à organização da aula, bem como contextualizar essas temáticas com as perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos da pesquisa a partir da interação com o contexto.

Para análise das entrevistas realizei transcrição total dos depoimentos, seguido de textualização e categorização, sendo que para categorização foram observados os principais tópicos ou subtemas que emergiram nas falas dos professores. Fiz ainda uma interpretação a partir dos objetivos da investigação. Complementarmente utilizei a proposta de análise de discurso, que, segundo Gill (2008, p. 266) “é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso”.

Por fim, a edição, descrição e categorização dos registros em vídeo e seleção e organização de fotografias, buscou considerar a organização dos temas e subtemas evidenciados nas falas dos professores, ou ainda a organização própria do relatório final.

Em virtude do grande número de imagens fotográficas e das questões de autorização, essas foram categorizadas de acordo com as aulas de cada escola (Escola Privada: Aula 1, Aula 2 etc.), espaço físico (fotografias relativas especificamente ao espaço físico onde ocorriam as aulas), imagens sem autorização necessária (em geral imagens cujo foco está na câmera filmadora visando apresentar a disposição da mesma no espaço da aula) e imagens boas (imagens que provavelmente serão utilizadas caso sejam autorizadas). Para os vídeos, as categorias consistiram apenas nas aulas datadas e divididas por cada escola (por exemplo: Escola Pública\_Aula 1 – 05-11-2010).

### **1.2.9 OS INSTRUMENTOS: observação, registro e tecnologias**

Na segunda etapa da pesquisa o principal procedimento de construção dos dados foi a observação participante das aulas de música. Como auxílio para observação, compreensão e análise desses dados outros procedimentos estão vinculados, como o registro em vídeo e fotografias e a entrevista após as observações.

Tratemos da observação participante, que, para este estudo, posicionou-se da forma “observador como participante” tal qual definida por Lüdke e André (1986, p. 29) em que a “identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início”. Contudo, considerando o contexto e os participantes da sala de aula de educação infantil as interações são inevitáveis, mas à medida do possível foram minimizadas com vistas a interferir o mínimo possível nas situações observadas.

Segundo Vianna (2007, p. 17-19) a observação realizada poderia ser mais especificamente definida como observação natural, considerando o meio em que foi realizada,

a sala de aula normal; não estruturada, pois não procurei a frequência de um comportamento específico<sup>20</sup>; e aberta, pois estava visível aos observados. Em virtude dessa última característica, também estive ciente de que as situações observadas no contexto (que agora me incluía) seriam um pouco alteradas<sup>21</sup>. Por isso, procurei ampliar ao máximo minha participação no campo, chegando antes das aulas, ficando um pouco após e assistindo a primeira aula sem equipamentos de registro.

Além disso, estive consciente de que, sabendo que estavam sendo observadas ou pesquisadas, as crianças de certa forma escolheram o que seria mostrado (VIANNA, 2007): os comportamentos, os brinquedos, a relação com a professora, dentre outros. Tais limites da observação como participante foram minimizados à medida que o tempo passava de forma que, em geral, a partir da terceira aula as crianças já não escolhiam visivelmente comportamentos ou ainda interagiam normalmente comigo.

Durante a prática da observação nos contextos, procurei chegar sempre entre meia hora (quando a aula era no primeiro horário da manhã ou da tarde) e uma hora antes do início das aulas (quando era após o intervalo), pois era um momento em que as crianças e pais podiam me observar na escola, sendo esta uma forma de se acostumarem com a minha presença naquele ambiente.

Procurei também não levar nenhum material de registro (câmera fotográfica ou filmadora) na primeira observação realizada. Apenas nas escolas públicas filmei a partir da primeira aula, pois na Escola B já havia me apresentado e observado informalmente uma aula da turma, e na Escola C, em virtude da brevidade do tempo, levei somente a câmera filmadora a partir do primeiro dia de observação.

Nas escolas públicas as crianças constantemente me perguntavam sobre o que era a câmera, para que servia isso ou aquilo, diferentemente da escola privada, em que já questionavam o que eu iria filmar ou fotografar. Provavelmente em virtude da situação socioeconômica de muitos, é um instrumento com o qual eles não estão acostumados a lidar. Então, nas aulas da rede pública a filmagem e a fotografia receberam maior atenção das crianças, algumas vezes até atrapalhando a aula – apesar das minhas investidas insistentes em

---

<sup>20</sup> Apesar de não estruturada, o foco da observação estava no professor e sua prática, que termina por englobar todo o processo, sujeitos e situações envolvidas na aula. Assim, foi durante a permanência no campo que pude perceber aspectos mais ou menos importantes para a prática de cada docente e definir focos e categorias de observação.

<sup>21</sup> Segundo Vianna (2007, p. 33), “o observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados.

dizer que só filmava o que estivesse lá na frente e não tão próximo à câmera (o que realmente era verídico, pois as crianças eram bem pequenas). O que me fez prometer que na última aula mostraria para eles como funcionava, porém foi necessário fazê-lo na terceira ou quarta aula, mas sem um momento específico. Simplesmente aos alunos que constantemente perguntavam, eu ia respondendo e mostrando a câmera, aproveitando o momento de entrega da atividade e em que havia dispersão da turma.

Com a filmagem a partir do segundo momento de observação, somente trouxe às salas a máquina fotográfica no terceiro dia de aula (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 189)<sup>22</sup>. Para os autores (1994, p. 189) “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” [*sic*], nesses registros busquei privilegiar as interações que ocorriam durante as aulas (aluno-aluno, aluno-professor, professor-instrumento, aluno-brinquedos, aluno-instrumentos etc.) além de buscar retratar os espaços onde ocorriam as aulas, o local em que a câmera filmadora estava na sala, a disposição espacial dos alunos e do professor durante a aula e os materiais (instrumentos, brinquedos, atividades em papel etc.).

Segundo Sinson (1995, p. 93) essas fotos poderiam ser classificadas como frias e quentes. As primeiras referindo-se àquelas que “praticamente só traziam informações visuais constantes do registro fotográfico”, ou seja, espaço físico, posicionamento da câmera e materiais utilizados; e a última referindo-se às fotos “para as quais conseguimos obter uma descrição da situação registrada e das condições e intenções do registro”, como as fotografias das interações, movimentos e atividades ocorridas.

Nas duas últimas aulas da escola pública foi necessária a gravação em áudio, pois as demais formas de registro foram negadas pela direção/coordenação da escola. Por este motivo, utilizei o gravador digital Zoom H4n que mantive em mãos durante toda a aula, mas permaneci nos mesmos espaços que ocuparia se estivesse com a câmera.

Assim, apesar dos muitos instrumentos e procedimentos realizados para esta pesquisa, eles se apresentam, assim como as abordagens metodológicas já discutidas, complementares. Configuram-se claramente em direção aos objetivos geral e específicos e contemplam

---

<sup>22</sup> Bogdan e Biklen (1994, p. 189-190) ressaltam que, para eles, a regra “tem sido evitar fotografias no início da investigação, antes dos sujeitos terem tido a oportunidade de nos conhecer e confiar em nós”, complementando que não acreditam “que tirar fotografias no primeiro dia seja apropriado na maior parte das situações em que os investigadores educacionais se encontram, mas você deve estar aberto ao seu potencial para estabelecer relações. Ela pode, por exemplo, ser uma ferramenta útil para estabelecer relação com uma criança”.

múltiplas possibilidades de caracterização dos professores de música atuantes na educação infantil, de forma que a junção desses retratos específicos de cada procedimento permite a melhor observação do todo.

Portanto, é nesse sentido que os caminhos dessa dissertação se delineiam a seguir: a partir das discussões teóricas realizadas, considerando a literatura existente e as interfaces com tópicos que emergiram no campo; da apresentação de dados gerais sobre um levantamento acerca das concepções e práticas dos educadores musicais que atuam na educação infantil da cidade de Natal; e das concepções e práticas específicas de dois desses educadores, configurando dois estudos de caso.

## **CAPÍTULO 2**

# **EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSERÇÃO DA MÚSICA NESSE CONTEXTO**

*As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando...*  
(O Pequeno Príncipe)

Este capítulo apresenta as bases teóricas relacionadas ao foco da pesquisa, abrangendo questões do campo da educação musical infantil em suas diferentes ramificações. Nele, são apontadas diretrizes, bases legais e conceitos que norteiam a educação musical infantil na contemporaneidade. Além disso, são analisadas produções científicas que evidenciam o estado da arte em relação à temática estudada.

Nesse sentido, inicia apresentando o caminho histórico percorrido pela educação musical e educação infantil até chegar às configurações atuais que figuram no sistema educacional brasileiro. Realizado a partir de documentos e principalmente legislações e decretos, oferece um panorama histórico que permite acompanhar as delimitações a que estiveram sujeitas essas áreas.

Em seguida apresenta a situação do campo da educação musical para o ensino infantil no Brasil a partir das publicações em teses, dissertações, anais, artigos de periódicos científicos, livros didáticos e livros específicos da educação musical. Busca apresentar os contornos atuais do campo a partir de suas definições e concepções expressas nas publicações analisadas.

Por fim, para introdução ao capítulo 3 – que trata da caracterização específica do campo pesquisado – apresenta as bases para o ensino musical infantil a partir das discussões da literatura pertinente e considerando também os temas recorrentes nas falas dos educadores musicais. Nesse sentido, são discutidos temas sobre o desenvolvimento infantil, a aprendizagem na infância e objetivos do ensino de música na educação infantil.

### **2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS E ATUAIS**

Com o advento da Lei nº 11.769 de agosto de 2008, várias discussões sobre a legislação em educação e em música tornaram-se emergentes. Razão pela qual cabe discutir os espaços de atuação do educador musical, suas práticas e perspectivas, principalmente na

escola básica. Nesse contexto, atualmente tem crescido o número de instituições em educação infantil, tanto em âmbito público quanto privado. E, apesar de ser um espaço legitimado para o professor unidocente, percebe-se uma demanda para a educação musical no ensino infantil. Crescem, portanto, o espaço de trabalho e de atuação do educador musical.

Atualmente, o espaço da educação infantil caracteriza-se como primeira etapa da educação básica do ensino brasileiro, possui objetivos e estratégias próprias e é oferecida em creches e pré-escolas, onde as primeiras abrangem crianças entre zero e três anos, e as últimas, crianças entre quatro e cinco anos (Lei 9.394/96, Art.30).

Se, como afirma Beyer (2001, [s/p]), “o profissional em Educação Musical hoje não poderá mais esperar que o espaço de trabalho lhe seja autorizado e oficializado para iniciar sua ação como professor”, o educador musical deve pensar o ensino infantil como um espaço potencial para sua atuação e, para tal, necessita de produção específica e sistematizada para a área.

Nesse contexto, esta seção busca investigar processos históricos, aos quais foram sujeitas a educação musical e infantil, através de uma pesquisa documental que contemplou decretos, leis e publicações que tratam das concepções e regulamentações de ensino das áreas em estudo.

### **2.1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: antecedentes históricos e legislações**

Apesar de a história do ensino para a criança pequena, no âmbito de instituições formais, ter se iniciado em outros países bem antes que as primeiras propostas brasileiras<sup>23</sup> (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 287), em nosso país o ensino era exclusivo das crianças a partir de seis ou sete anos de idade até praticamente o início do século XX (BRASIL, 1854). Assim, até esse momento, não foi encontrada referência sobre o ensino infantil brasileiro, embora, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, tenha trazido novos elementos, prevendo a “criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º)” (SAVIANI, 2007, p. 137). Entretanto, sabe-se que nesse momento esse espaço caracterizava-se como assistencialista e também não era um nível de ensino obrigatório.

---

<sup>23</sup> De acordo com Freitas e Biccass (2009, p. 287), já no século XVIII foram criadas as primeiras creches na Europa, e na América do Norte por volta do século XIX.

Uma proposta exitosa no ensino privado cabe ser mencionada, o Colégio Abílio do Rio de Janeiro, fundado em 1871 pelo Barão de Macahubas que incluía a música dentre as disciplinas e publicou obras sobre suas práticas e concepções a respeito da música e acerca do ensino infantil. Apesar de considerar que “a escolarização das crianças de 3 a 5 anos é *‘coisa que repugna à natureza, e portanto absurda, tendo além disto seu lado ridículo’* [grifo do autor]” (ALVES apud SAVIANI, 2007, p. 153), em sua concepção “a criança é um ente pensante, ativo, moral, influído por afetos e paixões que convém regular, mas nunca violentar pela coação ou destruir pela tirania. E a pedagogia, por seu turno, ‘tem por fim cultivar a razão sem martirizar a sensibilidade’” (ALVES apud SAVIANI, 2007, p. 152).

Nesse sentido, mesmo considerando-se que sua atuação era com crianças a partir de sete anos, o entendimento do Barão de Macahubas acerca da pedagogia e da criança já revela um pouco sobre as mudanças de pensamento, concepções pedagógicas e sociológicas diferenciadas que somente estarão evidentes – tanto na educação em geral quanto na educação musical – no século seguinte.

É somente no século XX que surgem no Brasil as primeiras creches, que, na verdade, eram uma resposta “ao processo que disseminava indústrias, fazia crescer a urbanização e demandava a liberação de mulheres para o mercado de trabalho” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 287). Apesar de estudos e práticas pontuais já terem sido relatados, é apenas a partir desse momento que surge maior interesse nas pesquisas sobre a criança. Nessa época, o movimento da Escola Nova ganha impulso, suas propostas enfatizavam a criança e incluíram a “creche e a pré-escola na história de uma educação que havia privilegiado a escolarização obrigatória como direito das camadas populares” (FARIA, 2005, p. 1015). Diferentemente da música, que surge na educação brasileira com certos padrões de sistematização, advindo dos modelos dos conservatórios europeus de ensino, a educação para a infância teve que, primeiramente, reconhecer a criança como sujeito de direitos.

Entre as décadas de 1920 e 1930, a psicologia do desenvolvimento volta-se para o comportamento infantil, ainda de forma descritiva (HARGREAVES, 1998, p. 17). Em 1946, Florestán Fernandes “deu voz aos que hoje chamamos de ‘novos atores’ na cena social, mas que, com certeza, não são tão novos assim: as crianças, os negros, os índios, as mulheres” (FARIA, 2005, p. 1014). A importância desse momento para o ensino infantil é imenso, é, por exemplo, em 1943 que Phillipe Arriès inicia suas publicações, sendo em 1960 a sua publicação mais importante: *História Social da Criança e da Família*.

Na década de 1970, influenciadas pelo movimento feminista, pesquisas se ocupam da cultura infantil e sua produção, reconhecendo, portanto, as crianças como sujeitos de direito.

No Brasil, a produção da cultura infantil é pesquisada pela psicologia como a interação criança-criança. Nessa fase, a Escola Nova foi a base que faltava para a educação tomar como foco a criança e suas manifestações, incluindo a creche e a pré-escola no centro das atenções educacionais. Questiona-se, nesse momento, o caráter de assistência da creche, pois a criança é compreendida como um ser capaz de aprender e de manifestar-se.

Em 1971 é publicada a Lei nº 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa mesma legislação, que passa a caracterizar o ensino de música na escola básica como parte da Educação Artística, é também responsável, em seu Artigo 10, §2, por retirar “dos governos quaisquer obrigações educacionais relacionadas às crianças pequenas” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 290).

Na Constituição Federal de 1988 o ensino infantil passa a ser direito das crianças e dever do Estado, acrescentando a ação de educar além da de cuidar já presente desde o início dos jardins-de-infância (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008, s/p).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, definiu-se, em seu Artigo 29, que a educação infantil tem como objetivo promover o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996) corroborando o caráter educativo da educação infantil, e “anunciando que o Brasil não terá mais currículo nacional para nenhum nível de ensino e sim uma base comum nacional na forma de áreas de conhecimento” (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008, s/p). A Educação Infantil passa a compor a educação básica brasileira dividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), mas, apesar do progresso, a prioridade é o ensino fundamental, obrigatório e alfabetizador.

Com a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – reforça-se o objetivo da área, o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1998a, p. 11), e coloca-se o brincar juntamente ao cuidar e educar, aplicando as descobertas sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem. Interessante perceber que o tópico referente à música neste documento não se apresenta subordinado à área de arte, mas tem seu espaço próprio no documento, que, apesar de não ser um documento obrigatório, apresenta as concepções governamentais que norteiam a área neste espaço educacional (PENNA, 2008, p. 132).

No ano de 2005, aprova-se a Lei nº 11.114 que altera o ensino fundamental para nove anos, adiantando o início do processo de alfabetização da criança. Discussões têm sido levantadas, por temer que a alfabetização, que já ocorria no último ano da Educação Infantil

(6 anos), seja ainda mais adiantada (5 anos) e que a criança perca em formação social e outros processos que ainda estão em desenvolvimento nessa fase (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008, s/p).

Finalmente, em 2008, com a Lei nº 11.769, a Música passa a ser conteúdo obrigatório mas não exclusivo do componente curricular Arte. Ressalta-se que, enquanto conteúdo, os educadores musicais auxiliarão na delimitação regional do espaço destinado à música, que deverá coexistir com as demais artes. Nesse sentido, essa pesquisa vem contribuir com relação às práticas e conteúdos que estão sendo desenvolvidos no ensino infantil na cidade de Natal.

Nesse contexto de organização da educação básica brasileira, no município de Natal a Prefeitura Municipal – PMN – vem aumentando os investimentos na Educação Infantil nos últimos cinco anos. Dentre as ações destacam-se a elaboração dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil do Município, capacitação e contratação de professores específicos para este nível de ensino e, principalmente, o considerável aumento no número de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008).

A legislação específica da Secretaria de Educação do Município – Resolução nº 002/2008 (Anexo 1) – que trata sobre as normas para credenciamento e autorização da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, sobre a formação dos professores, cita que para atuar no ensino infantil é preciso formação em Pedagogia ou Normal Superior (Art. 12), e, em seguida, diz que “Art. 13 - As atividades específicas de Educação Física e Arte, quando contempladas na proposta pedagógica, deverão ser ministradas por profissionais habilitados nas respectivas áreas”. Ou seja, a legislação municipal de educação infantil reconhece a importância do professor especialista mesmo na atuação com crianças pequenas. Entretanto, neste espaço, ainda são escassos os dados relativos ao ensino de Artes, especificamente à educação musical, bem como à formação e atuação dos professores de música da cidade de Natal.

No final do ano de 2009 é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nela, em seu Artigo 2, são destacados os princípios, fundamentos e procedimentos que orientam “as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009). Expressam-se as concepções de escola, currículo, espaços, princípios éticos, políticos e estéticos, composição da prática pedagógica, procedimentos avaliativos etc. No texto das Diretrizes apresentado para consulta pública é possível observar que as transformações e conquistas da educação infantil estão claramente anunciadas nas “questões das funções sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Para este trabalho importa observar que o conhecimento e aprendizagem em música se destaca na Resolução nº 5/2009, no Artigo 9º, ressaltando a música como uma das linguagens nas quais a criança deve interagir e progressivamente dominar, ou seja, não apenas vivenciá-la, mas ser capaz de reconhecer e utilizar a música intencionalmente, enriquecendo formas e processos de comunicação e expressão. Também no texto preliminar, Oliveira (2010, p. 4) destaca o conhecimento artístico e cultural como um dos elementos articuladores do currículo na educação infantil.

Outra importante alteração na LDB 9.394/96 é realizada com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, substituindo a obrigatoriedade do ensino antes apenas para o ensino fundamental, para praticamente todo o ensino básico. Abrangendo da pré-escola ao ensino médio, apenas as creches, que cuidam de crianças entre 0 e 3 anos, não foram contempladas na alteração. O importante é ressaltar que, 15 anos após a inclusão do ensino infantil na educação básica, ele recebe *status* de nível obrigatório de ensino, o que acarretará maiores investimentos de forma a garantir que a pré-escola esteja disponível para todos.

### **2.1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO MUSICAL: convergências e perspectivas**

Delimitado brevemente o processo histórico e legislativo da Educação Infantil e Musical, são verificadas convergências e divergências nesse processo. Inicialmente o ensino da música surge como uma área definida, delimitada, com seus conteúdos e repertórios. Enquanto isso a educação infantil ainda não possuía sequer a definição do seu objeto de atuação: a própria criança. Assim, a partir do final do século XIX e início do século XX estabeleceu-se um conceito de infância e criança, apropriou-se de conhecimentos de outras áreas como a sociologia e a psicologia e atualmente encontra-se com objetivos bem definidos e fundamentados.

Com a ressignificação da música para a escola, tanto a Educação Infantil quanto a Musical estão em momentos semelhantes: ambas reconhecidas, respaldadas e obrigatórias pela legislação vigente; ambas com objetivos específicos e propostas de ensino: da música principalmente pelo lado dos princípios apresentados pelos métodos ativos, e do ensino infantil pela apropriação de diversos conhecimentos na busca de uma pedagogia da infância. É justamente nesse ponto que acredito que a pedagogia está um passo à frente: ela está buscando delinear um conjunto de práticas pedagógicas para a educação básica específicas

para a infância, respaldadas nas pesquisas pedagógicas, sociológicas e psicológicas; enquanto a Educação Musical está, ainda, adaptando métodos que não foram elaborados com foco na criança entre zero e cinco anos e desenvolvendo práticas para fora da realidade escolar para essa faixa etária. Além disso, no campo da educação musical há forte ênfase na pesquisa científica acerca da música na infância sob o viés da psicologia da música (SLOBODA, 2008; MCPHERSON, 2006; ILARI, 2006; 2002; BEYER, 2005; ILARI, LEVEK e BROOCK, 2004; SWANWICK, 2003; HARGREAVES, 1998), investigando os processos de percepção e apreensão dos fenômenos musicais. Portanto, carece de abordagens mais amplas, que contemplem outros aspectos fundamentais como as práxis pedagógicas, as concepções docentes, dentre outros. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2007, p. 50) destacam que,

As teorias psicológicas pretendem explicar os fatos; a teoria e a prática educativas se propõem além disso debater as intenções, propor, experimentar e avaliar fórmulas de transformação do real dentro do âmbito do possível; provocar a construção da nova realidade, respeitando no processo os princípios que os valores debatidos e propostos realizam (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 50).

Assim, não cabem apenas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e adaptações de métodos voltados ao ensino fundamental. Será que, mesmo com os estudos (PAPALIA, 2000) apontando que a infância é, provavelmente, o período mais particular e complexo do desenvolvimento humano, não seria ele merecedor de maiores cuidados, principalmente se tratando de uma prática pedagógica que atinge o ser humano em seus mais diversos aspectos?

É muito importante a manutenção das investigações em áreas correlatas, mas a educação infantil apresenta-se também como espaço de atuação do educador musical (GOMES, 2009a; 2009b; 2009c; BEYER, 2001). Portanto, cabe nos organizarmos para que, quando aconteça, seja da maneira mais eficiente possível, atendendo às expectativas de uma prática com décadas de boa produção científica bem como expectativas nossas, das escolas e, claro, das crianças.

### 2.1.3 CONSIDERAÇÕES

A educação infantil e a educação musical podem não ter dividido participação na história da educação brasileira, mas encontram-se atualmente em espaços muito semelhantes que tornam possível uma aproximação de ambas, proposta apresentada nesta dissertação.

Sobre o desenvolvimento histórico das áreas em questão cabe ressaltar, conforme foi apresentado nesta seção, que

O que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis (FARIA, 2005, p. 1016).

Logo, cabe aos educadores musicais tomar caminho semelhante ao da pedagogia para a infância a fim de que possam avançar no ensino musical infantil: incorporar diferentes áreas do conhecimento para conhecer a criança e sua produção cultural e musical, mas tendo como objetivo construir uma identidade própria da área de conhecimento específica da educação musical para a educação infantil, de forma a contribuir para um corpo de questões e discussões consistentes sobre a educação musical para infância na escola básica.

## **2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL PARA O ENSINO INFANTIL: LEVANTAMENTO ACERCA DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS**

Apesar dos avanços atuais com relação à organização, legislação e objetivos, a educação para a infância teve impulso maior somente no início do século XX, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, discutida principalmente nas áreas de Sociologia e Psicologia (FARIA, 2005). Desse momento em diante a pedagogia assumiu que o papel da escola infantil é, também, educar e deve contemplar as dinâmicas da criança e sua cultura, sendo parte dos estudos hoje voltados à cultura infantil e ao desenvolvimento educativo a partir do brincar e suas expressões. Aproximadamente na mesma época, a educação musical para a infância teve maior evidência com o surgimento dos métodos ativos em música, que, dentre diversas características, enfatizam o aspecto lúdico e a participação ativa na relação entre o educando e a música.

Na escola, a educação musical infantil tem contemplado abordagens metodológicas diversas e, apesar de ser espaço do professor unidocente, o educador musical tem encontrado lugar na instituição. A diversidade de propostas tem se caracterizado principalmente pela diversidade de práticas lúdicas que integram música, movimento, especialmente canções e brincadeiras que partem do universo infantil e do folclore.

Neste contexto, esta seção se propõe a uma revisão de literatura em livros, anais e revistas da área de educação musical para infância, compreendendo as produções brasileiras dos últimos anos.

Analisei aspectos relacionados à construção metodológica, elaboração do material, direcionamento e adequação à faixa etária de zero a cinco anos, a que profissional se destina (educador musical ou professor unidocente), entre outros. Busquei ainda reconhecer categorias para essa produção científica procurando caracterizá-la a partir das semelhanças e aspectos mais evidentes da produção do período, considerando o veículo do documento (anais, revistas ou livros) e o período em que foi desenvolvido. A intenção é, portanto, apresentar em linhas gerais a produção brasileira da educação musical voltada à educação infantil, ou seja, destinada a crianças entre zero e cinco anos.

Realizei uma pesquisa nas principais Bases Científicas de Dados nacionais, mais especificamente no Banco de Teses da Capes e no Scielo<sup>24</sup>, bem como na produção científica

---

<sup>24</sup> Busca realizada até o período de outubro de 2009.

da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM<sup>25</sup>, e nos anais dos encontros nacionais dessa associação<sup>26</sup>, finalizando com uma discussão acerca dos livros em educação musical e livros didáticos<sup>27</sup> da área de música para infância.

### **2.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: pesquisas, propostas e perspectivas**

No Banco de Teses da Capes, que contempla a produção dos cursos de pós-graduação no Brasil, sob os descritores “música”, “educação infantil” e “práticas pedagógicas”, foram encontrados vinte e um resumos de teses e dissertações<sup>28</sup>. Entretanto, foram incluídas pesquisas que possuíam isoladamente apenas parte dos descritores, surgindo trabalhos diversos, por exemplo, sobre a utilização da música com finalidades extrassonoras como alfabetização, leitura de literatura infantil, formação de grupos musicais, representações de gênero na educação infantil, promoção de saúde, dentre outros. Entre as vinte e uma pesquisas, onze tratam diretamente da música na escola – dez dissertações e uma tese –, predominando o tema da prática pedagógica e formação do professor unidocente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, representado em oito pesquisas: Beaumont, 2003; Piva, 2008; Stavracas, 2008; Maciel, 2007; Tiago, 2007; Krobot, 2006; Diniz, 2005; Tozetto, 2003.

Destaco a dissertação de Beaumont (2003), pois realiza entrevista com professoras especialistas e unidocentes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com o objetivo de “compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de música, em escolas da rede pública e particular, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (BEAUMONT, 2003). Nessa categoria pesquisada constitui-se a única investigação que tem como participante um professor especialista de música que atua na educação infantil, sendo que, nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados (questionários, entrevistas e a história oral temática) são pertinentes para o tipo de estudo a que essa pesquisa se propõe.

---

<sup>25</sup> Nas edições até o ano de 2009.

<sup>26</sup> Entre os anos de 2007 e 2009.

<sup>27</sup> Para os livros, o critério foi o fato da publicação ser brasileira, a acessibilidade (contendo livros que eu já possuía e os existentes na Biblioteca Setorial Pe Jaime Diniz da Escola de Música da UFRN) e um marco teórico estabelecido a partir das publicações do livro “Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança” de Brito (2003) e o livro didático “Música e movimento: orientação para musicalização infantil” de Feres (1998).

<sup>28</sup> O site da CAPES disponibiliza na consulta apenas os resumos de cada tese ou dissertação produzida. Para o documento completo, caso necessário, é verificado o site da biblioteca que está vinculada, ou, caso esteja disponível, encaminhado email ao autor.

Apesar da semelhança entre a abordagem metodológica e a participação de educador musical atuante no ensino infantil, a dissertação de Beaumont apresenta, dentre os participantes do estudo, apenas uma incursão de um educador musical pela educação infantil.

Os demais trabalhos sobre a prática e formação docente (PIVA, 2008; STAVRACAS, 2008; MACIEL, 2007; TIAGO, 2007; KROBOT, 2006; DINIZ, 2005; TOZETTO, 2003) realizam um levantamento das práticas desenvolvidas e apresentam as concepções dos professores unidocentes com relação à educação musical e à sua inserção nesse campo. Em todos os trabalhos que investigaram a percepção desse professor foi apresentado um panorama onde a insegurança e a falta de preparo é claramente evidenciada no discurso pedagógico.

No que se refere ao descritor “educação musical infantil” surgiram quarenta e três teses e dissertações, dessas apenas dez satisfazem a questão do ensino de música na escola básica, e dentre essas, quatro para a temática deste trabalho (SOLER, 2008; CUNHA, 2006; FREDERICO, 2001; WROBEL, 1999), ainda predominando o tema sobre a formação de professores unidocentes atuantes na educação infantil. Destaca-se a dissertação de Wrobel (1999) pela aproximação com esta investigação, pois pesquisa especificamente o professor de música na educação infantil e utiliza como procedimentos metodológicos entrevistas e questionários, abordando ainda importantes referenciais como Gainza, Penna, Schaffer e Aronoff. Difere no direcionamento das discussões, onde predomina a reflexão sobre a prática construtivista na escola, sendo seu objetivo “identificar, nas práticas musicais de professores de música em pré-escolas, a existência de princípios construtivistas” (WROBEL, 1999).

Na Base de Dados Scielo, utilizando-se os mesmos descritores, não foi encontrado nenhum artigo. Em relação aos descritores “música” e “educação infantil” ou “música” e “práticas pedagógicas” também não foi encontrado nenhum estudo.

Na Revista da ABEM entre os anos de 1992 e 2006 (FERNANDES, 2007), sobre o descritor “educação infantil” existe somente um artigo, sendo relativo à dissertação de Diniz (DINIZ e DEL-BEN, 2006) comentado anteriormente, e no descritor “educação musical infantil” há, também, apenas um trabalho (ILARI, LEVEK e BROOCK, 2004) com o tema relacionado ao desenvolvimento cognitivo na educação musical. Entre os anos de 2007 a 2009, sobre os mesmos descritores só foi encontrado um artigo que trata de uma experiência de musicoterapia realizada com professores unidocentes da educação infantil (WAZLAWICK e MAHEIRIE, 2008). Ainda assim, investigando individualmente os artigos, verificou-se que no ano de 2008 a Revista da ABEM publicou um artigo sobre a “prática de um trabalho musical com bebês, acontecida em uma creche pública de Goiânia” (SOARES, 2008, p. 79).

Este trabalho é relevante à medida que apresenta as atividades musicais inseridas e discutidas no âmbito da escola regular de educação infantil, em especial em creches – que atendem crianças entre zero e três anos. Mais interessante é contemplar a percepção da autora quando afirma que

Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética (SOARES, 2008, p. 79).

Nesse sentido, a autora mantém clara a pretensão pedagógico-musical de seu relato especialmente voltado para a educação infantil em escolas regulares de ensino, preocupando-se ainda com a formação integral abrangendo o desenvolvimento, a inserção cultural, a formação estética e a atuação pedagógica.

Pesquisando a temática nos anais dos Encontros Nacionais da ABEM dos anos 2007 a 2009<sup>29</sup>, nota-se realidade semelhante: muitos artigos sobre a formação musical do pedagogo (DUARTE e BEYER, 2008; TILLMANN e SANTOS, 2008; SCHROEDER, 2007), e práticas específicas de música em escolas regulares ou especializadas com caráter de oficina (BROOCK, MOTA e SOUZA, 2009; SOUZA, LUCAS e RICHTER, 2009; GEYER, 2007; NARITA, 2007), além de mapeamentos acerca da realidade da formação em música de professores unidocentes atuantes na educação infantil (WERLE e BELLOCHIO, 2009; SOLER e FONTEERRADA, 2008 e 2007). Especificamente no ano de 2009, a tônica foram os trabalhos sobre musicalização com bebês (BEYER e ASSEBURG, 2009; LIMA e STENCEL, 2009; BROOCK, 2009a; 2009b; MALAGUTTI e GOIS, 2009; LOUREIRO, 2009; SANTOS e LOUREIRO, 2009) e formação musical de professores não especialistas (ABREU, 2009; BRUNHOLI e ZAHUY, 2009; FURQUIM e BELLOCHIO, 2009; SCHROEDER, 2009; SPECHT, 2009; WERLE e BELLOCHIO, 2009). De maneira geral, percebe-se que o foco das pesquisas encontra-se na criança, e, os estudos que tratam do professor se limitam ao professor não especialista.

Destaco para esta temática alguns trabalhos, dentre eles: Soares, Nogueira e Maioli (2007), sendo o mesmo já apresentado na Revista da ABEM (SOARES, 2008) o qual realiza uma análise crítica do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – e

---

<sup>29</sup> O período pesquisado nos anais dos Encontros Anuais da ABEM (2007 a 2009) foi relativo aos três últimos anos em virtude da quantidade de artigos e informações presentes nesses anais, diferentemente do que ocorre nas Revistas da ABEM que possuem um número mais restrito de artigos.

aponta perspectivas para a prática pedagógica em música na educação infantil, especificamente com a faixa etária de zero a três anos na escola básica.

Dentre os livros nacionais de educação musical que apresentam uma discussão científica e teórica sobre o assunto (BRITO, 2009; 2003; BOURSCHEIDT, 2007; PUCCI e ALMEIDA, 2003; BIAGIONI, GOMES e VISCONTI, 2003) ressalta-se a perspectiva da formação global das crianças, apontando uma formação que amplie, sob diversos ângulos, a experiência musical infantil. Desses, destaco o livro de Brito (2003) intitulado “Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança”. Nele, a autora realiza uma revisão de conceitos subjacentes à música e à didática, adentrando também no fazer musical propriamente dito. Este é um dos poucos trabalhos voltados específica e claramente para “os professores especialistas na etapa da educação infantil” (BRITO, 2003, p. 11) o qual, seguindo a concepção das demais discussões teóricas, busca “falar sobre música, sobre sua presença na vida das crianças e na educação infantil, apontando para sua indispensável contribuição à formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos” (BRITO, 2003, p. 12). Utilizando como principais autores Francis Aronoff e François Delalande, discute conceitos, definições e práticas, e apresenta sugestões de bibliografia, atividades e repertório. Apesar de o trabalho da autora não se desenvolver em uma escola pública, nem regular, é relevante para este trabalho à medida que apresenta uma discussão mais consistente sobre a prática e as concepções da música na educação infantil.

Outro trabalho que merece ser apresentado é o de Pucci e Almeida (2003), que, juntamente com o anterior, foram os únicos encontrados que especificam serem direcionados ao professor especialista em música da educação infantil, sendo que este último também é proposto para o ensino fundamental e escolas de música. Intitulado “Outras terras, outros sons”, as autoras apresentam como fundamentos o multiculturalismo na educação, buscando “vivenciar a pluralidade musical” (PUCCI e ALMEIDA, 2003, p. 20). Segundo as autoras, a proposta é ao professor que busca uma atitude educacional inovadora, de forma que ele possa “conhecer um pouco do universo da música indígena brasileira, da tradição africana e portuguesa, reconhecendo traços de um e de outro na música brasileira, estabelecendo conexões para um trabalho criativo e estimulante” (PUCCI e ALMEIDA, 2003, p. 10). Este livro apresenta uma discussão um pouco mais recente, que diz respeito à ampliação do repertório para o início de qualquer processo de sensibilização musical, sendo de fundamental importância justamente para crianças na faixa etária da educação infantil por ser o período em que se apresentam as primeiras experiências musicais e sonoras.

Já apresentamos a situação do campo da música na educação infantil em teses e dissertações, em periódicos, e em livros da área de educação musical. Cabe, pois, para finalizar esse estado da questão, apresentar o contexto dos livros didáticos em música no Brasil. Consideramos livros didáticos, aqueles que possuíam ênfase em atividades e canções, ainda que houvesse uma pequena discussão teórica introdutória no livro, sendo que poderiam ser destinados ao uso do professor (com instruções e sugestões para as atividades) ou do aluno (para uso individual e realização de atividades de escrita, colagem etc.).

A análise dos livros didáticos é de grande importância pois permite, durante a observação das atividades, reconhecer os objetivos e conteúdos desenvolvidos pelos professores de música que atuam na educação infantil. Assim, à medida que as atividades são facilmente reconhecidas, será possível observar outros aspectos, mais relativos à interação e concepções que estão se desenvolvendo no decorrer da aula.

Abordei oito livros didáticos, nos quais observei algumas categorias: atividades musicais específicas para bebês (ROCHA, 2008; FERES, 1998), direcionado às crianças (FRANÇA, 2009) e direcionado ao professor (MADALOZZO et al, 2008; PONSO, 2008; BEINEKE e FREITAS, 2006; ANNUNZIATO, 2002; CHAN, 2004; CHAN e CRUZ, 2001). Destes últimos, destaco o trabalho de MADALOZZO et al (2008) que, com design gráfico atrativo, apresenta informações sobre cada atividade ou canção proposta, mas também convida o professor a reestruturá-las. Cada atividade segue com sugestões para acompanhamento e complementação das atividades e também curiosidades sobre alguns dos temas presentes. Ao final apresenta contos de diferentes partes do mundo para sonorização. É um trabalho consistente no que se refere à discussão teórica introdutória (MADALOZZO et al, 2008, p. 9-11) e as atividades são variadas, além de elucidativas quanto a aspectos diversos das mesmas<sup>30</sup>. O livro direciona-se a um público diversificado, abrangendo professores especialistas e não especialistas, do ensino infantil e fundamental, além de pais e cuidadores.

Outro livro interessante é o de Beineke e Freitas (2006) que, utilizando canções do folclore brasileiro, propõe utilizar como instrumentos os copos e mãos juntamente à flauta doce, apresentando arranjos práticos e que estimulam a criação. Apesar de direcionado ao professor, com as partituras e indicações das atividades e jogos, o design é colorido e com temática infantil, que, juntamente com as canções, mostra-se adequado ao universo infantil.

---

<sup>30</sup> Algumas dessas informações são “como realizar nossas propostas, a partitura da canção ou jogo musical e curiosidades [...] nome da atividade, seus autores, o número de participantes e o material necessário para o desenvolvimento da idéia musical, além de nossa sugestão sobre a faixa etária das crianças participantes” (MADALOZZO, 2008, p. 9).

Contudo, este trabalho não foi idealizado para o ensino infantil, sendo que alguns jogos e atividades possuem movimentos mais complexos que não se adequam às crianças de até cinco anos. Ainda assim, muitas outras propostas podem ser realizadas pelas crianças menores, além do que, o livro apresenta outros elementos como instrumentos com possibilidades de arranjos simples e interessantes, de forma que, após uma primeira experimentação, podemos pensar em outros objetos sonoros e arranjos possíveis para compor e acompanhar canções.

Dentre os livros didáticos com atividades específicas para bebês ressalto o de Feres (1998). Além de ser um dos primeiros livros sobre o tema da criança menor de cinco anos, apresenta um esquema geral da aula de música para bebês com repertório, materiais, discute as habilidades das crianças pequenas e até a organização geral do curso. Contudo, apesar de descrever sucintamente, não há apresentação de resultados ou discussão aprofundada sobre o trabalho.

### **2.2.2 CONSIDERAÇÕES**

Em síntese, com relação aos livros de educação musical e os livros didáticos percebo que o cenário nacional apresenta-se ainda pouco abrangente na implementação efetiva na escola básica de educação infantil, e possui um maior número de publicações recentemente, especificamente após a LDB 9.394/96 e RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b e 1998c). Ainda assim, existe maior expressividade de trabalhos voltados para o ensino fundamental, os quais podem ser adaptados para o ensino infantil. Ressalto que dentre os oito livros sobre educação musical analisados, dois (BRITO, 2003; PUCCI e ALMEIDA, 2003) apresentaram-se claramente direcionados para a educação infantil e apenas um (BRITO, 2003) se dedica a aspectos específicos desse universo. Dentre os livros didáticos, ainda superam em número e qualidade os livros direcionados ao professor, e aqueles adaptados do ensino fundamental para o infantil.

Observo também que são poucas as pesquisas sobre a prática musical para a educação infantil, e as existentes, retratam as vivências musicais do professor unidocente que, em sua formação, “apresenta limitações teóricas quanto aos conteúdos específicos de música [...] assim como mostra dificuldades na condução do desenvolvimento da Educação Musical como área de conhecimento” (TOZETTO, 2003). Apenas uma dissertação contempla a educação musical para a infância realizada por professores de música (WROBEL, 1999).

Tal cenário aponta o momento e profundidade das discussões em educação musical infantil e – pelo menos sob a ótica das produções acadêmicas – provavelmente o número reduzido de reflexões pode apontar para uma realidade ainda não completamente desvendada.

Nesse sentido percebo que, sob a ótica da produção de livros, ainda é escassa a discussão pedagógico-musical voltada à educação infantil – provavelmente acompanhando a discussão científica – e, com relação ao material didático verifico uma diversidade de propostas, especialmente direcionadas ao professor.

Diante desse cenário, nesta investigação de mestrado são investigadas as práticas de educadores musicais, pois supõe-se que a atuação deles na área seja mais consciente e direcionada que a do professor unidocente.

## **2.3 BASES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL**

Considerando as especificidades do ensino para crianças de até cinco anos, bem como os temas recorrentes nas falas dos educadores musicais acerca dessas especificidades, serão apresentados a seguir tópicos característicos dessa realidade considerados relevantes para se pensar música no ensino infantil. Assim, serão abordadas questões sobre o desenvolvimento musical infantil, a aprendizagem na infância, e os objetivos da educação musical inserida no ensino infantil.

Constantemente revelada, o valor da música na vida cotidiana é pauta comum de discussão. Mostra-se, sob diversos aspectos, a importância da vivência em um ambiente musical desde a infância como fator relevante na formação do seu desenvolvimento. Assim, por estar presente desde o útero, preceder a língua falada, dentre outros, o estudo da música e suas relações, especialmente nos primeiros anos de vida, a investigação sistemática apresenta-se necessária para uma atuação consciente em qualquer processo de ensino-aprendizagem dessa faixa etária.

### **2.3.1 DESENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL: a infância musical de bebês e crianças**

#### **2.3.1.1 Os primeiros dois anos de vida**

A música está presente no ser humano desde as primeiras experiências auditivas no útero materno quando se inicia o desenvolvimento auditivo, fato que ocorre por volta dos seis meses e meio de gestação (BRAZELTON & CRAMER, 1992, p. 115; PAPALIA & OLDS, 2000, p. 115). Ainda na barriga da mãe, são os sons que o aproximam do seu mundo social, além de influenciar diretamente na sua mobilidade e frequência cardíaca.

Tal como denominado por Piaget, a fase que se segue ao nascimento é caracterizada musicalmente pela exploração livre (sensório-motora) de sons vocais, corporais e de objetos. É, principalmente, um período de autoconhecimento e estabelecimento de modelos vocais, no qual o bebê experimenta diversas formas de emissão sonora. Ao nascer, esse mundo sonoro se expande o que lhe permite ouvir mais sons, que passam a ter significados afetivos ou sociais.

Ressalto que estudos sugerem que a nossa percepção auditivo-musical é moldada através da exposição à música de nossa cultura, ou seja, “assim como acontece com a exposição à linguagem, que afeta a percepção de fonemas dos bebês, a exposição continuada à música aparenta ter efeitos na sua percepção musical” (ILARI, 2006, p. 283-284). É

interessante esse processo, pois as músicas de outros estilos ou culturas apresentam uma organização diferente da que nossos ouvidos estão acostumados, tanto com relação aos fonemas da língua estrangeira, quanto à própria organização instrumental de timbres, ritmos e texturas. Daí a importância da apresentação de diferentes músicas, sons e instrumentos ao longo desses primeiros anos de experiências sonoro-musicais. Tal aspecto pode ser, para o educador musical, uma alternativa às canções infantis que correspondem à maior parte das músicas apresentadas na educação infantil.

Em suas primeiras experiências auditivas no útero, o bebê tem contato com sons que identificam objetos externos. Contudo, ao nascer ele não conhece nenhum som particular seu, além dos batimentos cardíacos, podendo identificar a voz da mãe, de outros objetos que estiveram presentes durante a gravidez, mas não conhece sua própria voz. Nesse sentido, Beyer (2005, p. 97) ressalta que a literatura mostra feitos incríveis do bebê, entretanto, vocalmente, o bebê não distingue sua voz da de outros bebês, não toca com precisão um ritmo – apesar de estudos relatarem que ele percebe as diferenças de execução rítmica (ILARI, 2006, p. 285-286) – não produz diferenças de altura claras, ainda que também comprovadamente diferenciadas auditivamente pelo bebê.

Em suma, durante o período entre o nascimento e dois anos, a criança recebe estímulos auditivos imensos, sua iniciação musical é intuitiva, aliada à música utiliza movimento, jogo, e, em especial, a dimensão afetiva, que está presente em todas as vivências nessa fase. Encontra-se nesse último aspecto a importância do fazer sonoro, do vocalizar e do cantar por parte da figura materna (SCHUBERT e MCPHERSON, 2006, p. 198). Ressalte-se ainda que os balbucios e vocalizes que a criança realiza ao responder à mãe, são uma resposta emotiva, cognitiva, estética e musical.

Nessa direção, pode-se verificar que as possibilidades do bebê até os dois anos sugerem atividades musicais para ampliação da experiência musical do bebê, apresentando e explorando músicas diversas, propiciando momentos de exploração em instrumentos e brinquedos sonoros, e estimulando a produção vocal através do canto com e para o bebê. Tais aspectos podem se constituir atividades pedagógico-musicais, possíveis de serem realizadas na escola regular de ensino, desde que observadas as limitações dos recursos, espaços e tempo.

### 2.3.1.1.1 Percepção auditivo-musical

O bebê, em geral, concentra-se na voz humana, ou seja, esta corresponde à faixa de frequência sonora que mais lhe agrada (BRAZELTON & CRAMER, 1992, p. 116). O estímulo à escuta de diferentes sons permite à criança apurar sua percepção auditiva, de modo que seja capaz de reconhecer vozes familiares (BRAZELTON & CRAMER, 1992), parlendas, rimas e músicas (ILARI, 2002, p. 84), textura e timbres de instrumentos (ILARI & POLKA, 2005 apud ILARI, 2006, p. 287), sons musicais e não musicais (SLOBODA, 2008, p. 267). Importante destacar que, de acordo com Gainza (1988, p. 23) não é aconselhável apresentar situações sonoras de caráter extremo seja altura, duração, intensidade, ou andamento e textura da música, pois tende a dessensibilizar a capacidade de habituação<sup>31</sup> da criança.

Nessa fase, a capacidade de percepção de alturas parece estar relacionada ao interesse em contornos melódicos. Tal fato pode ser observado na forma como nos dirigimos aos bebês, em que geralmente falamos em um tom mais agudo e com bastante inflexões, variando muito o contorno melódico para despertar a atenção e possibilitar a comunicação entre bebê e cuidador.

Sobre a identificação de ritmos, envolve-se diretamente a compreensão de elementos temporais, uma vez que “a percepção do ritmo é caracterizada por agrupamentos subjetivos de eventos separados, que facilitam a cognição” (ILARI, 2006, p. 285). De maneira geral, “a literatura sugere que, assim como os adultos não músicos, os bebês agrupam figuras rítmicas baseando-se em semelhança ou proximidade temporal dos elementos” (ILARI, 2006, p. 285).

Para a educação musical infantil, conhecendo a organização de tais habilidades, pode-se dizer que, ao apresentar uma música para essas crianças, facilita-se a memorização se forem destacados os agrupamentos rítmicos semelhantes. Além disso, em virtude da preferência pela voz humana novamente o canto com o bebê é um elemento importante ao se pensar em práticas pedagógico-musicais para o bebê.

---

<sup>31</sup> A habituação é um “sistema defensivo natural que todo indivíduo tem em seus sentidos, e que lhe avverte sobre situações anormais ou de perigo” (Gainza 1988, p. 23).

### 2.3.1.1.2 Produção e Expressão Musical

Até os dois anos a produção musical do bebê caracteriza-se, principalmente pela exploração do som e suas qualidades, ao invés da criação de temas ou melodias definidas, ocorrendo sempre em atividades lúdicas, como jogos rítmicos, produzindo som e silêncio, explorando sua voz e possibilidades do corpo. Por exemplo, à frente de um instrumento musical importa ao bebê explorar o que acontece se, por exemplo, tocar a tecla de um piano mais forte ou mais fraco, mais para a direita (agudo) ou esquerda (grave).

O canto é o caráter mais importante, pois, além de bastante acessível, permite descobrir os sons possíveis de serem emitidos. Ainda assim, o bebê vivencia o que identificamos como tempo livre, ou seja, a canção executada não possui um pulso regular.

Sobre as canções, ressalta-se que as palavras pronunciadas inicialmente pelo bebê não terão significado, sendo que para ele interessa a forma como elas são emitidas, sua sonoridade. Assemelhando-se à música, e comparando às frases de pergunta e resposta, o bebê responde à mãe, cuidador ou professor de acordo com a forma de vocalização percebida. Segundo Beyer (2005, p. 101) “a exploração sonora do bebê contempla todos os parâmetros sonoros, mas [...] vai variar conforme o contexto sonoro-musical que o bebê está inserido”. Ou seja, além de variar de acordo com o tipo de frase, o bebê responde conforme o ambiente sonoro onde vive. Assim, é importante que a sala de música seja um ambiente musicalmente rico e passível de exploração por parte do bebê.

Tal interação – a troca sonora entre a mãe e seu filho – constitui um importante fator de estímulo para a produção musical do bebê que é predominantemente vocal. Sejam vocalizações verbais ou não verbais, fortalecem o vínculo mãe-bebê, e são o princípio do desenvolvimento da linguagem oral e musical. Nesse sentido, no caso da educação musical na educação básica, é o professor especialista e unidocente que em geral assume esse papel, já que não há a presença da mãe ou cuidador além desses profissionais nesse espaço. Considera-se ainda que, apontada a relevância da afetividade para as práticas com crianças pequenas, a “conversa sonora” que ocorre na sala de música da educação infantil, além do caráter pedagógico, estabelece um vínculo afetivo entre a criança e o docente.

A partir dos dezoito meses, aproximadamente, a produção do bebê caracteriza-se pela utilização de alturas estáveis em substituição aos glissandos do balbúcio cantado com repetições ou movimentos de altura e repetições simples de durações utilizados anteriormente (SLOBODA, 2008). No momento que o bebê já produz sons, ele os repete sistematicamente, e, quando os faz em um contexto fixo, inicia a significação do que se chama protopalavras, ou

seja, palavras que fazem parte do mundo do bebê e seu cuidador. É somente a partir daí que inicia a diferenciação entre o canto e a fala.

Em resumo, até os dois anos a produção musical do bebê caracteriza-se principalmente pela exploração do som e suas qualidades e não a criação de temas ou melodias definidas. Assim, de acordo com o exposto, atividades lúdicas como jogos rítmicos, canções em que possa explorar sua voz e sons do corpo, produzir som e silêncio, são propostas interessantes para se realizar nessa fase. Portanto, a palavra é explorar e descobrir novas possibilidades.

### **2.3.1.2 Entre dois e cinco anos**

Aproximadamente entre dois e três anos nota-se que as canções tornam-se mais longas e organizadas, porém sem finalizações ou com finalização arbitrária (SLOBODA, 2008, p. 269). Aos dois anos e meio inicia-se a imitação de canções com ênfase na letra e em pequenos trechos, e nesse período há também a extração de padrões rítmicos e melódicos das canções da cultura. Para o educador é um momento em que a criança vai criar a partir de paródias de músicas conhecidas ou simplesmente trocar algumas palavras. A sala de música deve permitir esse espaço de criação, pois, como veremos a seguir, o interesse no canto espontâneo tende a diminuir.

Assim, aproximadamente entre três e quatro anos percebe-se o desenvolvimento e interesse pela imitação. À medida que a criança se preocupa mais com a imitação, as canções espontâneas, apesar de mais longas, se tornam cada vez mais raras. Já com quatro anos, aproximadamente, a criança experimenta cantar “pout-pourris”, mesclando diferentes músicas e criando a partir delas. Nesse período a criança adquire domínio rítmico e melódico antes do intervalar, isso porque para ela ainda é difícil manter a tonalidade de uma canção.

A partir dos cinco anos a imitação atinge o seu ápice, um momento em que a criança se preocupa com a reprodução fiel de rimas e parlendas, iniciando uma fase de atenção aos detalhes das canções. Tal fato evidencia o declínio das canções espontâneas, pois, agora, o foco é imitar com precisão. Essa necessidade de reprodução exata das músicas permeia todo cotidiano da criança, sendo comum a solicitação por parte dela da repetição da mesma canção diversas vezes, assim como a mesma história ou a mesma roupa.

Com o surgimento e fixação pela imitação, as canções espontâneas praticamente desaparecem, de forma que

Depois dos 5 anos, a experimentação musical espontânea pode deixar de ter qualquer papel real na vida de uma pessoa, a menos que seja objeto de estímulos específicos. [...] Na nossa cultura, os compositores e os improvisadores não saem da enculturação<sup>32</sup> normal; suas habilidades são alimentadas através de apoio e de treino específicos e *culturalmente atípicos* [grifo da autora] (SLOBODA, 2008, p. 273).

Ou seja, de acordo com Sloboda (2008) a criação musical a partir dos cinco anos é derivada do treino, ou do estímulo intencional, seja através do ensino formal ou informal. Torna-se evidente que cabe aos educadores atuantes no ensino infantil manter até esse período o interesse na criação em música. Assim, é importante que as crianças sejam estimuladas para a criação e exploração sonoro-musical, sendo observadas também a reprodução e repetição como aspectos formativos.

Portanto, sobre o desenvolvimento musical entre um e cinco anos pode-se resumir sob os aspectos da imitação e capacidade de organização e execução de canções. Essa imitação, que surge como imitação de fonemas, palavras e fragmentos melódicos, evolui para imitação de canções inteiras. Com o desenvolvimento da capacidade de organizar a canção, a criança ultrapassa o jogo de notas livre, improvisatório e não estruturado que se subordina às formas da cultura musical pela incorporação de intervalos, frases de outras canções e, por fim, desaparece substituído pela imitação exata. Pode-se dizer, então, que a educação musical no ensino infantil, dentre outros aspectos, se destaca a partir do momento que permite a manutenção da atitude criadora em música nas crianças.

### **2.3.1.3 Algumas Reflexões**

A música, em geral, está presente no cotidiano de todas as crianças e, independente de classe social, escolarização ou estudos sistemáticos de música, todas vivem em um contexto musical e apreendem, cada uma à sua maneira, elementos fundamentais que se compõem na formação de um desenvolvimento musical pleno. Pensar música na infância implica refletir sob a perspectiva de um período que é marcado pela ação global e interrelacionada de saberes, pela não fragmentação das linguagens e aprendizagens.

---

<sup>32</sup> A enculturação musical refere-se aos processos de aquisição de conhecimento com base no cotidiano e no desenvolvimento normal do indivíduo, sem nenhuma intervenção de caráter intencionalmente educacional ou instrutivo (SLOBODA, 2008).

Enfim, de maneira geral, a expressão musical do bebê se dá sob três aspectos principais: “o intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros” (BRASIL, 1998c, p. 52). Eles dramatizam e acompanham com sons os movimentos de brinquedos e objetos sonoros, produção musical que termina por possuir personalidade e significados.

Assim, na perspectiva de que a presença da música na infância de uma forma consciente e integrada ao seu cotidiano é importante e imprescindível para se considerar um desenvolvimento saudável, o estímulo musical intencional pode se inserir na educação básica sob a presença da educação musical infantil. O desafio se constitui em imprimir uma atuação pedagógico-musical em um período de desenvolvimento que destaca a criança como um todo. A partir do que foi exposto, verifica-se que a maioria dos aspectos abordados pela área de cognição musical abrange a percepção, produção e criação da criança. Nesse sentido, a educação musical para o bebê e para a criança poderia, seguir três dimensões principais: a apreciação musical, a execução e a criação (SWANWICK, 2003).

Iniciando pela apreciação, e mantendo-a da maneira mais rica e prazerosa possível, é através dela que surgem os modelos de imitação a partir dos quais a criança e o bebê aprimorarão habilidades e desenvolverão novos esquemas. A execução, presente à medida que a criança experimenta objetos, materiais e seu próprio corpo para exploração sonoro-musical. E a criação, sendo a característica que mais nos diferencia dos outros seres vivos, deveria possuir lugar em todo processo pedagógico, incluindo nesse aspecto a improvisação e o jogo.

Dessa forma,

O trabalho com música deve considerar [...] que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998c, p. 49).

Portanto, é importante que se estabeleça o “sorrir para o sorriso, vocalizar a vocalização, tocar frente ao toque” (BRAZELTON & CRAMER, 1992, p. 137), que sejam apresentadas obras diversas com situações que integrem músicas, canções, e movimentos corporais. Ou seja, a atuação da criança no mundo e a mediação por aqueles que interagem com ela são os principais aspectos a serem envolvidos, desenvolvidos e estimulados ao se pensar no desenvolvimento musical saudável na infância.

### 2.3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL PARA BEBÊS

Atualmente existem projetos de aulas de música para bebês que se caracterizam pela estimulação e experimentação lúdica de materiais e elementos sonoro-musicais buscando ampliar o universo musical dos bebês. No Brasil, dentre esses, destacam-se o Projeto Música para Bebês (BEYER, 2004) desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, o Musicalização (MADALOZZO et al., 2008) da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Musicalização para Bebês (BROOCK, 2009a; 2009b) da Universidade Federal da Bahia – UFBA –, Musicalização Infantil (QUEIROZ, OLIVEIRA e PACHECO, 2011) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – e o curso livre desenvolvido na Escola de Música de Jundiá (FERES, 1998).

De acordo com a referida literatura, todas as propostas de aulas atendem crianças a partir de oito meses de vida ou menos, sendo que as crianças menores que dois anos frequentam as aulas juntamente com um adulto responsável, geralmente pais, avós ou outro cuidador familiar à criança. As atividades mesclam danças, canções, parlendas, rimas, brinquedos livres entre outras, utilizando, para os bebês e cuidadores, instrumentos de percussão como ovinhos, tambor, maracas, reco-reco, guizos e materiais diversos como, por exemplo balões, tecidos, mordedores, trenzinhos, bonecas, dentre outros. Para acompanhamento, instrumentos como piano, flauta doce, violão, tocados pelos professores, bem como execução de músicas reproduzidas em CD. Alguns desses projetos também destacam a diversidade musical buscando apresentar músicas originárias de diferentes países.

A importância dessas propostas reside na organização e estruturação de atividades, práticas e repertório para bebês e crianças pequenas, disponibilizado através das publicações oriundas dos projetos. Nesse sentido, merecem ser estudadas ao se pensar em elaborar um projeto pedagógico nesse universo. Ressalta-se, entretanto, que estas são iniciativas livres, extracurriculares, pois até o momento nenhuma delas é desenvolvida em escola básica ou regular, sendo que a maioria (três das quatro propostas) estão ligadas a programas de extensão e pesquisa de universidades brasileiras, que iniciaram motivadas por investigações sobre o desenvolvimento cognitivo-musical. Portanto, para trazer essas propostas para a escola básica seria necessário avaliar quais aspectos podem ser inseridos considerando-se a realidade da escola regular brasileira. Para esta investigação é importante à medida que serão reconhecidos aspectos gerais dessas práticas e identificados quais são predominantemente utilizadas pelos educadores musicais atuantes na educação infantil.

### 2.3.3 A CRIANÇA: expressões e aprendizagens na infância

Considerando todos os aspectos apresentados sobre o desenvolvimento infantil, podem ser reconhecidos alguns parâmetros acerca dos quais podem ser delineadas as formas de aprendizagem da criança, especificamente no aspecto sonoro-musical.

De maneira geral,

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998a, p. 21-22).

Assim como apontado sobre o desenvolvimento musical infantil, é a atuação da criança sobre o mundo que lhe permite assimilar e acomodar conhecimentos, e essa ação pode ser direcionada e organizada pelo educador que traz intencionalidade às experiências que são apresentadas às crianças. Nesse sentido, o aspecto lúdico está constantemente presente no cotidiano da educação infantil, seja através dos jogos e brincadeiras, ou pela associação ao movimento e ao gesto (BRASIL, 1998c, p. 61). Expresso inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, Art.6º, inciso III) ao apontar que as propostas pedagógicas devem respeitar, dentre outros princípios, o estético, que envolve a sensibilidade, criatividade, *ludicidade* e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, grifo da autora). A constante associação do universo da educação infantil a um espaço lúdico em todas as suas esferas, é também característica das aulas de música em que “os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades” (BRASIL, 1998c, p. 67).

Ao lado da ludicidade, permeando todo o cotidiano da educação infantil, especificamente nesse universo a indissociabilidade entre o cuidar, o educar e o brincar estão presentes, e, mesmo com as peculiaridades provenientes desses aspectos, a intencionalidade pedagógica está presente no sentido de traduzi-la em atividades cotidianas (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008, s/p).

A questão do cuidar está associada à criança pequena proveniente da época da criação de jardins-de-infância (SAVIANI, 2007), acrescida posteriormente ao educar, indica-se o reconhecimento de que a criança é capaz de aprender. A partir principalmente dos estudos da

sociologia e psicologia, o brincar é associado à cultura infantil de forma a se perceber que “a brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura [...] que adquirem especificidades e transformações de acordo com cada grupo, sendo, portanto, meios de reconstrução da identidade cultural” (LIMA *apud* PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2008, s/p).

No caso da música, essa identidade cultural além de abranger as culturas infantis relaciona-se também com o universo musical em que está inserida. Em outras palavras, “há um repertório e um modo de utilizá-lo – que é inventado ou aprendido na sociedade – e que ajuda a constituir aquilo que alguns especialistas chamam de cultura musical infantil” (MADALOZZO et al., 2008, p. 11) e que abrange

[...] temas das canções, brinquedos cantados e parlendas, passando pelas diferentes funções e modos de usar a música no cotidiano, até as características estéticas das interpretações do repertório. Além disso, há também um repertório riquíssimo de práticas musicais diversas que é completamente iniciado e inventado pelas crianças [...]. Ou seja, fazer música na infância é coisa super séria e algo muito mais complicado do que se costumava pensar! (MADALOZZO et al., 2008, p. 11).

No mesmo pensamento, Woodward (2005, p. 262) diz que a “educação artística para a infância (informal e formal) é o cordão umbilical da cultura de uma comunidade”<sup>33</sup>. Nesse sentido, ao tratar de crianças pequenas é preciso lembrar que “todas as crianças possuem inteligência musical e a capacidade para desenvolver a musicalidade, não apenas como consumidores, mas também como *performers* e criadores e de música”<sup>34</sup> (WOODWARD, 2005, p. 249), constituindo especificidades dessa cultura infantil.

Parece claro afirmar que os elementos da cultura infantil podem e devem constituir os conteúdos de trabalho, ou seja “as canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil” (BRASIL, 1998c, p. 58).

Tal assunto remete à questão da escolha do repertório que certamente abrange as canções infantis, mas também “pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancionário infantil, da música regional” (BRASIL, 1998c, p. 64) e de músicas de outras

---

<sup>33</sup> *Early Childhood arts education (informal and formal) is the umbilical cord of the community's culture* (WOODWARD, 2005, p. 262).

<sup>34</sup> *All children possess musical intelligence and the capacity for developing musicianship, not just as consumers, but also as performers and creators of music* (WOODWARD, 2005, p. 249).

culturas (MADALOZZO et al, 2008; PUCCI e ALMEIDA, 2003), considerando-se, claro, “a adequação da melodia, do ritmo, da letra e da extensão vocal, ou seja, a tessitura” (BRITO, 2003, p. 94).

Essas práticas musicais na educação infantil não escapam da exploração de todos os aspectos e conteúdos musicais que se apresentam, dentre os quais destacam-se a criação, apreciação e execução musical. Bastante difundida através do modelo (T)EC(L)A de Swanwick, a proposta sugere que uma abordagem de educação musical plena deve conter como atividades principais a execução, criação e apreciação, relacionando-as à literatura e técnica. De acordo com Swanwick (2003, p. 70-71) uma vantagem dessa abordagem é a identificação de atividades cujas “categorias formaram uma base para a observação e análise das sessões de música [...] ofereceram uma impressão do desenvolvimento sistemático das habilidades técnicas e auditivas”. Logo, o professor de música atuante na educação infantil pode se utilizar dessa abordagem para explorar novos elementos em cada proposta, atividade, canção, brincadeira.

Pensando em verificar o aprendizado adquirido nas crianças de até 5 anos, é importante destacar que

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo (BRASIL, 1998c, p. 76).

Como pontos importantes para essa avaliação, as Diretrizes Curriculares para o ensino infantil apontam como recursos “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL, 2009, Art. 10). Além dessas, aponto aqui as apresentações musicais como uma possível forma de avaliação. Não apenas como produto final, acredito que a importância reside em ser mais uma competência: a performance em música. Ainda sobre avaliação, o RCNEI aponta também a importância da autoavaliação da criança pequena ao dizer que:

Uma maneira interessante de propiciar a auto-avaliação das crianças nessa faixa etária é o uso da gravação de suas produções. Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real etc (BRASIL, 1998c, p. 77).

### 2.3.3.1 Objetivos da Educação Musical Infantil

Enfim, apresentadas as questões gerais da prática pedagógica na educação infantil e específicas da educação musical nesse espaço, cabe finalizar apontando qual seria, então, o objetivo da educação musical infantil. Na perspectiva de Woodward é ressaltado que “no desenvolvimento de modelos de intervenção do adulto na experiência musical infantil, é preciso equilibrar a relação entre o instintivo e adquirido, o inato e cultural”<sup>35</sup> (BANNAN *apud* WOODWARD, 2005, p. 262-263), ou seja, considerar que antes de qualquer processo educativo formal a criança aprende música na família, nos locais que frequenta, como também em outros contextos.

Ingressando no ensino formal, a realidade da educação básica demanda outras estruturas. Assim, tratando-se da educação infantil, por se constituir como primeira etapa da educação básica, cabe apresentar a concepção de Penna (2008, p. 97) ao dizer

[...] que o objetivo último do ensino de arte na educação básica (aí incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida, ou, melhor dizendo, nas culturas, para lembrar sempre da diversidade” (PENNA, 2008, p. 97).

Nesse sentido, se inserida no ensino regular, em qualquer de seus níveis, o ensino da música deve ampliar a experiência dos alunos, utilizando-se da cultura dos grupos sociais presentes, mas também das diversas manifestações musicais produzidas.

Desse universo, tratando especificamente sobre a educação musical para o ensino infantil, Brito (2003, p. 46) diz que “importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje”. Ou seja, considerar que, na educação infantil, os conhecimentos deveriam estar integrados, tanto em consideração à abordagem interdisciplinar quanto ao desenvolvimento da criança no que diz respeito à sua compreensão do mundo.

Para Woodward (2005, p. 262) “nosso objetivo é otimizar as experiências musicais das crianças desde antes do nascimento, capacitando-os musicalmente, culturalmente,

---

<sup>35</sup> “*In developing models for adult intervention in early music experience, we need to balance the relationship between the instinctive and the acquired, the innate and cultural*” (BANNAN *apud* WOODWARD, 2005, p. 262-263).

psicologicamente, politicamente e economicamente”<sup>36</sup>. Traduzindo para o contexto brasileiro, “a proposta das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”, refletindo também na “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, Art. 8º).

De maneira geral, é evidente a questão da percepção da criança como um todo também no estabelecimento dos objetivos para o ensino de música para crianças de até 5 anos, ou seja, “a educação musical infantil não é apenas sobre música, é um processo em que as crianças exploram a vida”<sup>37</sup> (SMALL *apud* WOODWARD, 2005, p. 263).

Em suma, na educação musical infantil “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (BRASIL, 1998a, p. 23). Capacidades que devem ser entendidas a partir da perspectiva da educação infantil – da indissociabilidade do cuidar, educar e brincar – do desenvolvimento musical infantil – da ludicidade, das habilidades e capacidades (perceptivas, de execução, discriminação, motoras etc.) de cada etapa de desenvolvimento – e da educação musical – dentro dos aspectos da execução, criação e apreciação musical, dos elementos sonoro-musicais, dos jogos e brincadeiras provenientes da cultura musical infantil.

---

<sup>36</sup> “Our goal is to optimize children’s musical experiences from before birth, empowering them musically, culturally, psychologically, politically, and economically.” (WOODWARD, 2005, p. 262).

<sup>37</sup> “Early music education is not only about music; it is a process wherein children explore life” (SMALL *apud* WOODWARD, 2005, p. 263).

## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE NATAL

*Só as crianças sabem o que procuram - disse o  
príncipezinho.  
(O Pequeno Príncipe)*

#### 3.1 IDENTIFICANDO ESCOLAS E PROFESSORES: CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA NA REDE PÚBLICA E PRIVADA

##### 3.1.1 O ENSINO DE MÚSICA NA REDE PRIVADA NA CIDADE DE NATAL

As escolas privadas da cidade de Natal investigadas para constituição do universo de pesquisa<sup>37</sup> perfizeram um total de 208 escolas. O GRAF. 1 apresenta as categorias surgidas desses contatos:

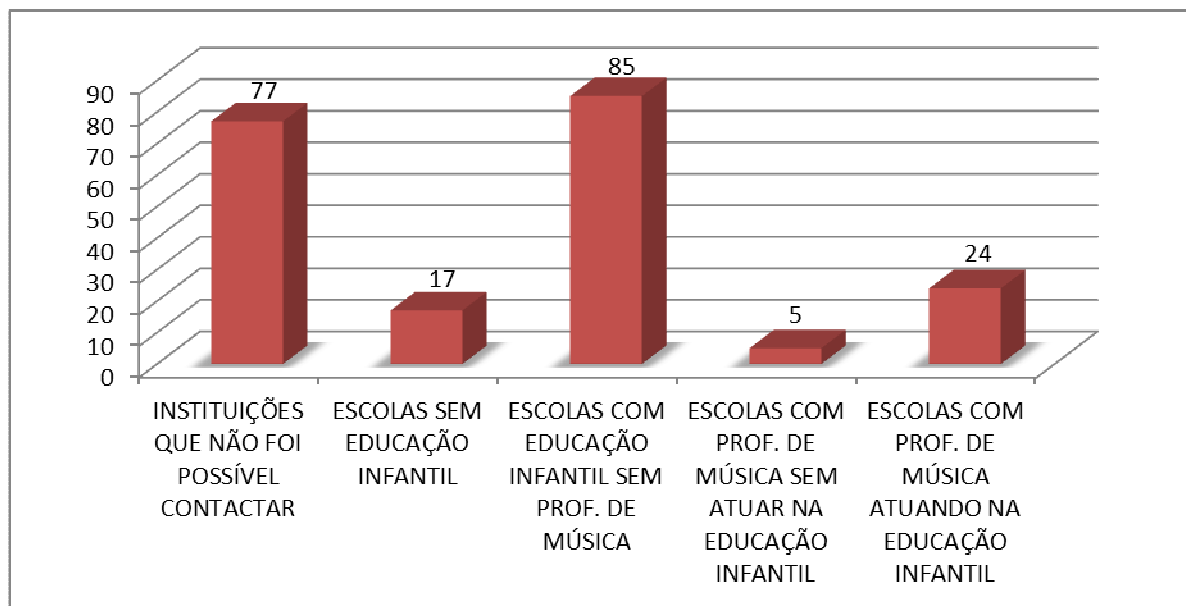


GRÁFICO 1: Total de escolas privadas.

A categoria “instituições que não foi possível contatar” está representada por aquelas cujo número de telefone não existe, não atende ou a ligação não é completada. Para cada uma

<sup>37</sup> Ver capítulo 1 sobre a Escola Privada e o ensino de música: procedimentos, abrangência e atuação.

dessas escolas foram feitas, no mínimo, três tentativas de contato telefônico em dias e horários distintos.

“Escolas sem educação infantil” refere-se às que são apenas ensino fundamental, cursinho, aulas de reforço dentre outros. Ainda assim, nessa categoria, encontrei duas escolas de ensino regular que possuíam professor de música<sup>38</sup>.

“Escolas com educação infantil sem professor de música” contabilizaram 85 instituições ou 40,9% do total. Ressalto que neste grupo encontram-se escolas que possuem ensino infantil, fundamental e médio, ou ensino infantil e fundamental, ou somente ensino infantil.

“Escolas com professor de música sem atuar na educação infantil”, compreendem aquelas que possuem educação infantil e docente em música, contudo, este atua com atividades extracurriculares ou apenas a partir do fundamental.

Por fim, as “escolas com professor de música atuando na educação infantil” contabilizam 24 instituições, correspondentes a 11,54% do total de escolas pesquisadas.

Assim, do total de 208 escolas, encontrei 114 que possuem educação infantil e apenas 24 com educador musical atuando nesse espaço. Considerando apenas as escolas que possuem educação infantil, conforme o GRAF. 2, ficou constatado que a maioria ainda não possui educador musical atuante (74,6%).

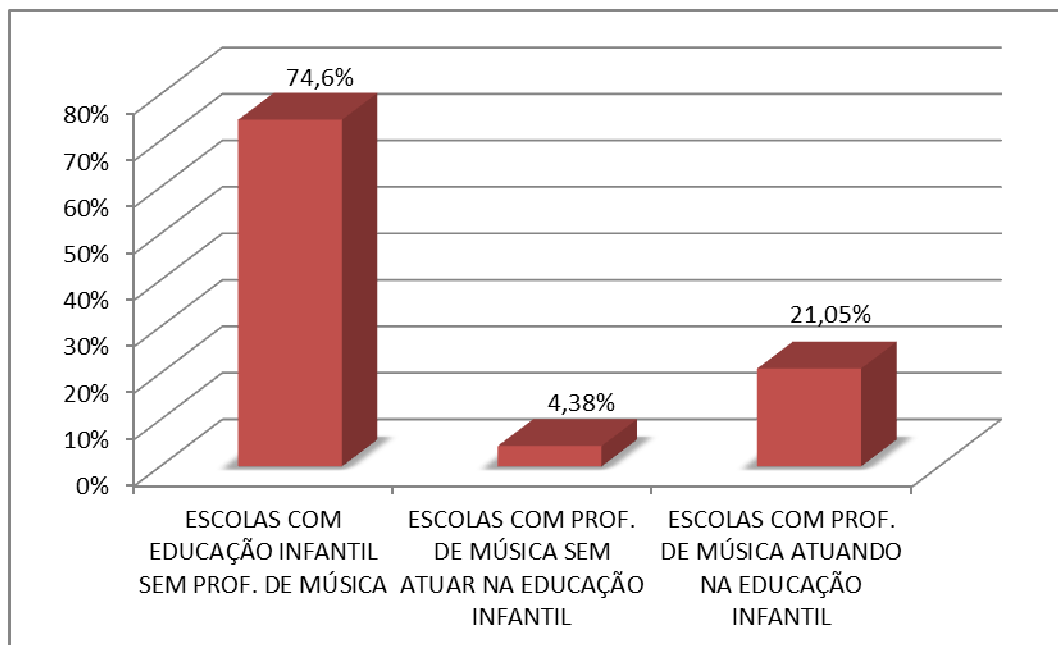


GRÁFICO 2: Total de escolas privadas com educação infantil.

<sup>38</sup> Apesar de não ser foco específico dessa pesquisa esse dado foi deliberadamente informado pelos gestores responsáveis que entrei em contato.

Contudo, dentre as escolas que possuem educação infantil e um educador musical (GRAF. 3), percebi a predominância do espaço infantil para atuação desse profissional.

A atuação do educador musical no ensino infantil, provavelmente é uma solicitação advinda da própria escola, que cria esse espaço e demanda para profissionais capacitados nesta categoria de ensino, demanda que será verificada também através dos questionários.

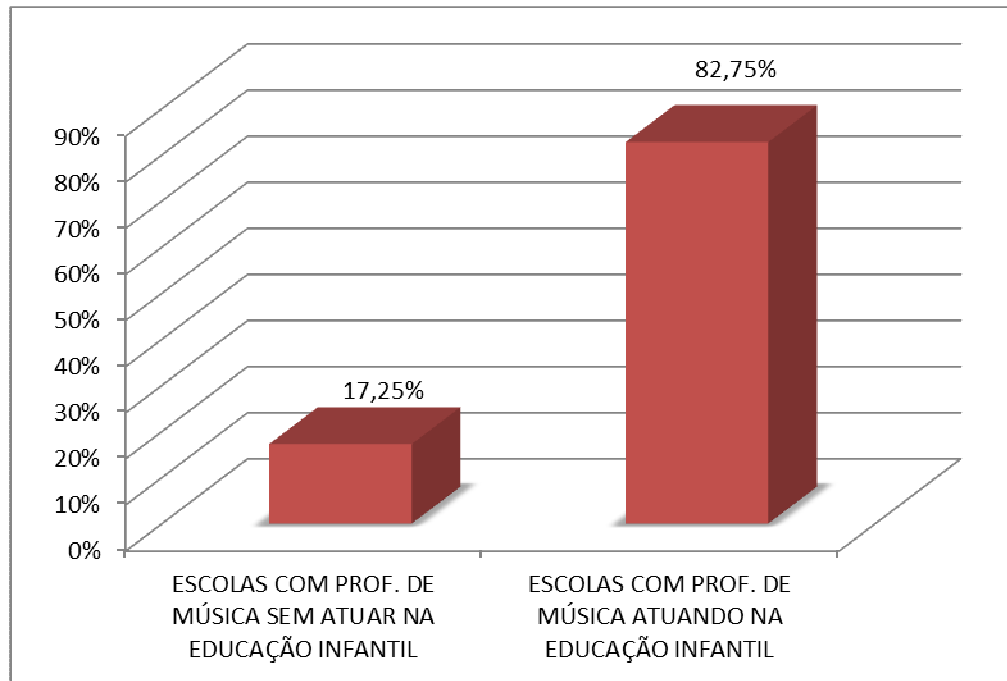


GRÁFICO 3: Total de escolas privadas com educação infantil e professor de música.

Sobre essa questão, Beyer (2001) já afirmava que

São pouquíssimos os Centros públicos de Educação Infantil. No entanto, há milhares de escolas particulares de Educação Infantil [...]. Quantas destas tem Educação Musical? Talvez 2 a 5%, muito pouco em relação ao número imenso de crianças que deixarão de ter aulas de música na Educação Infantil. Mesmo assim, há muita procura atualmente para a música nestes espaços (BEYER, 2001, [s/p]).

Felizmente na cidade de Natal essa projeção de até 5% foi superada se verificarmos apenas as escolas que possuem educação infantil. Ou seja, dentre as escolas privadas pesquisadas na cidade de Natal, percebi claramente uma demanda para aulas de música na educação infantil nas instituições que possuem esse nível de ensino. Algo que, como educadora musical, vinha percebendo empiricamente ao longo da minha formação, tanto em virtude das propostas de empregos quanto em conversas com gestores e pais.

Cabe, portanto atenção para esse nível de ensino durante a formação de professores, para que contemplem as especificidades que lhes cabem enquanto espaço institucional de ensino e aprendizagem de crianças de até cinco anos (GOMES, 2009b). Especificamente no curso de Licenciatura em Música na UFRN há um componente curricular exclusivo para ensino infantil e fundamental denominado Atividades Orientadas I - Metodologia do ensino da música na educação infantil e fundamental (MUS5011), cuja ementa diz que é realizada “atividade de observação de metodologias de ensino de música utilizadas na educação infantil com subsequente desenvolvimento de atividades práticas a partir dessas observações” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011), ou seja, é uma disciplina do tipo atividade que enfatiza a relação teoria-prática neste universo. Contudo, ressalto que apenas os profissionais que ingressaram a partir do ano de 2005 tiveram acesso a esse componente curricular.

Assim, verifico que o contexto do ensino de música na escola privada da cidade de Natal apresenta-se com uma demanda para aulas de música na educação infantil nas instituições que possuem esse nível de ensino. Portanto, pelo fato de ser um espaço que vem solicitando a presença de um educador musical, faz-se necessária uma atenção a esse nível de ensino durante a formação de professores, aspecto contemplado, mesmo que de forma bastante limitada, na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFRN.

### **3.1.2 O ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE NATAL**

As escolas públicas municipais da cidade de Natal investigadas<sup>39</sup> para constituição do universo de pesquisa foram agrupadas por zonas de distribuição, seguindo a organização da lista disponível no endereço eletrônico da SME.

Busquei abranger a maior quantidade possível de escolas, sendo que, do total de cada região foi investigado o seguinte número de escolas (GRAF. 4):

---

<sup>39</sup> Ver capítulo 1 sobre a Escola Pública Municipal e o ensino de música: procedimentos, abrangência e atuação.

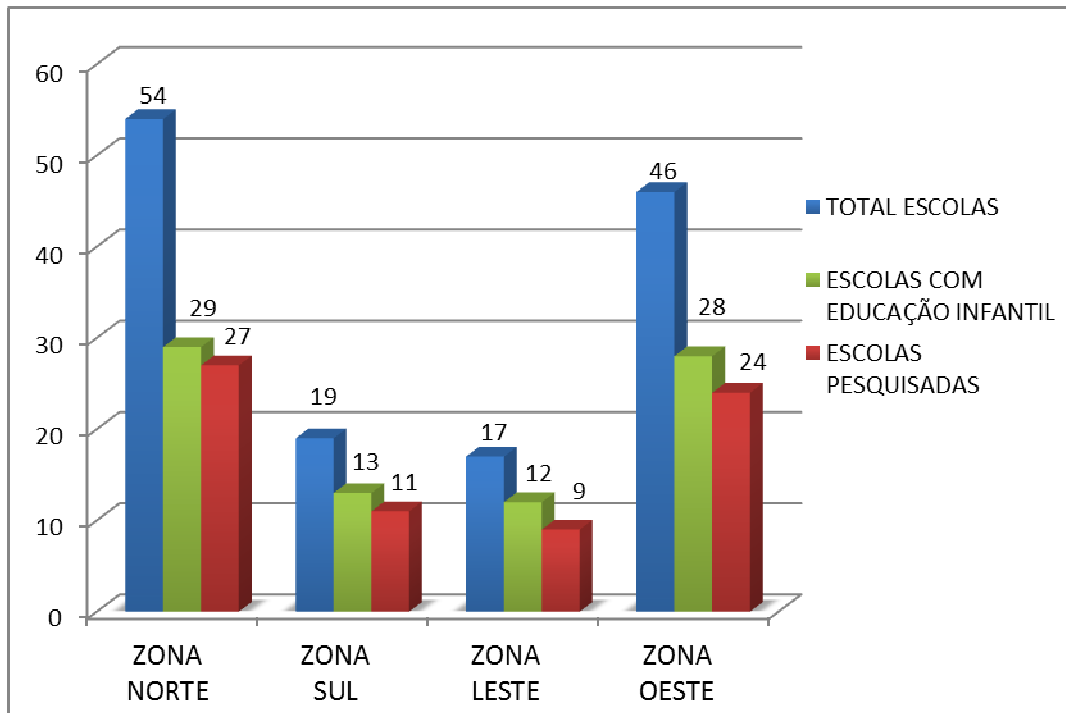


GRÁFICO 4: Total de escolas públicas *versus* escolas públicas pesquisadas.

Na Zona Norte, contatei 27 dentre 54 escolas da rede; na Zona Sul, 17 dentre 19 escolas; da Zona Leste, 9 dentre 17 instituições; da Zona Oeste, 24 dentre 46 estabelecimentos de ensino. Ou seja, de um universo de 136 instituições, foram investigadas um total de 71 escolas da rede pública municipal de ensino, correspondente a 52,2% desse total.

Ainda assim, dentre a lista entregue pela SME de escolas e CMEIs que possuem um professor de Artes atuando na Educação Infantil<sup>40</sup>, foram investigadas todas as 28 escolas mencionadas no documento. Investigar os demais 43 estabelecimentos – que totalizam 71 escolas – foi iniciativa própria em virtude da pequena representatividade do número de escolas apresentado no documento pela Secretaria.

Dentre as escolas investigadas, identifiquei pelo menos 1 professor de música atuante na educação infantil em cada região, sendo que na Zona Oeste há 2 educadores musicais e um deles lecionava na educação infantil de 2 escolas distintas (GRAF. 5).

<sup>40</sup> Lista entregue junto à autorização para realização da pesquisa. Ver no capítulo 1 sobre a Escola Pública Municipal e o ensino de música: procedimentos, abrangência e atuação.

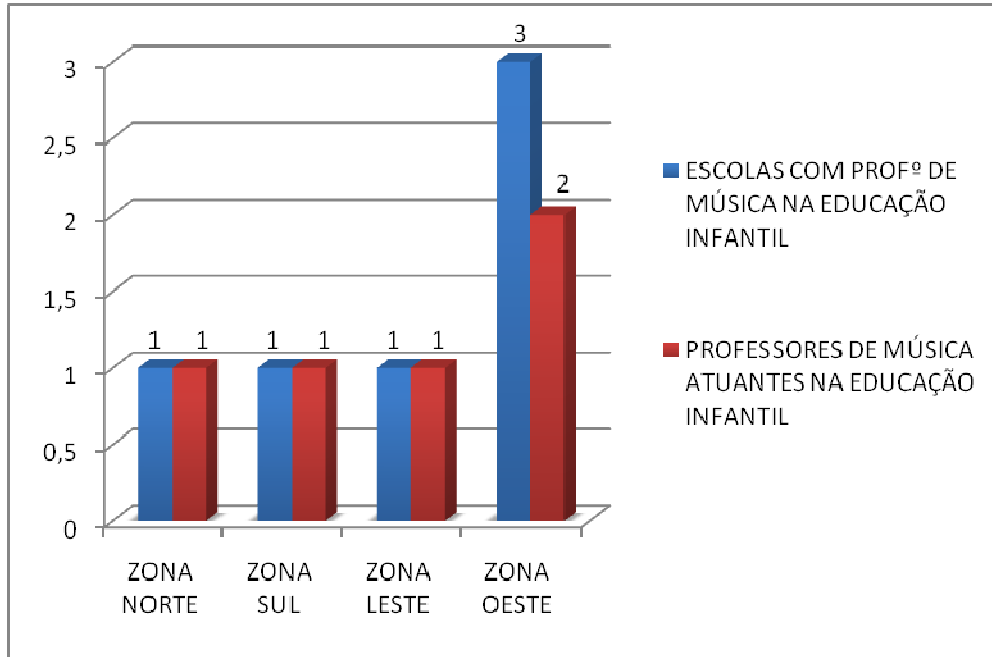


GRÁFICO 5: Escolas públicas com ensino de música na educação infantil *versus* professores de música atuantes na educação infantil.

Totalizando 6 escolas públicas com ensino de música na educação infantil, tal realidade corresponde a apenas 4,41% do total de escolas, ou 8,45% do total de escolas pesquisadas.

Em virtude da organização e funcionamento do sistema público, ainda não foram absorvidos os profissionais advindos das licenciaturas específicas, uma vez que a primeira turma da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte concluiu no ano de 2009. Nesse contexto, os profissionais que atuam no ensino de Artes da rede pública municipal de ensino são aqueles formados na Educação Artística, que permite uma atuação polivalente da qual as licenciaturas específicas vêm findar.

Acredito que tal fato também esteja relacionado aos poucos profissionais da música atuantes na educação infantil. Entretanto, recentemente (11 de fevereiro de 2011) foram convocados 21 novos professores específicos de música para atuarem no município de Natal, dentre os quais estão profissionais formados em Educação Artística habilitação Música e os primeiros alunos egressos do curso Música Licenciatura.

Outros fatores que provavelmente estão relacionados é a falta de educadores, em geral, e em Artes, o que levou a Secretaria Municipal de Educação a criar o cargo professor de Múltiplas Linguagens, nome que surgiu diversas vezes durante os contatos com as instituições. Tal profissional caracteriza-se por ser responsável pelas aulas de Artes, Educação Física e recreação (como mencionaram alguns gestores). Em alguns casos é um pedagogo, um

fisioterapeuta ou um professor de Arte (formado e atuando com linguagem distinta da música). Contudo, a tendência é que esses profissionais sejam substituídos por professores de Arte ao longo do tempo, fazendo valer a Resolução 002/08 SME/PMN, a qual afirma que, se contemplado no Projeto Político Pedagógico da educação infantil, as aulas de Artes e Educação Física deverão ser ministradas por professor específico.

Desse modo, no contexto do ensino de música na rede pública municipal da cidade de Natal, é identificada a existência de pelo menos um educador musical atuando na educação infantil em cada região, sendo esses professores formados em Educação Artística. É notável também a falta de professores com formação em Arte na rede municipal de Natal, considerando a falta desses profissionais na educação infantil – o que é previsto na legislação municipal – e a criação do cargo “professor de Múltiplas Linguagens” – com formação diversificada – para atender essa demanda.

## 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL E SUA ATUAÇÃO

### 3.2.1 O EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: traçando um perfil

Identificados os profissionais e os locais de atuação, foi aplicado questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas que permitiu obter um panorama geral das concepções, práticas e formação desses profissionais. Assim, essa seção constituir-se-á do relato desses educadores sobre suas concepções e práticas no ensino regular de música para a educação infantil.

Foram identificados 20 professores, sendo 5 atuantes na rede pública municipal de ensino e 15 na rede privada. Desses, 10 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Interessante notar a distribuição de gênero, pois a educação infantil é geralmente, associada empiricamente ao gênero feminino (BELLOCHIO E FIGUEIREDO, 2009, p. 37; CARDOSO, 2007, p. 1), sendo que, na educação musical foi observada uma distribuição igualitária contemplando o gênero masculino em 50% dos casos.

Com relação à faixa etária, conforme a TAB. 2, 65% dos professores encontram-se entre 21 e 30 anos, e a média de idade está em 30 anos:

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
21 a 24	6	30,0	30,0
26 a 30	7	35,0	65,0
31 a 34	3	15,0	80,0
40 a 44	3	15,0	95,0
47	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

Média: 30

TABELA 2: Percentual cumulativo por faixa etária.

De acordo com os dados, a maioria da população que constitui esses profissionais pode ser considerada uma população jovem. Tal situação pode ser explicada se observarmos a TAB. 3 que apresenta o nível de escolaridade dos participantes, verificando o grande número de profissionais ainda em formação.

Escolaridade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
Superior incompleto	6	30,0	30,0
Superior completo	6	30,0	60,0
Especialização incompleta	1	5,0	65,0
Especialização completa	5	25,0	90,0
Mestrado incompleto	1	5,0	95,0
Mestrado completo	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

TABELA 3: Percentual cumulativo por escolaridade.

Os resultados da tabela mostram que 30% dos educadores musicais atuantes no ensino infantil ainda estão cursando a graduação, e somados aos que possuem apenas o nível superior completo contemplam 60% da escolaridade dos participantes.

Outro dado que merece atenção é o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* por parte de 2 professores (que representam 10% do total), que, juntamente com a categoria que cursou ou cursa especialização, totalizam o restante dos 40% dos participantes. Assim, constatando-se uma porcentagem tão alta desses profissionais na pós-graduação, é notória a busca pela formação continuada desses docentes atuantes no ensino infantil, além da entrada “prematura” no mercado de trabalho, ou seja, antes da finalização do curso de graduação.

Com relação à formação no nível superior dos professores de música investigados (GRAF. 6), ressalto que há 4 participantes cuja graduação foi em área distinta da música. Contudo, esses profissionais foram reconhecidos como educadores musicais, pois lecionam a disciplina específica de Música há mais de 5 anos e realizaram nesse período cursos de formação continuada na área de música e educação musical.

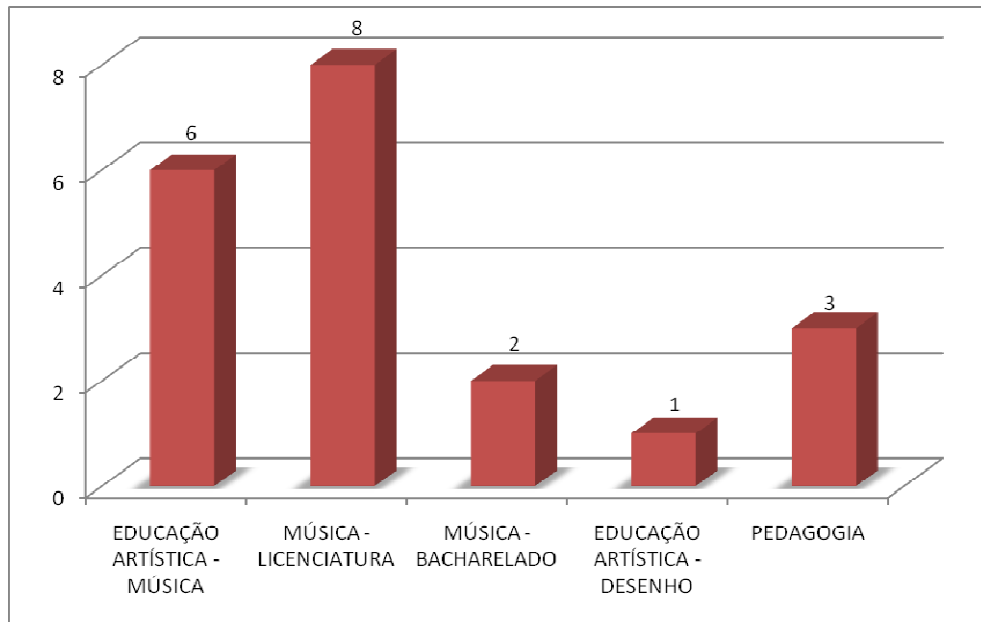


GRÁFICO 6: Curso de graduação dos professores investigados.

Assim, conforme apresentado no GRAF. 6, os resultados mostram que 6 educadores são formados em Educação Artística-Música, 8 em Música-Licenciatura, 2 em Música-Bacharelado, 1 em Educação Artística-Desenho e 3 em Pedagogia. Dentre os 8 docentes cujo curso de graduação é Música-Licenciatura, 5 são graduandos, ou seja, apenas 3 profissionais dentre os investigados estão formados nessa habilitação. Na mesma situação, 1 dos docentes do curso de Pedagogia também é graduando. Os professores da rede pública municipal de ensino investigados são formados em Educação Artística-Música (4) e Educação Artística-Desenho (1).

Tal distribuição representa bem a realidade da formação e atuação de licenciados em música na cidade de Natal. Nela, o curso de Música-Licenciatura está formando as primeiras turmas, que ingressaram a partir do ano de 2005, e começam a se inserir no mercado de trabalho nas escolas privadas da cidade. Além disso, a Prefeitura Municipal, até o momento da coleta de dados, só possuía em seu quadro professores graduados em Educação Artística. Contudo, foi realizado em 2010 o primeiro concurso municipal destinado às habilitações específicas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais) a partir do qual os graduados na nova licenciatura começam a se inserir. Nessa nova distribuição, em que estão presentes todas as áreas artísticas em suas especificidades, o ensino de música ficará destinado aos terceiros e sétimos anos do ensino fundamental, sendo que não há determinação acerca da educação infantil, que, geralmente, tem ficado a cargo da habilitação artística do professor de artes da

escola, seja ela qual for, ou a cargo do professor de Múltiplas Linguagens, apresentado anteriormente como um “substituto” ao professor de Artes em virtude da falta do mesmo.

Com relação ao tempo que os professores ministram aulas de Música (TAB. 4), os dados apresentam uma concentração de 45% dos docentes entre 2 e 6 anos de magistério na disciplina. E, apesar de existirem docentes com tempo acima de 6 anos, a média de anos na docência em Música está em 4 anos e meio.

Docência em Música	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
Até 1 ano	2	10,0	10,0
Entre 1 e 2 anos	1	5,0	15,0
Entre 2 e 4 anos	3	15,0	30,0
Entre 4 e 6 anos	6	30,0	60,0
Entre 6 e 8 anos	2	10,0	70,0
Entre 8 e 10 anos	2	10,0	80,0
Mais de 15 anos	4	20,0	100,0
Total	20	100,0	
Média: 4,55			

TABELA 4: Tempo de docência em Música.

No que se refere ao tempo de magistério na educação infantil (com média de 3 anos), parece ser mais recente ou ter se iniciado juntamente à docência em Música. A TAB. 5 apresenta um cruzamento entre o tempo de docência em cada um dos grupos.

		Tempo de Docência em Educação Infantil							Total
		Até 1 ano	Entre 1 e 2 anos	Entre 2 e 4 anos	Entre 4 e 6 anos	Entre 6 e 8 anos	Entre 8 e 10 anos	Mais de 15 anos	
Tempo de Docência em Música	Até 1 ano	2	-	-	-	-	-	-	2
	Entre 1 e 2 anos	-	1	-	-	-	-	-	1
	Entre 2 e 4 anos	-	2	1	-	-	-	-	3
	Entre 4 e 6 anos	-	2	1	2	1	-	-	6
	Entre 6 e 8 anos	1	-	1	-	-	-	-	2
	Entre 8 e 10 anos	1	-	-	-	-	1	-	2
	Mais de 15 anos	-	-	2	-	-	-	2	4
	Total	4	5	5	2	1	1	2	20

TABELA 5: Tempo de docência em Música *versus* Tempo de docência na educação infantil.

A TAB. 5 evidencia que 10 participantes possuem maior tempo de docência em música do que na educação infantil; 9 iniciaram o magistério em ambas ao mesmo tempo, e; apenas 1 possui maior tempo de docência na educação infantil.

Tal resultado indica que o movimento de educadores musicais para a educação infantil é recente, mas é expressivo de modo que as três primeiras categorias de docência na educação infantil (até 4 anos) são as que concentram o maior número de educadores musicais, ao passo que, na docência em música os professores se concentram entre 4 e 6 anos e em mais de 15 anos de magistério. Ou seja, os professores de música que estão no ensino infantil possuem um perfil diverso quanto ao tempo de docência em música: professores de música com muito tempo de magistério e graduandos que começam concomitantemente o ingresso na docência em música e na educação infantil.

Desses, fica evidente que 10 docentes iniciaram o ensino de música antes do ensino infantil e 9 iniciaram concomitantemente. Sendo que esses últimos estão bem distribuídos quanto ao tempo de docência, existindo participantes nessa situação com até 1 ano, entre 1 e 2 anos, entre 2 e 4 anos, entre 4 e 6 anos, entre 8 e 10 anos e em mais de 15 anos de ensino.

Com relação à capacitação realizada na área (TAB. 6), a maioria dos professores declara tê-la realizado há menos de 2 anos, sendo que apenas 4 afirmam terem realizado há mais de 5 anos.

Capacitação realizada	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
Há menos de 2 anos	11	55,0	55,0
Entre 2 e 5 anos aproximadamente	5	25,0	80,0
Entre 5 e 10 anos aproximadamente	3	15,0	95,0
Não realizou nos últimos 10 anos nenhum curso	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

TABELA 6: Capacitação realizada na área.

Quanto à atuação desses profissionais, apesar de um universo representado por 20 participantes, eles são responsáveis por 36 estabelecimentos de ensino, sendo que em 30 desses, atuando com a educação infantil, 4 ministrando aulas somente no ensino fundamental, 1 extracurricular e 1 em hospital ministrando oficinas<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Ressalto que na escola pública apenas 1 das escolas era exclusiva de educação infantil (CMEI). Assim, os demais professores da rede pública (4) ministravam aulas também no ensino fundamental.

Conforme se observa, apesar de a maioria dos professores atuarem em 1 ou 2 escolas, há docentes em 3 e até 5 escolas como mostra a TAB. 7:

Nº de escolas em que atua	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
1 escola	9	45,0	45,0
2 escolas	7	35,0	80,0
3 escolas	3	15,0	95,0
5 escolas	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

TABELA 7: Número de escolas totais em que atuam os professores investigados.

Caso sejam isoladas apenas as escolas de educação infantil e verificarmos quantos docentes atuam em 1 ou mais dessas escolas, encontramos o seguinte gráfico indicando que a maioria (80%) atua em 1 ou 2 escolas de ensino infantil (GRAF. 7).

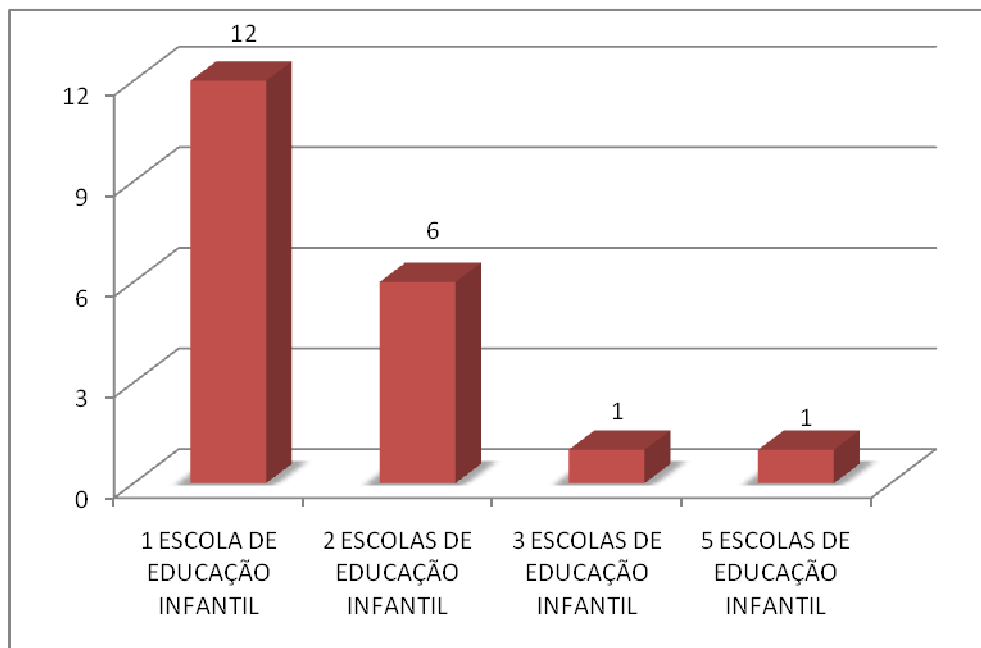


GRÁFICO 7: Quantidade de escolas de educação infantil em que atuam simultaneamente os professores.

Sobre a quantidade de turmas pelas quais cada professor é responsável, há variação com relação à escola, mas o GRAF. 8 apresenta o número total de turmas de cada professor. Cumpre ressaltar que estamos relacionando o número de turmas completas, não apenas as da educação infantil.

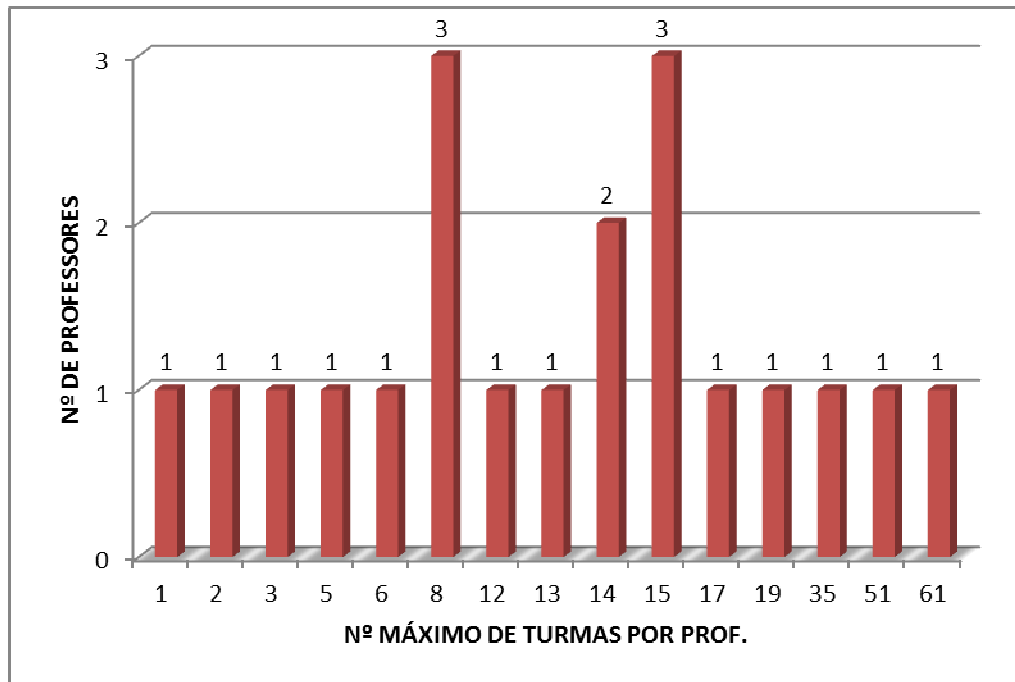


GRÁFICO 8: Número de turmas dos professores.

Importante destacar nesse gráfico, não a frequência das respostas em cada quantidade de turmas, mas o número excessivo de turmas de alguns professores, chegando a 35, 51 e até 61 turmas no total de aulas na semana. Amenizando essa situação, lembro que as aulas da educação infantil em geral possuem um horário reduzido, sendo que 1 horário equivale a cerca de 30 a 45 minutos.

Tal situação – a duração das aulas de música da educação infantil – só não é seguida pela rede pública municipal de ensino, onde os professores que atuam nas escolas que possuem ensino fundamental e infantil têm que permanecer com uma mesma turma durante todo o horário antes do intervalo, ou todo o restante após o intervalo, em torno de 1 hora e meia a 2 horas e meia de duração de aula em uma única turma.

Essa situação da rede pública, contrária às recomendações da literatura (FERES, 1998; ROCHA, 2008), foi verificada durante a observação realizada, em conversas com esses professores e em minha própria atuação na rede. Geralmente, esse horário estendido de aula é devido à organização dos horários dos demais professores em relação ao ensino fundamental e ao horário de planejamento, ou ao fato de que há poucas turmas de educação infantil nessas escolas e o dia deve ser dividido somente com as aulas de Educação Física e Artes, pois esse é o dia de planejamento das professoras de sala.

Com relação ao planejamento dos professores investigados, a TAB. 8 mostra que a maioria (50%) dos professores destina de 1 a 2 horas semanais para planejamento das aulas. Desses, 85% conhecem o projeto político pedagógico da escola onde atuam (GRAF. 9) e 90% buscam integrar o planejamento ao projeto ou tema desenvolvido pela escola (GRAF. 10). Nesse sentido, pode-se dizer que há uma preocupação geral para a integração da aula de música com a escola e suas práticas.

Tempo destinado ao planejamento	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
30 min a 1 hora	3	15,0	15,0
1 a 2 horas	10	50,0	65,0
2 a 3 horas	3	15,0	80,0
3 a 4 horas	3	15,0	95,0
1 dia/semana	1	5,0	100,0
Total	20	100,0	

TABELA 8: Tempo semanal destinado ao planejamento.

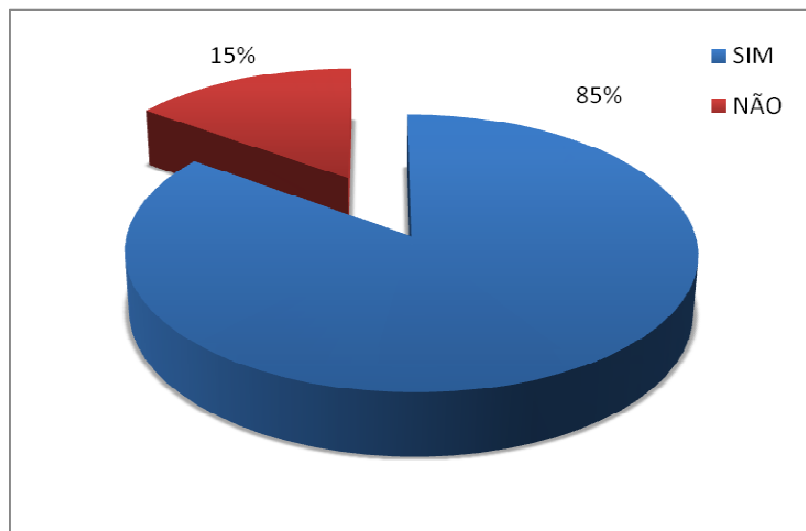


GRÁFICO 9: Professores que conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola.

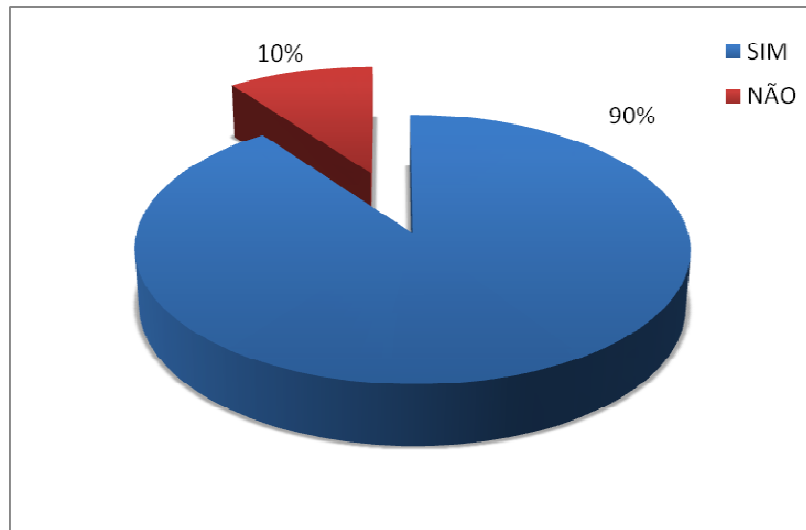


GRÁFICO 10: Professores que buscam integrar seu planejamento ao projeto ou tema desenvolvido pela escola.

Em síntese, é perceptível o perfil de professores que buscam atualização nas questões da área tanto por cursos de capacitação quanto pelos da pós-graduação, procuram integrar sua atuação aos projetos escolares e dedicam parte do planejamento semanal para tal. É um perfil que merece destaque, ainda mais considerando os desafios que se colocam com a obrigatoriedade da música na escola (Lei 11.769/08) e o intenso movimento na área de educação musical – expresso tanto pelas publicações didáticas e acadêmicas quanto pela qualidade e quantidade de pesquisas básicas e, principalmente, aplicadas.

### 3.2.2 O EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sua escola, recursos e acompanhamento pedagógico

De acordo com os professores o espaço físico disponível e utilizado para as aulas de música<sup>42</sup> na educação infantil são, primeiramente, a sala de aula da turma, seguido do pátio, sala de vídeo e sala de música ou artes, conforme o GRAF. 11 a seguir:

---

<sup>42</sup> Esta questão foi considerada de múltipla escolha, pois as aulas poderiam ocorrer em diferentes lugares. A partir deste ponto surgirão outras questões também de múltipla escolha, em geral relacionadas a materiais, e espaço utilizado, bem como nas categorias surgidas das questões abertas.

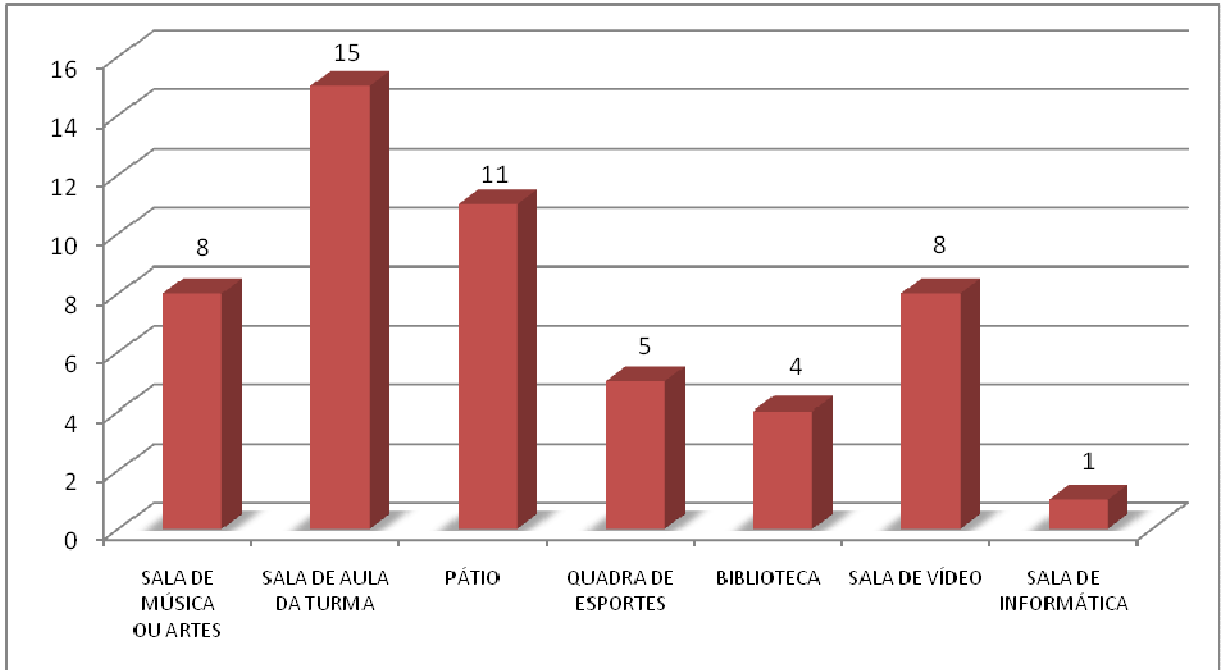


GRÁFICO 11: Espaço disponível e utilizado pelos professores de música na educação infantil.

Em relação aos materiais disponíveis e utilizados nas aulas, foram diferenciados os materiais próprios dos professores dos da escola. Como pode ser observado no GRAF. 12, os materiais disponíveis na escola e utilizados pelos docentes são os mais diversos possíveis, passando por bibliográficos, tecnológicos, instrumentos harmônicos e percussivos.

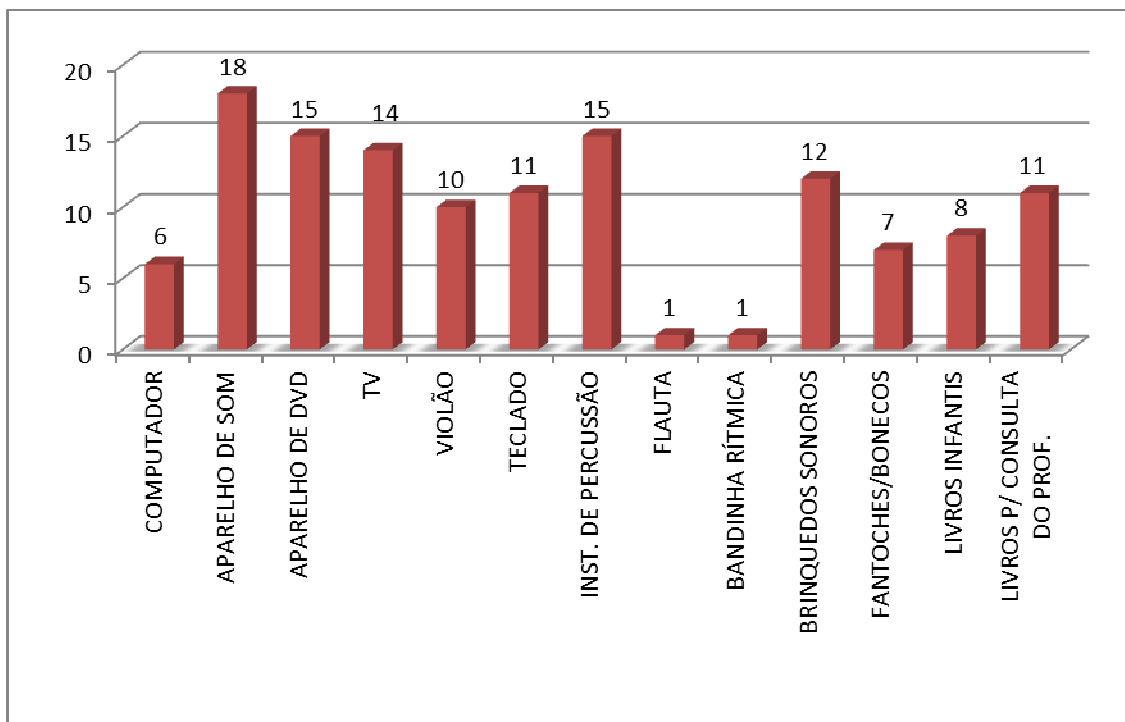


GRÁFICO 12: Material da escola disponível e utilizado pelos professores de música na educação infantil.

O material mais utilizado é o aparelho de som, seguido pelo aparelho de DVD e instrumentos de percussão. Destaco os brinquedos sonoros, que são itens que fazem parte do universo infantil, são de fácil acesso (tanto para a criança manusear, quanto para a escola adquirir) e permitem a realização de atividades musicais diversas (BRITO, 2003, p. 59).

Dentre os materiais dos próprios professores que são utilizados nas aulas, é destacado o uso das flautas, violão e instrumentos de percussão (GRAF. 13). Vale ressaltar que os materiais do professor são em maioria instrumentos musicais básicos para uma aula de música (um instrumento harmônico, um melódico e percussão), o que implica em dizer que provavelmente as escolas ainda não investem nesse tipo de material ou não o fazem de maneira satisfatória.

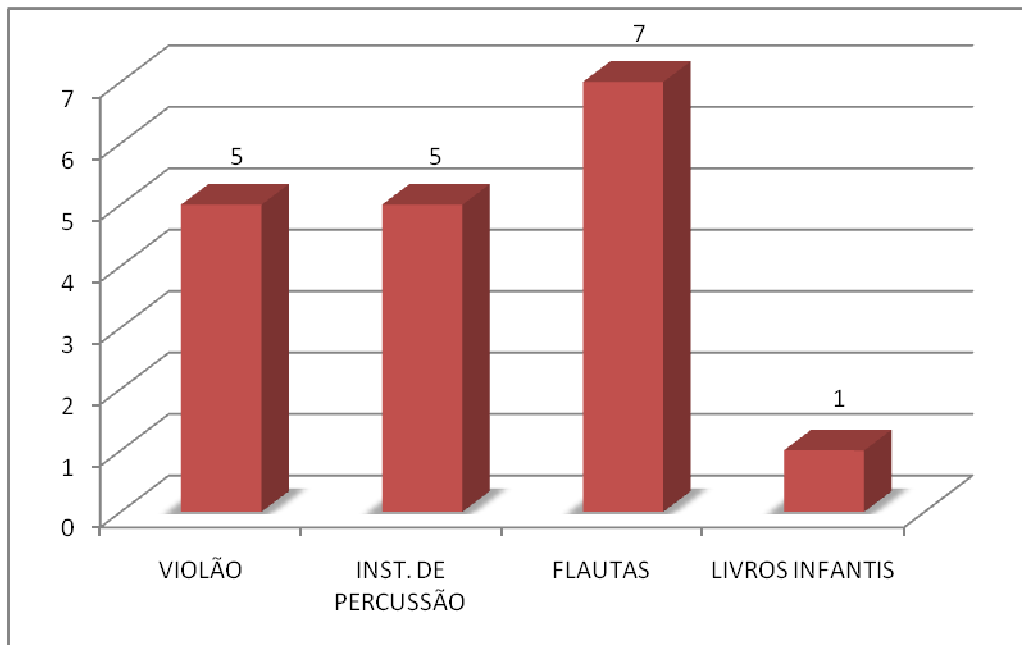


GRÁFICO 13: Material do professor utilizado nas aulas de música na educação infantil.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico das aulas de música ministradas pelos docentes investigados, representam a maioria (18 dos 20 professores) os que recebem esse acompanhamento da direção, coordenação ou supervisão pedagógica. Vale salientar que a periodicidade desse acompanhamento é principalmente semanal (GRAF. 14).

Com relação a essa questão, houve uma incoerência de dados de um dos professores, que afirmou possuir acompanhamento pedagógico, mas ao afirmar a periodicidade, informou a categoria “nenhum”. Acredito que tal fato ocorreu por entender que essa categoria poderia contemplar o acompanhamento sem periodicidade regular.

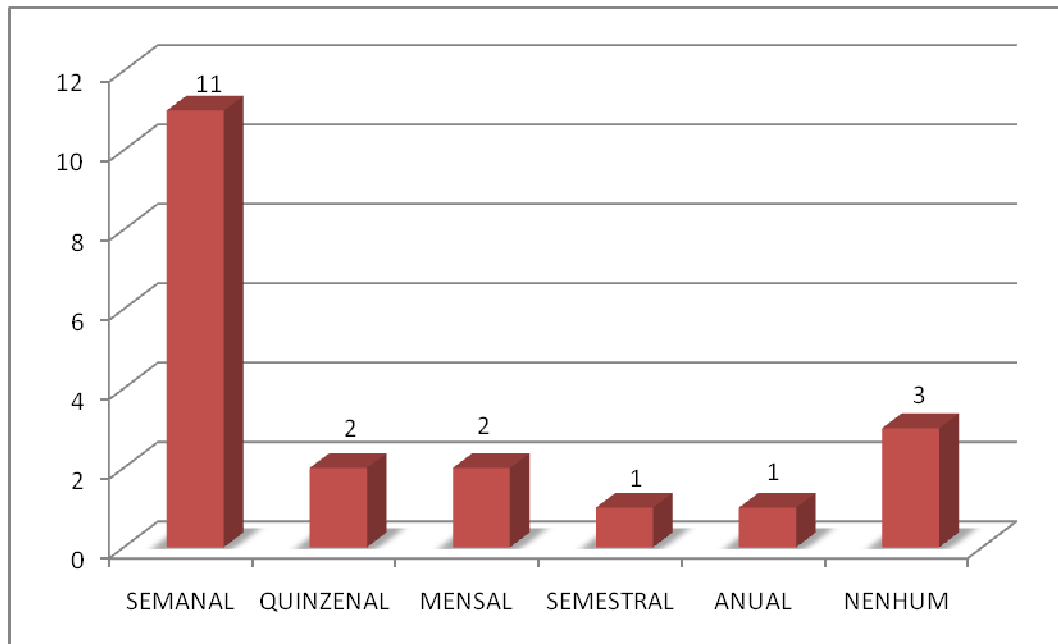


GRÁFICO 14: Periodicidade do acompanhamento pedagógico.

Enfim, os resultados permitem concluir que os professores dispõem de espaços diversos utilizados para as aulas de música na educação infantil apesar de serem locais de uso comum, não exclusivo dessas aulas. Com relação aos materiais também predominam aqueles de uso comum como aparelho de som, aparelho de DVD, TV, bem como alguns específicos como os instrumentos de percussão e brinquedos sonoros.

Uma realidade bastante comum apresentou-se ao longo da pesquisa: a utilização de materiais próprios dos professores nas aulas. Esses materiais são principalmente instrumentos musicais, o que revela um provável baixo investimento nesse tipo de material por parte das escolas. Contudo, são materiais indispensáveis para uma aula de música satisfatória: instrumentos melódicos, harmônicos e percussivos. É importante que seja transmitido à gestão das escolas a relevância desses materiais sonoros (e de qualidade) na aula de música da educação infantil.

O acompanhamento pedagógico da direção, coordenação ou supervisão pedagógica é realidade para 90% dos professores, sendo que a periodicidade desse acompanhamento é variada (de semanal a anual), porém predominando o acompanhamento semanal. Tal fato, junto à porcentagem de professores que conhecem o projeto político pedagógico da escola onde atuam e que procuram integrar seu planejamento ao projeto ou tema da escola, mostra que o professor de música da educação infantil tem conseguido se aproximar da gestão e da escola, fator fundamental para a prática na educação infantil que, principalmente em virtude

do nível de desenvolvimento das crianças, necessita de práticas integradas que considerem a criança como um todo indivisível (BRASIL, 2006, p. 11).

### 3.2.3 O EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: atuação e concepções

Até o momento foram apresentados principalmente os dados quantitativos das questões fechadas do questionário. Neste tópico serão enfatizadas as questões abertas, nas quais foram identificadas categorias e estabelecidas relações. Nas questões abertas os professores puderam dissertar principalmente sobre sua aula, conteúdos, critérios, objetivos, estratégias, avaliação, bem como relatar dificuldades pessoais e sua visão sobre o ensino de música na educação infantil.

#### 3.2.3.1 Atuação: critérios, conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação

Ao serem questionados sobre o tipo de atividades ou práticas de educação musical que desenvolviam na educação infantil, emergiram como principais elementos as brincadeiras, jogos, canções e utilização de instrumentos de percussão (GRAF. 15).

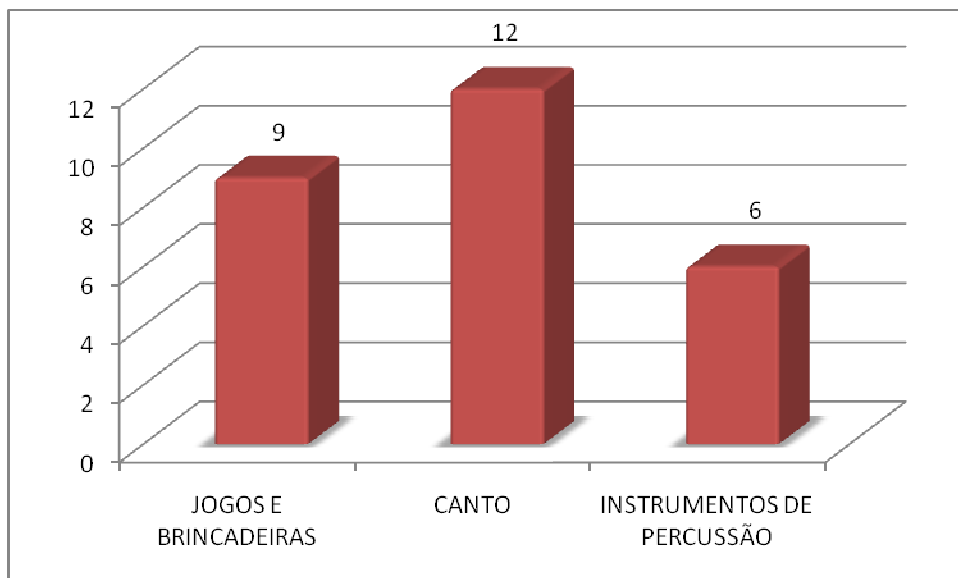


GRÁFICO 15: Atividades e práticas desenvolvidas.

Os jogos e brincadeiras foram mencionados por 9 dos 20 docentes, quando afirmam realizarem, por exemplo, “*jogos de mão, brincadeiras de roda, brincadeiras corporais,*

*dança, canto, histórias*”<sup>43</sup>. Por outro lado, em relação ao canto, foram mencionadas as canções infantis, brinquedos cantados, cantigas de roda, canções com movimento, músicas folclóricas, canto coral, prática vocal, sendo utilizadas por 12 dos professores investigados.

Outras atividades desenvolvidas mencionadas pelos docentes são: atividades de percussão rítmica, escuta sonora, percepção e apreciação musical, contação de histórias, fantoches, sonorização e vivência das histórias, brincadeiras corporais, dança, reconhecimento de timbres, confecção de brinquedos sonoros, musicalização instrumental, teatro musical, apresentações musicais, apresentação e experimentação de instrumentos musicais diversos, músicas com gestos, vídeos e histórias da orquestra, apreciação de sons do ambiente, animais e instrumentos, flauta doce e instrumentos rítmicos utilizando material reciclável. Ou ainda *“canto, jogos sonoros de percepção, imitação, criação e improvisação, bandinha rítmica, iniciação à flauta doce, construção de instrumentos, sonorização de histórias, apreciação”*. Grande parte dessas atividades estão listadas nos livros didáticos de música destinados a crianças (não necessariamente à educação infantil), como, por exemplo, França (2009), Madalozzo et al (2008), Ponso (2008), Beineke e Freitas (2006), Annunziato (2002), Chan (2004) e Chan e Cruz (2001), livros apresentados na revisão de literatura.

Quando questionados se conseguem identificar procedimentos e atividades que melhor funcionam com os alunos, todos responderam afirmativamente, e explicitaram quais são essas atividades. Surgiram como principais a prática instrumental (especialmente com percussão e bandinha rítmica), cantigas de roda e brincadeiras e jogos e com maior expressão as atividades com movimento, como pode ser visualizado no GRAF. 16. Percebe-se que as atividades que melhor funcionam com os alunos da educação infantil também fazem parte das práticas mais realizadas pelos educadores musicais. Ou seja, os professores provavelmente percebem as atividades em que os alunos mais se envolvem e utilizam-nas como estratégias principais das propostas pedagógicas em sala de aula.

Nessa mesma ótica, um dos professores mencionou que *“as atividades que envolvem muita discussão não funcionam, mas mesmo assim as discussões são importantes, desde que não sejam muito longas ou abstratas”*. Tal fato é confirmado nas discussões sobre a aprendizagem na infância onde se destacam o brincar e, principalmente a ação lúdica como principais elementos.

---

<sup>43</sup> Para diferenciar as falas dos professores das citações literais, optei por destacar em itálico as falas dos educadores. Em virtude do grande número de docentes (20) e da característica quantitativa desta fase da pesquisa, não serão estabelecidos nomes fictícios (professor A, B, C etc.) para os autores das citações. Estas serão atribuídas aos participantes em geral da pesquisa.

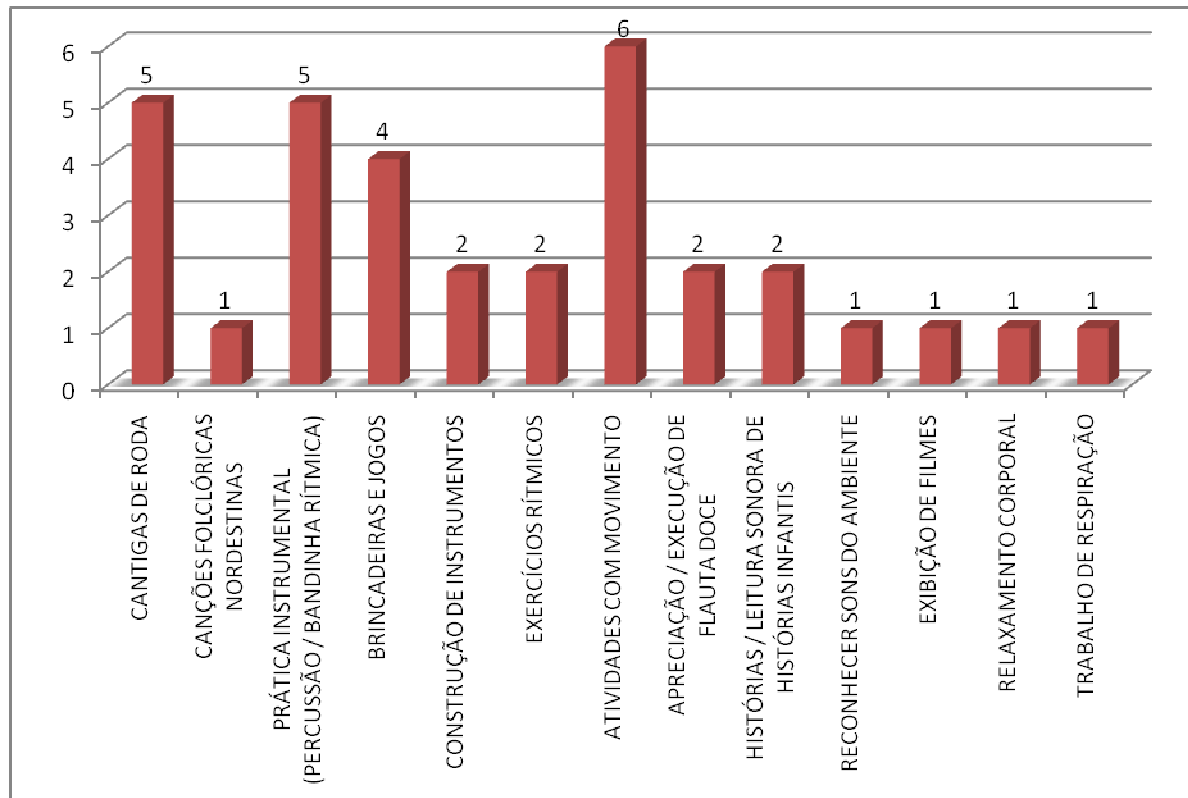


GRÁFICO 16: Atividades e procedimentos que melhor funcionam com seus alunos.

Nesse sentido, destaco as atividades com movimento e as brincadeiras e jogos, que poderíamos apresentar como a prática lúdica em si, que faz parte do desenvolvimento infantil e se integra ao cotidiano da criança desde suas primeiras interações (PAPALIA & OLDS, 2000). Assim, incorporada à atividade pedagógica, a proposta lúdica apresenta-se como um procedimento que atinge a criança, sua forma de compreender o mundo e de se expressar (BRASIL, 1998c). Pode-se dizer, pois, que “é importante que os territórios da educação agenciem o acontecimento do jogo musical infantil” (BRITO, 2009, p. 13), incorporem as atividades da cultura infantil (MADALOZZO ET AL, 2008) e transformem-na em atividades orientadas. Seguindo essas propostas, o jogo, o movimento, a brincadeira, enfim, o aspecto lúdico em geral é relatado como parte importante das atividades pedagógico-musicais dos docentes investigados.

Após dissertarem sobre as atividades, foi perguntado de que modo incentivam a participação do aluno na aula. Como categorias surgiram o incentivo à participação, novas metodologias, do aluno e de recursos materiais, conforme o GRAF. 17.

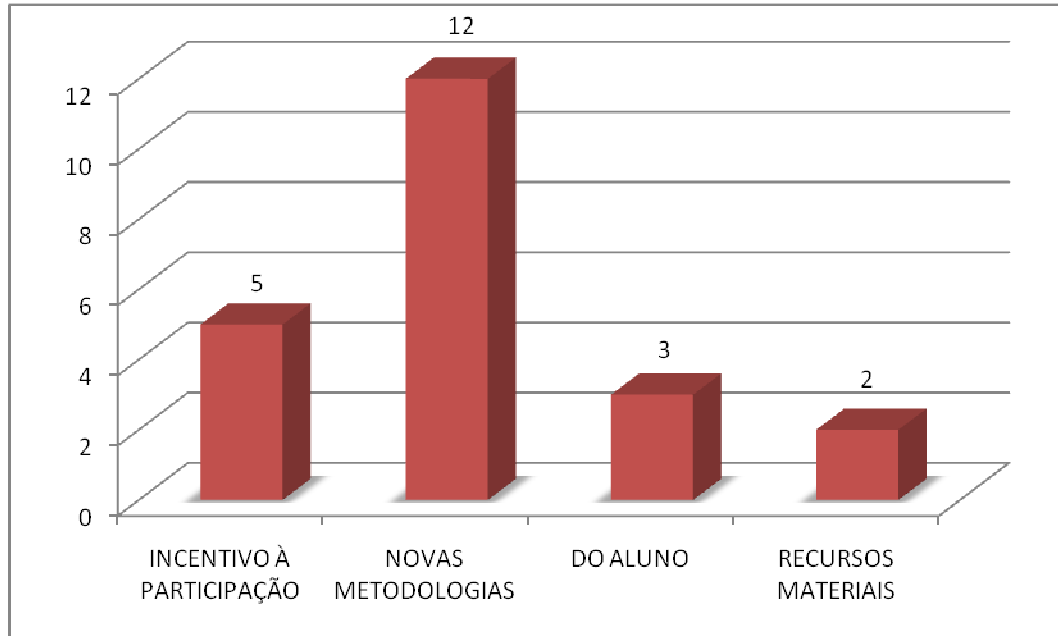


GRÁFICO 17: Estratégias que incentivam a participação do aluno na aula.

Dos recursos materiais, os professores apontam apenas os instrumentos como principal incentivo. Na categoria do aluno surgiram as seguintes respostas: *“deixando-o expor suas preferências e gosto em relação ao seu estilo musical”*, *“mostrando que ele é importante e que pode contribuir com a aula”* e *“partindo de seus gostos e estilos musicais”*. No que diz respeito ao o incentivo à participação, os professores afirmaram que sempre convidam e incentivam os alunos, de maneira geral, a participarem das atividades e dos eventos da escola, ou seja, *“convidando-os a participar da aula de forma envolvente e lúdica”*.

Da categoria das novas metodologias os professores apontaram que incentivam a participação *“trazendo novas metodologias e atividades lúdicas”* ou ainda *“buscando diferentes alternativas metodológicas”*. Desse último apontamento surgiram subcategorias relacionadas a discussões, apresentações musicais e atividades. Nas discussões, incentivam através de debates e sugestões, *“elogiando, conversando, praticando”*, os alunos *“opinando e propondo durante a aula”* e *“mostrando que a arte e a música está [sic] presente em tudo na nossa vida”*. Na subcategoria sobre apresentações, foram mencionadas as atividades de assistir e realizar apresentações musicais na escola. Nas atividades, os professores apresentam as práticas que utilizam para incentivar os alunos, a saber: cantar, construir instrumentos com material de sucata, *“banda, karaokê, cirandas”*.

Interessante ter surgido uma categoria (ou subcategoria) relacionada a apresentações musicais, pois é um tópico ainda pouco explorado pela literatura. A importância da apresentação musical para a criança está principalmente na possibilidade de mostrar aquilo

que foi apreendido por ela, de socializar seus conhecimentos, e de participar do espetáculo em si, seja como executante, seja como público. São conhecimentos atitudinais e musicais imprescindíveis a qualquer projeto de educação musical: o que fazer em uma apresentação, como fazer, quando, onde, e se ... Perguntas que nos fazemos em uma preparação para o palco e que podem e devem ser explicitadas às crianças. É um momento importante da performance em música e que, se bem esclarecido, permite uma apresentação ou fruição da prática musical.

No que se refere aos critérios utilizados para seleção dos conteúdos que são ministrados às crianças (GRAF. 18), os professores apontaram com maior frequência a faixa etária e o desenvolvimento infantil e cognitivo, aspecto também apontado pela literatura como um dos saberes necessários para atuação com crianças pequenas (FERES, 1998, p. 21; ROCHA, 2008, [s/p]; BRITO, 2003, p. 53).

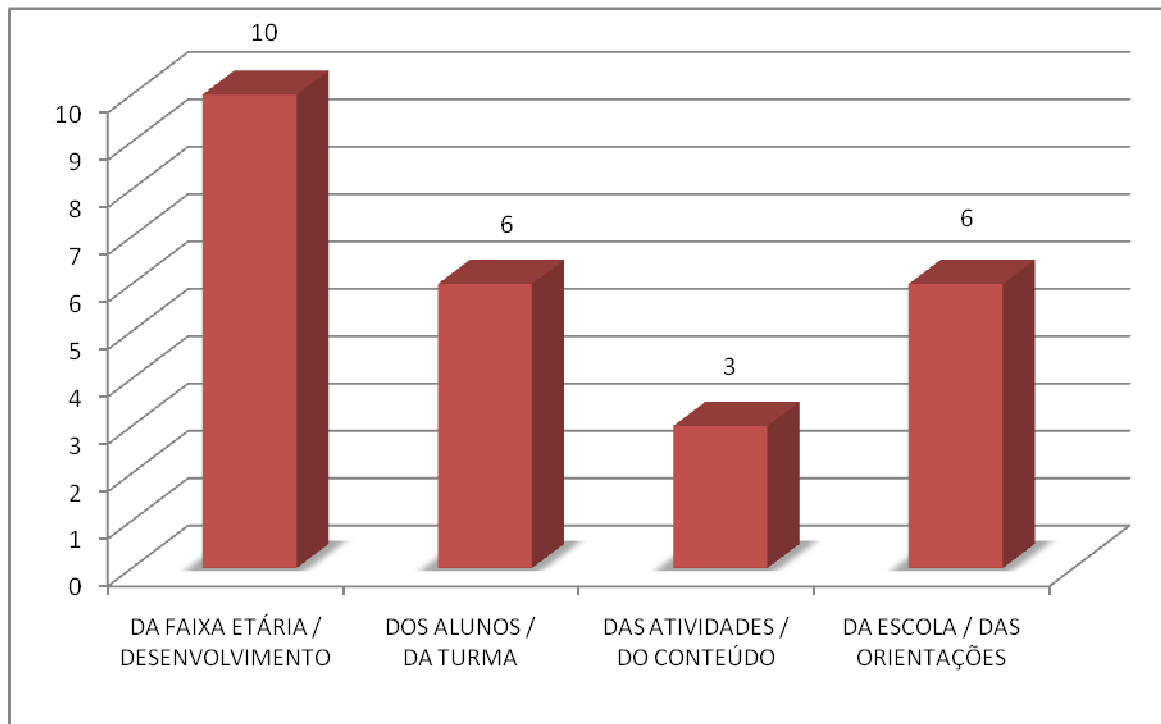


GRÁFICO 18: Critérios para seleção dos conteúdos.

O critério “dos alunos ou da turma” contempla aspectos como a vivência, o gosto e conhecimento do aluno, necessidade da turma/alunos, “*atividades que chamem atenção da criança*”, e “*se o conteúdo faz parte da vivência musical fora da sala de aula*”. Ou seja, aponta que esses educadores têm atentado para a contextualização dos conteúdos frente às especificidades das realidades nas quais atuam (PUCCI e ALMEIDA, 2003, p. 15; FRANÇA, 2009, p. 24).

A categoria da escola ou das orientações teve como tópicos, o tema do projeto e o planejamento das professoras de sala, integração com os conteúdos de sala, o projeto e cronograma escolar, temas trabalhados pela escola, as propostas dos temas transversais e orientações do Referencial Curricular do Município.

Das atividades e do conteúdo surgiram aspectos como materiais disponíveis, espaço e conteúdos trabalhados anteriormente, “*conteúdos práticos que envolvam movimento e desenvolvem a musicalidade e percepção*”, e “*atividades criativas*” em geral.

Quando questionados sobre os objetivos que buscam alcançar com o trabalho que realizam (GRAF. 19), os professores apontaram como principais categorias sensibilizar e musicalizar, bem como outros tópicos relacionados ao desenvolvimento e aspectos extrassonoros.

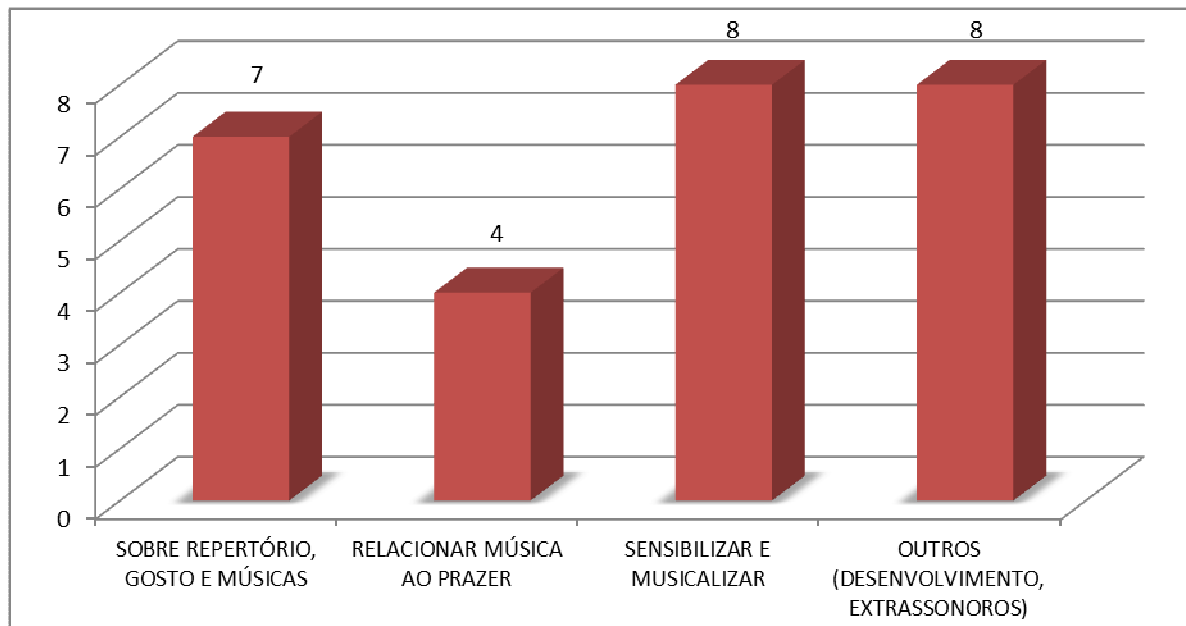


GRÁFICO 19: Objetivos que buscam alcançar com o trabalho que realizam.

Sobre sensibilizar e musicalizar, os professores buscam “*desenvolver nos alunos a musicalidade*”, “*desenvolver a sensibilidade musical*”, “*proporcionar às crianças um amplo conhecimento musical*”, “*desenvolver principalmente a sensibilidade musical e perceptiva das crianças*”, ou seja, “*musicalizar as crianças – abrir as possibilidades – vivenciar um mundo musical*”.

Em geral, os termos sensibilizar e musicalizar são atribuídos ao ensino musical infantil, contudo, conotam um processo musical muito amplo. Penna (1990, p. 37) discute que na musicalização “a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo,

dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito social”. Joly (2003, p. 116) acrescenta que o termo caracteriza

[...] o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais (JOLY, 2003, p. 116).

Portanto, fica evidente que os termos musicalizar e sensibilizar, como objetivos da aula de música realizada pelos professores participantes da pesquisa, referem-se a aspectos pedagógico-musicais lúdicos que já fazem parte do universo de práticas da educação musical infantil.

Na categoria outros, são encontrados como objetivos o “*desenvolvimento social e emocional*”, “*concentração, disciplina, desenvolvimento motor*”, “*respeito ao trabalho dos colegas*”, socialização, “*interdisciplinaridade da música na escola*”, “*desenvolver a coordenação motora*”, ou simplesmente “*integrar, desinibir e possibilitar as crianças ampliarem sua vivência musical*”. Tais aspectos, que vão além da especificidade sonoro-musical, são importantes de serem ressaltados, pois, da mesma forma que a aprendizagem musical não se restringe ao ensino formal, mas inicia-se, especialmente na criança, desde suas primeiras vivências na família (BANNAN *apud* WOODWARD, 2005, p. 252-263), essa mesma aprendizagem formal escolar não se limita aos aspectos sonoro-musicais, mas à criança como um todo, suas habilidades, possibilidades e desenvolvimento (BRITO, 2003, p. 46; BRASIL, 1998c).

No que tange aos aspectos gerais da educação musical para o ensino infantil, os professores trataram sobre aspectos diversos relativos à escola em que atuam e à sua percepção da situação geral do ensino musical infantil. Na sequência, nos tópicos seguintes discutem dificuldades, possibilidades e caminhos.

Respondendo sobre o tipo de avaliação que realizam, os educadores musicais destacaram principalmente a avaliação contínua e o relatório diário, surgindo ainda, como categorias, os relatórios finais, a observação, as apresentações e a avaliação atitudinal (GRAF. 18). É perceptível a diversidade de propostas avaliativas dissertadas pelos professores, que variam de aspectos formais (relatório final e relatório diário) e de participação (atitudinais, observação e apresentação), àqueles relativos ao aluno e ao professor.

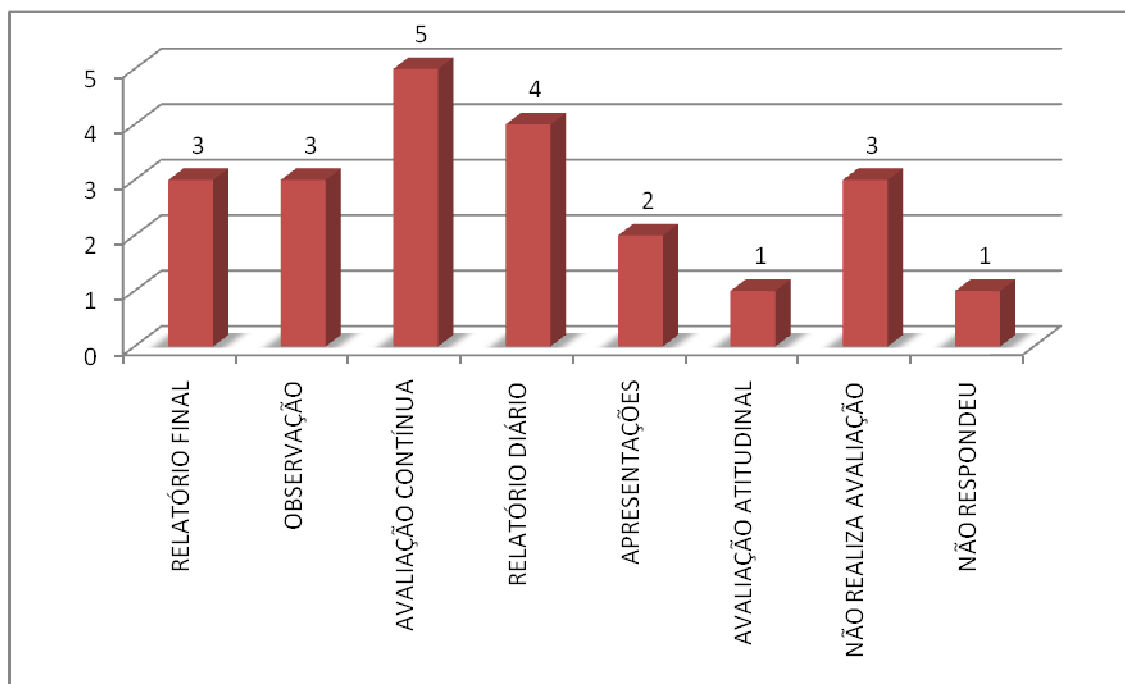


GRÁFICO 20: Tipo de avaliação que realizam.

Na avaliação contínua, os professores complementaram dizendo ser “*contínua, de forma a levar em consideração o interesse e a participação*” ou “*o envolvimento de cada aluno*”, complementarmente procuram perceber “*os aprendizados acumulados das crianças*”. No relatório diário eles registram “*no planejamento de aula se o conteúdo funcionou com a turma*” indo mais além afirmam que “*sempre faço uma pequena avaliação pós-aula, inclusive uma avaliação sobre minha ação*”.

Em relação às observações, os aspectos mais considerados são a “*observação da participação e do desenvolvimento*” e “*a aprendizagem no decorrer de cada aula*”. Os relatórios finais são “*fichas avaliativas em que são avaliados alguns critérios desenvolvidos [...] de acordo com os conteúdos em cada bimestre*”, são também relatórios para os pais nas reuniões. As apresentações são importantes como “*culminâncias dos projetos da escola*”. E, para avaliação atitudinal o professor procura saber “*o que as crianças já podem fazer? O que fazer para auxiliá-las*”.

Apenas 3 professores afirmam não realizarem avaliação e 1 não respondeu à questão. Do total de 20 professores, os resultados mostram que a maioria dos educadores musicais no ensino infantil realizam avaliação dos alunos e da disciplina, utilizando para tal principalmente a avaliação contínua e o relatório diário como ferramentas.

Através das categorias que surgiram, bem como pelas falas dos professores, é possível perceber que “a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os

progressos apresentados pelas crianças” (BRASIL, 1998c, p. 76), ou seja, atitudes, participação, envolvimento, habilidades desenvolvidas parecem ser o foco para avaliação.

Acerca das principais dificuldades de atuarem com o ensino de música na educação infantil especificamente na(s) sua(s) escola(s), os educadores apontaram as categorias: espaços e materiais, turmas ou alunos, acompanhamento da coordenação, professora ou pais, concepções, horários ou aulas e não há dificuldade (GRAF. 21).

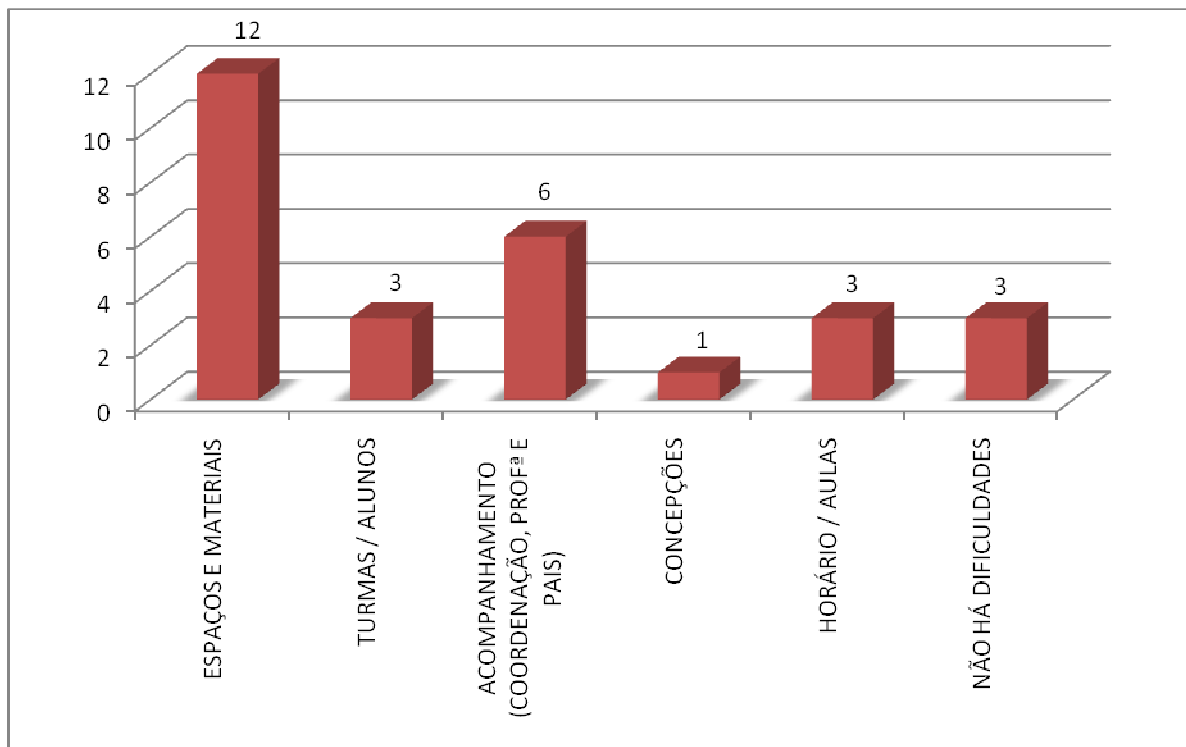


GRÁFICO 21: Dificuldades no ensino de música na educação infantil especificamente na(s) sua(s) escola(s).

No item espaços e materiais, a principal queixa é a falta de recursos necessários que perpassam por sala específica e instrumentos, principalmente harmônicos e percussivos. Dos instrumentos os professores dizem que “*não se disponibiliza todo o material necessário, como instrumentos para bandinha rítmica. Existe [sic] alguns, mas não o suficiente*” e ainda que esses materiais devem ser “*próprios da escola*” e que deve ser uma “*instrumentação adaptada à faixa etária*”. Outro item mencionado é a falta de uma copiadora, aspecto que é também identificado durante a segunda etapa da pesquisa – as observações – onde verifica-se a utilização (ainda) de um mimeógrafo.

Sobre os materiais musicais, foi levantada anteriormente a hipótese do baixo investimento das escolas, tendo como evidência a utilização frequente de materiais próprios do professor. Todavia, os próprios professores destacam também as especificidades do

material necessário: que seja próprio da escola, instrumentos harmônicos (violão e teclado), percussivos (principalmente bandinha rítmica) e adaptados à faixa etária das crianças das creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos).

A categoria das turmas ou alunos apresenta aspectos relacionados à “*quantidade excessiva de alunos*”, “*atraso e baixa frequência de alguns*” e “*barulho dos outros alunos*”. Sobre o acompanhamento dos pais, citam a “*ausência dos pais nas apresentações*”, “*o fato de os pais não estarem presentes na aula*” do berçário, ou ainda “*a questão familiar de alguns alunos*”. Sobre essa última resposta, o professor remete-se às dificuldades sociais e de organização familiar de muitas famílias, especialmente daquelas atendidas pela rede pública na qual trabalha o autor da afirmação.

Ainda relativo ao acompanhamento, um docente mencionou que o constante acompanhamento da coordenação o deixa preso ao que a escola quer ou à proposta; outro falou da “*exigência de repertório inadequado para os alunos*”, e referem-se também ao “*pouco incentivo por parte da professora de sala*”.

No que concerne à questão do repertório, é prática recorrente – principalmente por parte das professoras de sala e da coordenação – a sugestão e utilização de repertórios como canções muito longas, difíceis de memorizar, que exigem grande extensão vocal dentre outros aspectos inadequados para crianças entre 0 e 5 anos (BRITO, 2003, p. 94; BRASIL, 1998c, p. 59). Tal recorrência pode ser amenizada com a presença do professor de música atuante no sentido de não só ministrar aulas, mas também para orientar a escola (inclui-se aqui professores, coordenadores, gestores, funcionários) com relação ao que lhe cabe enquanto profissional da música. É questão da consciência de seu papel como detentor desse conhecimento, orientando qual seria o repertório, formas de cantar com as crianças, dentre outros, pois, essas questões não ficam restritas às aulas de música, mas permeiam todo o cotidiano escolar da educação infantil. O educador musical tem que ser reconhecido como alguém que pode e deve ser consultado e isso deve ficar evidente na postura do professor e na comunicação com a equipe escolar, ou seja “o educador musical infantil também não poderá mais pensar em trabalhar exclusivamente com crianças de 0 a 6 anos, mas deve incluir em seu campo de atuação o trabalho na formação musical dos pais e dos profissionais nas escolas” (BEYER, 2001, [s/p]).

A concepção que dificulta a atuação de um desses professores são os “*pensamentos que a música é para acalmar*”. Concepção dentre tantas outras presentes no senso comum, que distorcem o trabalho do educador musical, diante de expectativas e objetivos inverídicos ou desviantes (BEYER, 2001, [s/p]). Sobre os horários ou aulas, os educadores gostariam de

*“ter mais tempo na própria escola, pois também tenho que lecionar todas as outras disciplinas (teatro, dança, visuais)”*, ou ainda que apenas uma aula por semana não é suficiente e que esses horários devem ser bem distribuídos. Citando um dos professores as dificuldades são: *“a quantidade de aulas (penso que seria melhor duas aulas de 30 minutos por semana)”*; e *“horário com 2 horas e meia de duração, tempo de aula para crianças dessa idade muito longo”*. Nessa perspectiva, Feres (1998, p. 15) aponta como duração ideal das aulas de música 30 minutos semanalmente, porém, de acordo com Rocha (2008) o tempo destinado deveria ser de 30 minutos, 2 vezes por semana ou 45 minutos semanais. Em geral, com maior tempo a criança não consegue manter a atenção e a aula não rende; em tempo menor, as atividades ficam reduzidas ou prejudicadas. Assim, diante das propostas já exitosas das autoras mencionadas, cabe destacar que realmente o horário de duas horas e meia de duração não cabe na rotina de aula de crianças de até cinco anos, fator que dificulta as práticas pedagógico-musicais do professor em sua escola.

Dentre as respostas que afirmam não existirem dificuldades os professores acreditam que *“minha escola promove todas as condições para que aconteça plenamente”*.

Nesse sentido, percebe-se que em relação à atuação desses docentes, em suas práticas são contempladas atividades diversas que também se apresentam nos livros didáticos investigados. Além disso, essas práticas desenvolvidas são semelhantes às atividades que acreditam funcionar com seus alunos, em que se destacam como principais a ludicidade através dos jogos, brincadeiras, canto, cantigas de roda e movimento. Como critério para seleção dos conteúdos, os professores destacam principalmente a faixa etária ou o estágio de desenvolvimento. Dentre os materiais, enfatizam que é importante a existência de instrumentos harmônicos e percussivos, adaptados à faixa etária e que sejam próprios da escola. No tópico sobre avaliação foi observada uma diversidade de instrumentos, em que os docentes afirmam utilizar-se de aspectos formais (relatório final/diário), de participação (atitudinais, observação, apresentação) e relativos ao aluno e ao professor. As dificuldades relatadas em suas escolas apresentam-se relacionadas principalmente aos espaços e materiais. Por fim, dentre os objetivos cabe ressaltar aspectos musicais e extrassonoros sendo destacados como igualmente importantes no processo educativo.

### **3.2.3.2 Concepções: dificuldades, possibilidades, vantagens e satisfação pessoal**

Após dissertarem sobre as dificuldades específicas da escola, solicitava as principais dificuldades para se atuar com o ensino de música na educação infantil em geral (GRAF. 22), ou seja, a visão desses professores sobre as necessidades e demandas da situação da educação

musical no ensino infantil como um todo. As categorias<sup>44</sup> surgidas foram: da estrutura, das concepções, do professor, participação dos pais e material específico para crianças.

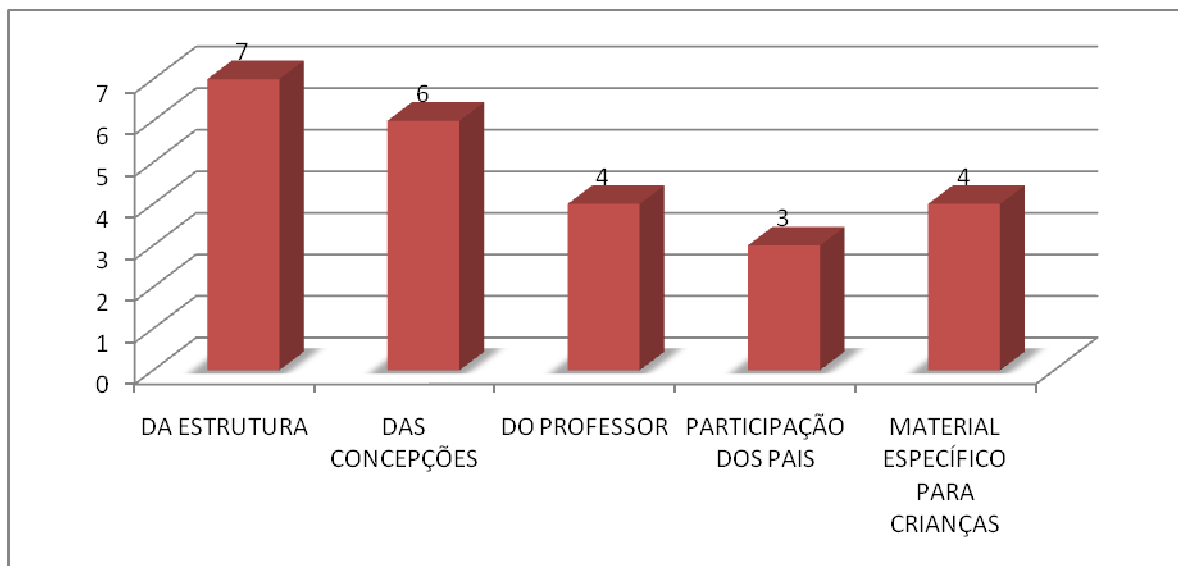


GRÁFICO 22: Dificuldades no ensino de música na educação infantil em geral.

Sobre o item da estrutura, os professores ressaltaram novamente a questão de terem uma sala específica para a realização das aulas, e a falta de material tanto didático quanto de instrumentos. Em relação às concepções, os educadores acreditam que a visão das instituições, gestão e pais influenciam na valorização da disciplina e do profissional. Afirmam que a dificuldade é “*a visão de musicalização que cada instituição apresenta*”, “*a compreensão do coordenador que a música é uma disciplina como as outras*”, a “*falta de valorização da disciplina*” e “*do profissional*”, a “*valorização a começar da secretária, melhor orientação para os diretores e coordenadores das escolas*”. Por fim, acrescenta-se também o fato de que os “*pais não dão continuidade às atividades desenvolvidas em sala de aula e não se importam*”, o que indica que o afastamento dos pais do processo pedagógico é um fator que dificulta o ensino-aprendizagem em música para as crianças de até cinco anos.

Em relação a essa categoria o fator que mais me preocupa é algo que também percebi empiricamente e que, junto à lei 11.769/08, tem sido uma das principais razões para a educação musical estar sendo tão requisitada nas escolas privadas: “*a visão de musicalização que cada instituição apresenta. A música muitas vezes assume um papel marketeiro e não*

<sup>44</sup> Nessa pergunta surgiram respostas que se enquadravam em mais de uma categoria.

*educador. É o que os pais verão e não o que os alunos aprenderão*". Ou seja, parece que a música tem entrado na escola não por mérito próprio, mas por força de lei e de mercado.

As aulas de música na educação infantil são apresentadas pelos gestores como o diferencial da escola, justificadas pela adequação à lei (geralmente ressaltada que está sendo realizada antes do prazo final<sup>45</sup>) e por questões de melhor desenvolvimento infantil sob aspectos diversos. No entanto, falta a esses gestores elementos que permitam compreender e dialogar com pais e financiadores sobre a música como disciplina, sua importância, objetivos e métodos. Seria necessário que os educadores possuíssem referenciais bem formulados com relação à importância do ensino de música na escola, para que pudessem, junto à equipe pedagógica, formular argumentos suficientes, concretos e satisfatórios para mantê-la na instituição, com base em práticas de qualidade apoiadas pelos recursos necessários já mencionados.

Acerca da categoria do professor, os docentes reconhecem a *“falta de capacitação (cursos etc.) sobre educação e música”*, a *“precariedade na formação do professor”*, *“falta [de] comunicação”* e articulação entre os professores ou uma *“troca de experiência com outros profissionais/educadores”* e, por fim, *“sobrecarga de trabalho para o professor”*.

Interessante ter surgido uma categoria sobre a falta de capacitação docente, ou seja, dos próprios participantes da pesquisa. Diante desse quadro é visível que provavelmente eles estão se deparando com situações para as quais não se sentem preparados na educação infantil. Além disso, é fato o grande movimento para as pós-graduações *stricto* ou *lato sensu*, representado em 40% dos educadores investigados (Ver TAB. 3).

Em relação à participação dos pais, os professores falam que *“muitos pais não dão continuidade às atividades desenvolvidas em sala de aula e não se importam”*, ou seja, há *“falta de incentivo por parte dos pais para alguma realização musical e seleção de repertório no cotidiano do aluno”*. Devido a essa atitude por parte da família, os educadores musicais pedem *“participação maior dos pais na escola”*.

Na categoria dos materiais específicos para crianças, os docentes falam de uma *“certa carência de material particularmente destinado à educação infantil”* ou *“material didático ligado à área de artes voltado para crianças”*, da falta de *“material de boa qualidade”* e *“material didático”*. Além disso, ressaltam insuficiência de *“programação cultural específica para crianças, principalmente na área musical”*.

---

<sup>45</sup> Argumento muitas vezes ouvido durante os contatos telefônicos, já que o prazo de 3 anos para as instituições se adequarem à lei só finaliza em agosto de 2011.

Com relação aos materiais, na revisão de literatura apresentada no Capítulo 2 (Ver tópico 2.2) é evidente a carência de material destinado à educação infantil, porém existem aqueles cuja adaptação é possível, o que cabe ao professor identificar e realizar as alterações. Contudo, considerando que a maioria dos materiais é recente, urge investir em uma formação e capacitação que construa nesses professores ferramentas para avaliação desses materiais – solução já apontada pelos próprios professores na questão seguinte.

Diante do cenário traçado, procurei receber dos professores respostas para as dificuldades que eles percebem no ensino de música para a educação infantil. Solicitei que evidenciassem quais as possibilidades e caminhos para se desenvolver um trabalho significativo de música na educação infantil (GRAF. 23). Nessa questão surgiram respostas<sup>46</sup> relacionadas à formação e capacitação, estrutura, relação com a professora de sala e outras disciplinas, concepções e participação dos pais e remuneração.

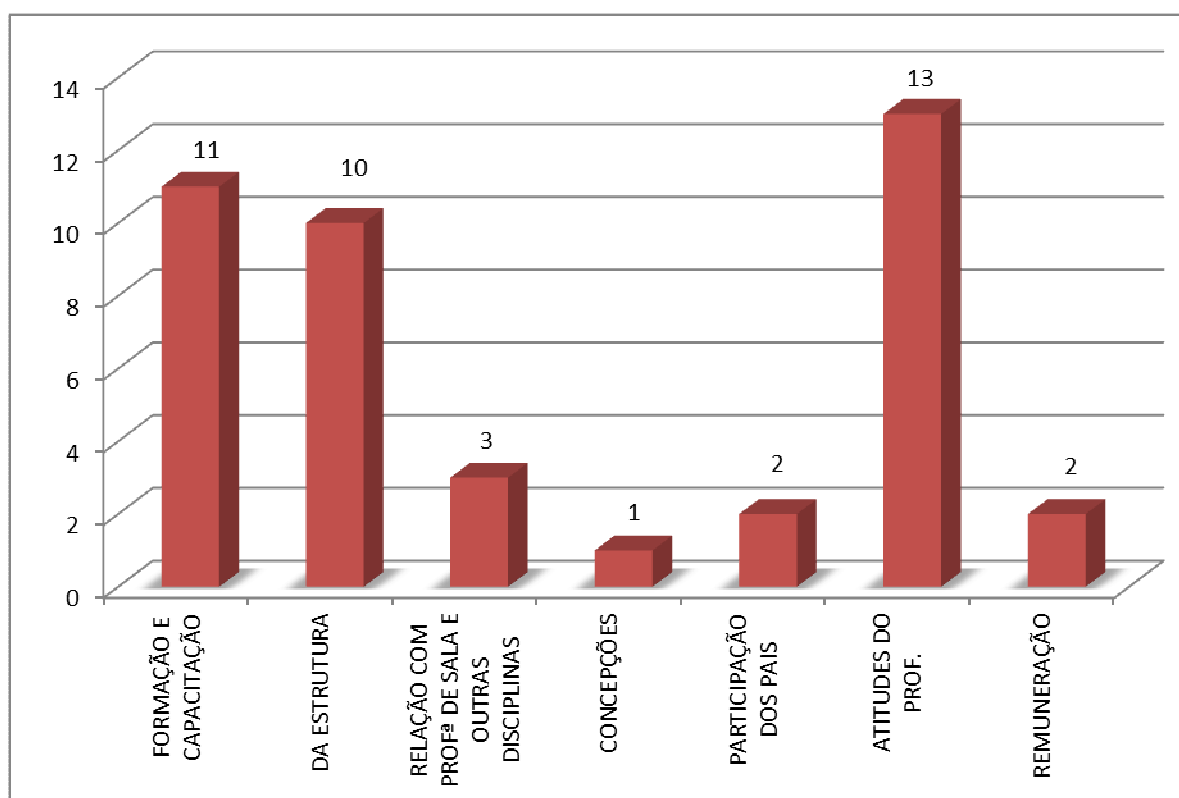


GRÁFICO 23: Possibilidades e caminhos para se desenvolver um trabalho significativo de música na educação infantil.

<sup>46</sup> Nessa pergunta surgiram respostas que se enquadravam em mais de uma categoria.

Como principal elemento para um trabalho significativo de música, os professores indicaram atitudes do professor que perpassam por *“planejamento semanal”*, iniciativa em se aperfeiçoar, estudar e pesquisar, *“trabalho em parceria com outras disciplinas”* e com a professora de sala, *“envolver os alunos”*. Enfim, para eles, em primeiro lugar *“os caminhos e possibilidades perpassam pela vontade de realizar um trabalho e extrair dos alunos a vontade de sentir vontade, entende!”*, ou seja, *“criar um ambiente em que as crianças possam verdadeiramente olhar e dizer, estamos em uma aula de música [...] e desenvolver neles toda a expectativa de um universo musical”*.

Na categoria formação e capacitação, os professores mencionaram a capacitação docente como elemento fundamental para um trabalho significativo. Segundo eles, o importante é *“a formação do professor – que deve entender de desenvolvimento infantil em primeiro lugar. Dominar a linguagem musical. Brincar com seus educandos de fazer música – Música é ludicidade”*. Tal formação parte de um *“investimento na formação específica do professor na educação infantil”*, *“pesquisa do professor sobre os materiais a serem utilizados”*, e ainda *“se possível uma formação na área pedagógica e musical”*, *“se aperfeiçoar nos materiais mais atuais da área”*.

Nessa categoria os professores revelam o tipo de formação que acreditam ser necessária para atuar na educação infantil. De acordo com eles, o educador musical que atua na educação infantil deve ter formação em desenvolvimento infantil, em música e educação musical, deve manter um repertório de práticas lúdicas envolvendo essas duas disciplinas, entender os objetivos, funções e organização da educação infantil. Por fim, deve saber pesquisar e manter a atitude investigadora com relação principalmente – mas não exclusivamente – a materiais e estratégias.

No item sobre a estrutura, os professores falam em estrutura física e material. As idéias vão desde a *“melhoria da infra-estrutura das escolas”*, *“materiais áudio-visuais”*, à *“variedade de instrumentos”* e *“estrutura ideal para o desenvolvimento do projeto de aula, bem como materiais específicos de música”*. Apenas 2 professores mencionaram a remuneração como tópico importante para um bom trabalho de música na educação infantil.

Na relação com a professora de sala e outras disciplinas os professores ressaltam o *“trabalho em parceria”*, o *“acompanhamento da equipe, mas dando uma liberdade ao profissional”*, que *“o professor esteja em sintonia com os conteúdos das outras matérias para desenvolver a interdisciplinaridade”*.

Nas concepções, destacaram, conforme apresentado anteriormente, a “conscientização da equipe pedagógica em relação ao sentido da educação musical”. Tratando da participação dos pais, reafirmaram a importância do “apoio dos pais incentivando no estudo da disciplina”. Sendo que um dos docentes acredita ser em “primeiro lugar [o]acompanhamento dos pais aos filhos na escola”. Em síntese:

*Primeiramente a conscientização da equipe pedagógica em relação ao sentido da Educação Musical. Em seguida, a formação do educador musical. E, sem deixar de citar uma estrutura ideal para o desenvolvimento do projeto de aula, bem como, materiais específicos de música.*

Questionados sobre os aspectos que os deixam satisfeitos ou insatisfeitos, os professores afirmaram o aprendizado do aluno, a execução da aula, o reconhecimento do trabalho, a direção, professores e remuneração, e recursos disponíveis, como alguns aspectos que os deixam satisfeitos (GRAF. 24). Mencionaram a remuneração, os recursos materiais, a formação e capacitação, o espaço físico e a falta de incentivo às crianças em casa como aspectos que os deixam insatisfeitos (GRAF. 25).

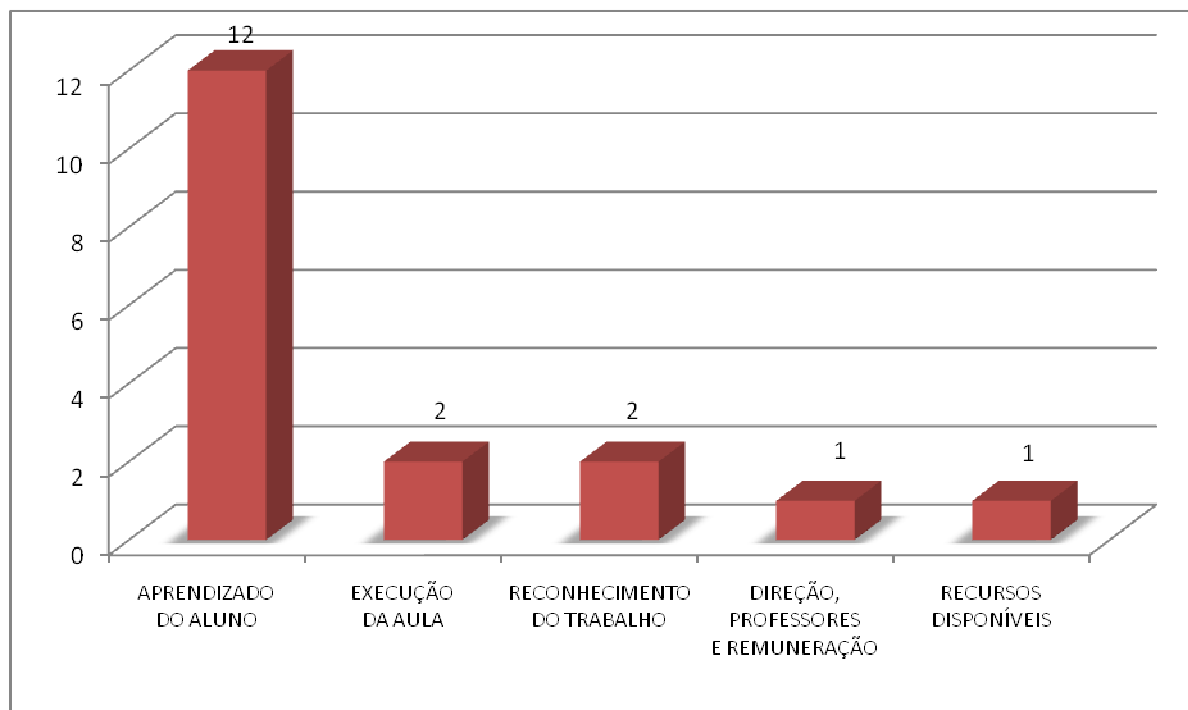


GRÁFICO 24: Aspectos que deixam os professores satisfeitos.

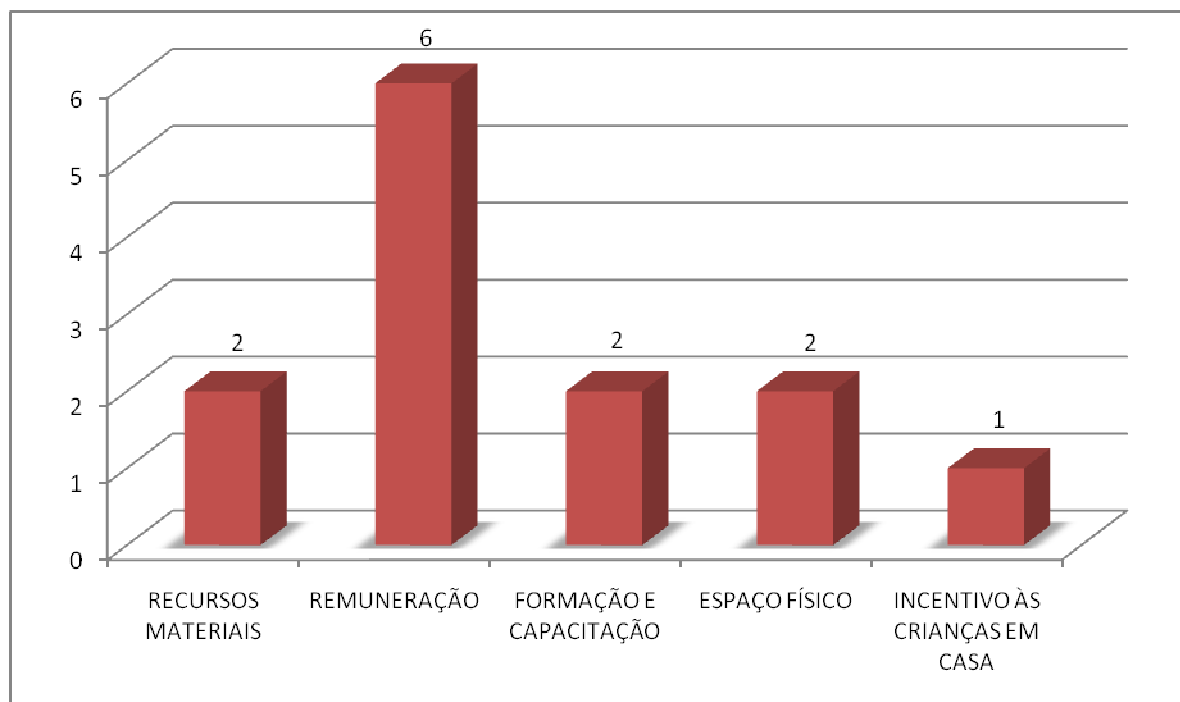


GRÁFICO 25: Aspectos que deixam os professores insatisfeitos.

Dentre os aspectos que os deixam satisfeitos o aprendizado do aluno refere-se à “participação e desenvolvimento dos alunos”, à “dedicação dos alunos pela arte musical”, “sinais que o aluno apreendeu e se sente importantes [sic] em estarem ativos, participativos nos trabalhos realizados”. De acordo com um dos docentes é “o encantamento das crianças – a riqueza do processo”.

O tópico sobre a execução da aula faz referência ao cumprimento do planejamento realizado para cada aula, ou seja, quando “tudo o que coloco no plano de aula consigo colocar em prática”.

O reconhecimento do trabalho pela escola, alunos, pais e pelas crianças é outro aspecto que transmite satisfação aos educadores musicais. Nesse sentido, um dos professores afirma que “nesse primeiro ano na instituição, a escola, os alunos e alguns pais já consideram o ensino de música como mais um componente curricular que contribui na formação dos alunos”. Sobre a direção, professores e remuneração, são três aspectos que um dos educadores informou estar satisfeito. Em relação aos recursos disponíveis também um dos educadores disse que a escola oferece os recursos de que necessita.

Nos aspectos que os deixam insatisfeitos, a remuneração é o principal tópico. De acordo com um dos professores:

*Gosto do trabalho com crianças e de ver a participação e o desenvolvimento dos alunos. O que me deixa insatisfeito é a remuneração. Ideal seria se, como professor eu pudesse ter mais tempo para estudar e elaborar melhor as aulas. O que acontece é que, para ter um salário razoável é preciso trabalhar em várias escolas e viver numa correria. Dá pra ter uma qualidade no trabalho mesmo neste caso, mas, é preciso muitas noites perdidas e muito esforço.*

Tal situação foi também visualizada ao identificar o número máximo de turmas dos professores. O relato transcrito anteriormente apenas atesta a dificuldade de uma atuação de boa qualidade em virtude do excesso de trabalho.

Apesar de ser apontada como principal aspecto de insatisfação, observa-se que no GRAF. 23 – relativo aos caminhos para um trabalho significativo em música – a remuneração só é apontada como elemento importante por 2 professores. Interessante perceber tal contradição, pois a remuneração é elemento de insatisfação docente, mas ao mesmo tempo, segundo esses professores, pouco interfere no desenvolvimento das atividades. Cabe, portanto maior investigação acerca da compreensão docente da relação entre a remuneração, a satisfação no trabalho e o desenvolvimento de práticas significativas.

Dentre os recursos materiais que os deixam insatisfeitos estão o material didático e “a falta de recursos em materiais musicais”. Na formação e capacitação estão o desejo de “pesquisar um pouco mais”, “aprender mais, me capacitar muito mais, sou insatisfeita pelo simples fato de perceber que o que sei ainda não me realiza como docente que pretendo ser”. Percebe-se, de acordo com a recorrência dessa categoria, o quanto a questão da formação tem inquietado esses docentes.

No espaço físico os professores apenas mencionaram um “ambiente adequado”. E em relação ao incentivo às crianças em casa, apesar de não nomearem, é perceptível que essa ação cabe aos pais ou cuidadores das crianças. Assim, dizem que “nem todas destas [sic] crianças tem [sic] o incentivo em casa para desenvolverem suas necessidades”.

Finalizando o questionário, os educadores musicais responderam quais os aspectos positivos da docência em música na educação infantil destacariam (GRAF. 26). Surgiram as categorias: específico da criança e da educação infantil, desenvolvimento infantil e objetivos extrassonoros, do trabalho desenvolvido e dos alunos.

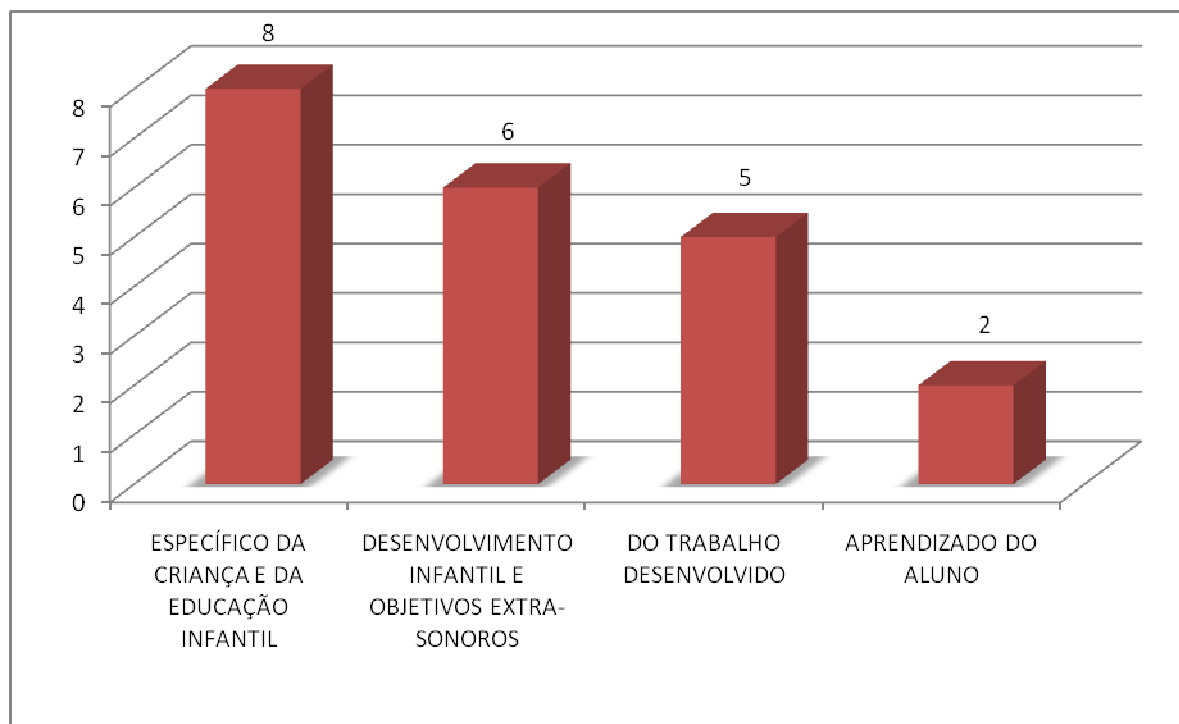


GRÁFICO 26: Aspectos positivos da docência em música na educação infantil.

No tópico específico da criança e da educação infantil, estão presentes elementos atribuídos ou característicos dessa faixa etária e do trabalho com ela. Destacam-se “a iniciação musical desde o berçário; o repertório infantil”, “os alunos são mais interessados e o ambiente propicia para uma melhor aula”, que “a relação com as crianças e o mundo infantil é muito prazerosa”. Uma característica atribuída por mais de um professor foi a pureza das crianças, dizendo que “a pureza dos alunos do infantil que nos recebem em sala com o coração aberto e sem questionar o que você trouxe para eles” é um fator positivo para o educador musical que atua na educação infantil.

Sobre a categoria desenvolvimento infantil e objetivos extrassonoros, os professores apontam que “é importante em todos os níveis, mais na educação infantil [porque] as janelas de aprendizagem são maiores”. Apontam aspectos diversos como “ajuda a desinibir, a se relacionar, a comunicar tanto de maneira oral (verbal) como corporal etc.”, “o desenvolvimento da criatividade, concentração, respeito e independência de pensamentos”. Ressaltando, inclusive, os benefícios para a professora de sala dizendo que auxilia no “desenvolvimento motor e auditivo da criança e que ajudam ao trabalho da professora de sala”. Em geral, para eles “a musicalização infantil é uma brilhante forma que ajuda a desenvolver na criança a concentração, coordenação motora, a sociabilização [sic], a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo”.

No que se refere ao trabalho desenvolvido, os docentes apontam que dentre os aspectos positivos do ensino de música para a educação infantil está “*a aproximação do fazer musical*” e a “*oportunidade de trabalhar música em sua plenitude*”. Um dos professores ressalta que o trabalho com a educação infantil “*está sendo uma experiência reveladora e mais um foco de atenção para minha carreira de professor*”.

Com relação aos alunos, “*é gratificante quando os alunos correspondem e participam bem das aulas*”, ou simplesmente “*ver que as crianças conseguem vivenciar a música e compreendê-la*”.

Assim, com relação às concepções, os professores evidenciam falta de capacitação específica para a educação infantil, fato que provavelmente causou o intenso movimento desses educadores para a pós-graduação. Apontam ainda como dificuldade as concepções que permeiam a aula de música no espaço escolar, mostrando que a educação musical parece se apresentar nesse espaço por força de lei e mercado. Para eles, na formação necessária para atuarem nesse nível de ensino, é preciso conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, música e educação musical, repertório de práticas lúdicas, compreender os objetivos, funções e organização da educação infantil, além de pesquisar e manter atitudes investigativas principalmente – mas não exclusivamente – relativas a materiais e estratégias. Os professores investigados mostram-se satisfeitos a partir do aprendizado do aluno, mas insatisfeitos com a remuneração. Contudo, apontam como principal dificuldade do ensino de música na educação infantil em geral a estrutura disponível, as concepções, o material específico para crianças e a capacitação e formação do professor. Ainda assim, apontam como principais caminhos para um trabalho significativo as atitudes do professor, a formação e capacitação e a estrutura disponível em materiais e espaço físico. Por fim, ressaltam que os aspectos positivos da docência em música nesse nível de ensino são justamente aqueles específicos da criança e da educação infantil, o desenvolvimento infantil e a observação dos objetivos extrassonoros.

## CAPÍTULO 4

# CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOIS EDUCADORES MUSICAIS

*As pessoas veem estrelas de maneiras diferentes.  
Para aqueles que viajam, as estrelas são guias.  
Para outros, elas não passam de pequenas luzes.  
Para os sábios, são problemas.  
(O Pequeno Príncipe)*

A partir das análises e discussões realizadas nos capítulos anteriores apresento, nesta parte do trabalho, aspectos relacionados às concepções e práticas educativo-musicais dos dois professores de música que constituíram os estudos de caso. Em linhas gerais, este capítulo se baseia na vertente qualitativa da pesquisa, em que pude acompanhar e participar das aulas de música, bem como conversar e ouvir os professores, seus pontos de vista, perspectivas, ideais, entre outros aspectos.

### 4.1 CONTEXTUALIZANDO OS ESTUDOS DE CASO

#### 4.1.1 PERFIL DOS PROFESSORES: formação

Escolhidos dois professores para realização dos estudos de caso, dei início ao processo de observação, com vistas a compreender os aspectos fundamentais que constituem suas concepções e práticas educacionais. O que pude perceber ao longo do trabalho é que, cada um à sua maneira, percorreu caminhos diferentes na música e na educação musical para educação infantil, tanto em virtude de suas escolhas quanto às especificidades do contexto em que se inseriam. Considerando a realidade dos dois universos investigados, apresentarei a seguir um breve perfil desses educadores tratando especialmente de sua formação.

Os professores participantes dos dois estudos de caso foram denominados sob o pseudônimo de Eduardo e Luana. Eduardo é professor da rede privada e Luana da rede pública municipal de ensino, ambos participaram da primeira etapa da pesquisa e atuam, portanto, na cidade de Natal. Do primeiro, foram observadas 6 aulas na Escola A, da professora Luana foram observadas 5 aulas da Escola B e 3 da Escola C.

Eduardo, 24 anos, se interessou por música na adolescência, em especial pelo violão que estudou sozinho e depois partiu para aulas de violão clássico no Projeto Cultural de Ação Social Operart que duraram dois anos. Ingressou, também por dois anos, nas aulas de luteria da escola de música Casa Talento, sendo que, no ano de 2006, iniciou o curso Música-

Licenciatura e no ano de 2007, o Curso Técnico em Guitarra, ambos na Escola de Música da UFRN. “Aí agora em 2009 terminei a licenciatura e agora em 2010, o técnico de guitarra, e agora tô fazendo a especialização de Educação Musical”<sup>47</sup> (EDUARDO, 2011a). Destacando as ações que contribuíram para sua formação Eduardo cita: “A licenciatura foi o que me preparou mais [...] e também os cursos que eu participei: ABEM [...] Festival de Música lá de Ibiapaba” (EDUARDO, 2011a), além da participação na base de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS) e a realização de monitoria em disciplina da graduação.

Em relação à atuação com aulas de música na educação infantil iniciou no ano de 2007 nas aulas regulares em uma escola privada da cidade de Natal, a partir dessa data trabalhou em diversas escolas, sendo que no ano de 2010 atuou em cinco e depois quatro escolas privadas (dentre as quais a Escola A), todas, mas não exclusivamente, com educação musical no ensino infantil. Leciona música a 51 turmas com variação entre 15 e 30 alunos por turma.

Já a professora Luana, 31 anos, iniciou sua formação musical com o pai que é músico, e, após um tempo tocando clarinete, assumiu a flauta transversal como seu instrumento principal. Vindo para Natal iniciou seus estudos sistemáticos em música na Fundação José Augusto, provavelmente no Instituto Waldemar de Almeida<sup>48</sup>, que é “a única escola de música ligada ao Governo do Estado” (FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO, 2011). Em seguida, ingressou no Curso Técnico em Música na Escola de Música da UFRN, curso que não foi possível concluir. Em seguida, iniciou os estudos em nível superior no curso de Educação Artística-Música:

*Falei “vou estudar alguma coisa, vou estudar. Esse negócio aqui não tá me dando mais certo não”. Falei “vou estudar, vou para licenciatura. Vejo todo mundo feliz na licenciatura”. Realmente, eu via. Meu pai fazia licenciatura. Via o pessoal lá de música. Falei “pessoal muito feliz. Eu vou para lá, né? Vou procurar o caminho das rosas” [...] Pronto. Aí, fui para licenciatura. E continuei estudando (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Durante o curso de graduação Luana realizou estágios extracurriculares no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) atuando com crianças pequenas, lecionando

---

<sup>47</sup> Para diferenciar as falas dos professores das citações literais, optei por destacar em itálico as falas dos educadores.

<sup>48</sup> Na entrevista, a professora Luana não mencionou o Instituto Waldemar de Almeida, citando apenas a Fundação José Augusto, órgão maior, responsável pelas política cultural do estado e pelo Instituto.

música e posteriormente flauta doce, e na Oficina de Artes do Parque das Dunas<sup>49</sup> atuando, porém, com teatro. Outros trabalhos que realizou na área foram aulas de teoria musical para crianças na igreja que frequenta e aulas de musicalização com crianças do interior do estado atendidas por uma escola de enfermagem de Natal.

*“Assim, acho que já faz, mais ou menos 8 anos que eu trabalho com as crianças. Assim, ensinando, né? Aí depois que eu fui para o município”* (PROFESSORA LUANA, 2010a). Na escola municipal, onde atua há pouco mais de 1 ano como professora de Arte<sup>50</sup>, teve sua primeira experiência com aula de música na escola básica, especificamente ensinando na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente ministra aulas em duas escolas públicas do município de Natal (Escola B e Escola C), sendo que, especificamente da educação infantil são um total de três turmas com, em média vinte e cinco alunos cada. Na Escola B é também professora do Programa Mais Educação que lhe permite desenvolver um trabalho extracurricular com música, especificamente flauta doce.

Cabe mencionar, ainda, que ambos os professores possuem nível superior completo atuam em mais de uma escola com educação infantil, dedicam entre 1 e 2 horas semanais para planejamento, possuem entre 4 e 6 anos de docência em Música e a menos de dois anos realizaram capacitação na área e participaram de eventos na área de música e de educação. Eles relatam conhecerem o Projeto Político Pedagógico, procuram integrar seu planejamento ao da escola e percebem também apoio da direção. Atentando para sua percepção acerca do trabalho realizado, os professores afirmam que estão satisfeitos com relação ao trabalho que realizam.

Ou seja, os professores selecionados para os estudos de caso têm o seguinte perfil: participam de atualizações pedagógicas em Música e em Educação ou Educação Infantil; percebem a necessidade do planejamento para a condução eficaz da prática pedagógica em música na educação infantil – o que possivelmente implica também na sua reflexão sobre a prática; conhecem ou buscam conhecer e atuar junto às propostas de sua escola, e; em virtude do tempo que atuam no ensino específico, provavelmente já possuem uma identidade como pedagogos em música.

---

<sup>49</sup> Parque das Dunas é uma unidade de preservação ambiental vinculada ao Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do RN (IDEMA–RN) que compreende diversos ambientes e atividades como shows no anfiteatro, viveiro, trilhas, centro de pesquisa, parque infantil e oficina de educação ambiental e artes (PARQUE DAS DUNAS, 2011).

<sup>50</sup> No concurso que a professora Luana realizou para a Prefeitura Municipal de Natal o cargo ainda era denominado Professor de Arte. Somente no ano de 2010 foi realizado o primeiro concurso da Prefeitura para cargos específicos de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

#### 4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS: organização e infraestrutura física e material

Visando preservar o nome das escolas, mas, ao mesmo tempo, facilitar, para o leitor, a identificação das instituições estudadas, foram definidos os seguintes nomes fictícios para as escolas contempladas pela pesquisa: escola privada - Escola A (Prof<sup>o</sup> Eduardo); escola pública 1 - Escola B (Prof<sup>a</sup> Luana); escola pública 2 - Escola C (Prof. Luana). Em virtude das especificidades de cada espaço, eles serão apresentados separadamente, a seguir.

A Escola A, da rede privada de ensino, foi a primeira escola observada para os dois estudos de caso. Nessa instituição, as salas de educação infantil, apesar de próximas da estrutura geral da escola, ficam separadas do restante da instituição<sup>51</sup>.

Para a aula de música, apesar do esforço em organizar um espaço tanto por parte do professor quanto da coordenação, verifiquei a falta de espaço permanente, pois em geral é reservada uma sala que esteja disponível, porém pela manhã é uma sala, à tarde outra e, de vez em quando as aulas aconteciam na sala de cada turma, onde são realizadas as demais aulas, por falta de sala. Como relata o professor Eduardo:

*Tem duas escolas que eu vou dar aula na sala mesmo. Todos os dias praticamente, porque realmente não tem na educação infantil, não tem uma sala livre. No dia em que eu trabalho. Mas, lá no [Escola A], por exemplo, lá no que você foi observar, na maioria das vezes eles têm uma sala disponível que eu utilizo. [...] Mas geralmente fica reservada uma sala livre (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).*

A sala mais utilizada para as aulas de música no período observado segue o padrão de salas de educação infantil da escola. Com atividades escritas e desenhadas nas paredes, mesas e cadeiras no canto, bebedouro, quadro, armário e/ou estantes, como apresentado na FIG. 1 e FIG. 2.

---

<sup>51</sup> Como foi garantido o anonimato das escolas não utilizei ao longo do trabalho fotos que pudessem possibilitar a identificação clara da instituição. Assim, registros da fachada e de estruturas externas das escolas não foram apresentadas no trabalho.



FIGURA 1: Sala de aula utilizada como sala de música da Escola A.



FIGURA 2: Sala de aula utilizada como sala de música da Escola A.

Outro local disponibilizado para o professor é o espaço aberto que possui um pequeno palco e foi utilizado para a apresentação musical, mas que também é aproveitado em outros eventos da escola (FIG. 3). Contudo, o próprio professor destaca que “o ideal seria ter uma sala de música” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).



FIGURA 3: Espaço para apresentações da Escola A.

Apesar das dificuldades apresentadas no que diz respeito a um local permanente para as aulas de música, Eduardo ressalta que nas escolas em que atua possui suporte em relação aos instrumentos musicais, contudo, *“só é mais difícil a questão do espaço, porque realmente não tem uma sala de música”* (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

Para ele, os materiais necessários para a aula de música para educação infantil são *“os instrumentos infantis mesmo, menores, de percussão. Um teclado, que é muito bom. Um violão”*. Destaco nessa fala a diversidade de instrumentos citada pelo professor Eduardo, aspecto reiterado por Brito (2003, p. 64) quando lembra que *“o trabalho na área de música pode (e deve) reunir grande variedade de fontes sonoras”*, ou seja, é necessário esse conjunto diversificado de materiais musicais, ainda mais considerando que a infância se constitui, a princípio, da exploração das possibilidades sonoro-musicais.

Especificamente sobre violão, Eduardo leva seu próprio instrumento, justificando ser mais portátil. Assim, apesar de afirmar que nas escolas em que trabalha não tem problemas com material, ele ressalta que os instrumentos como violão e teclado não estão disponíveis na escola. Ou seja, dos materiais musicais que acredita serem necessários para as aulas de música, apenas os instrumentos de bandinha rítmica são disponibilizados pela escola, o violão é do próprio professor e não há teclado disponível. Dentre os instrumentos utilizados por Eduardo durante as aulas destacam-se os instrumentos de bandinha rítmica (FIG. 4), seu violão e também copos de plástico.



FIGURA 4: Instrumentos de Bandinha Rítmica utilizados pelo professor Eduardo.

Durante as aulas, observei que os instrumentos de bandinha são empregados tanto como conteúdos em si (conhecer os instrumentos, forma correta de tocar etc.) quanto para a performance, geralmente em músicas já cantadas nas aulas. O violão é usado do início ao final da aula para acompanhar as canções, preparação vocal e brincadeiras com as crianças. E os copos foram utilizados em uma atividade com canto e jogos de mãos antes do início das observações sendo apenas retomada no período da investigação.

Tratando-se da realidade das escolas públicas, as que foram investigadas são escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) que contemplam 1 (Escola B) ou 2 turmas de educação infantil (Escola C). Portanto, o espaço destinado a esse nível de ensino é - assim como na escola privada - separado da estrutura física destinada aos demais níveis.

Sobre espaços e materiais, a professora Luana acredita que não há nenhum espaço específico para a prática artística. Como relata a professora: “*como a gente tem muitas turmas, a gente sai de sala em sala. A gente não tem um armário*” (PROFESSORA LUANA, 2010a). Então, em ambas as escolas públicas (Escola B e Escola C) nas quais Luana é professora de Música<sup>52</sup>, as aulas ocorrem sempre na sala de aula da turma, realidade também vivenciada pela Escola A, onde também não há espaço específico ou adaptado especificamente para as aulas de música. É necessário observar que, apesar de bem equipadas para aulas regulares, as salas de aula comuns não atendem amplamente as necessidades

---

<sup>52</sup> Apesar de entender que o cargo da professora Luana na Prefeitura Municipal é “Professora de Artes” e que sua atuação é por vezes solicitada em outras áreas da arte, em virtude da caracterização deste estudo e da formação da docente investigada, a partir desse momento serão utilizados para referência à professora e suas práticas os termos “professora de música” e “aula de musica”.

específicas de aulas de música, o que algumas vezes acaba incomodando salas vizinhas, além de não poder acomodar permanentemente os materiais utilizados pelos educadores musicais.

Em relação a um local para guardar seus materiais, a professora diz que

*No [Escola B] eu tenho um armário que ela [a professora de sala] me cedeu um espaço e boto minha caixa lá. E também tenho o armário do Mais Educação<sup>53</sup> onde ficam os instrumentos musicais, de música, tudo, aí eu utilizo na educação infantil. Mas no [Escola C], meu armário fica dentro de uma sala de uma professora. Só que é muito constrangedor. Toda hora que eu preciso ir no armário tenho que estar pedindo licença. Então eu interrompo a aula dela, e ela não gosta. E é muito chato (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Ou seja, o espaço e a disponibilização deste armário para as aulas regulares de Música ainda são incipientes. Apesar dessa situação, ela explica que na Escola C há uma sala de música em virtude do projeto da banda da escola com instrumentos diversos. Contudo, tratando-se do acesso a esses instrumentos e à sala de música ela ressalta:

*Só que não temos esse acesso, à sala de música. A gente só tem a sala de aula mesmo. É como se funcionasse à parte, entendeu? Mas assim, se eu precisar de um instrumento e tudo, eles me cedem. Só que eu nunca fiz isso, não deu tempo ainda [...] Mas no [Escola B], os instrumentos que tem lá, eu tenho acesso. No [Escola B] eu tenho, porque como eu sou professora do Mais Educação de Música, aí eu que guardo os instrumentos. Assim mesmo, não são instrumentos muito novos, já são instrumentos bem usados, já estão bem gastos. Só o que são novos são as flautas e os pandeiros (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Percebe-se, tanto pela fala quanto através da observação realizada, que não há utilização de instrumentos musicais na Escola C, e na Escola B os materiais musicais das aulas de música na educação infantil são provenientes do Programa Mais Educação, somente porque Luana é também professora deste Programa. Ou seja, em geral, a escola fornece os materiais de uso comum, e aqueles específicos de música ficam a cargo de projetos extracurriculares dos quais a professora Luana tem acesso direto apenas aos da Escola B.

Essa situação em relação aos projetos em música do Programa Mais Educação, são discutidos por Penna (2010), quando faz um retrato da situação na cidade de João Pessoa trazendo depoimentos diversos, dentre os quais, o de uma professora indignada pelo fato de

---

<sup>53</sup> De acordo com o documento “Programa Mais Educação: passo a passo”, o Programa Mais Educação foi criado com a Portaria Interministerial nº 17/2007 “como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, [s/a], p. 7). As escolas que participam recebem materiais e verba específica para melhoria e/ou criação de espaços, as aulas acontecem no contra turno dos alunos, e os ministrantes são voluntários.

não ter acesso a materiais e espaços adequados disponibilizados pelo Programa (PENNA, 2010, p. 1929), situação também vivenciada por Luana na Escola C.

Tratando-se de outros aspectos da infraestrutura que apoiam as aulas de música, Luana destaca a disponibilidade de copiadora na Escola C e a utilização (ainda) de mimeógrafo na Escola B. Sobre as salas de aula da educação infantil onde ocorrem as aulas de música observadas, parece haver um padrão que contempla estante com brinquedos, armário da professora de sala, mesas e cadeiras pequenas e coloridas, quadro branco e muitas atividades nas paredes com nomes, aniversários, números, além de televisão e DVD como se observa nas FIG. 5 a 9:



FIGURA 5: Sala de aula da educação infantil da Escola B.



FIGURA 6: Sala de aula da educação infantil da Escola B.



FIGURA 7: Materiais da sala de aula da educação infantil da Escola B.



FIGURA 8: Sala de aula da educação infantil da Escola C.



FIGURA 9: Materiais da sala de aula da educação infantil da Escola C.

Contextualizando o universo investigado nestes estudos de caso, percebi um perfil diversificado de educadores musicais, que, contudo, possuem formação e atuação relevantes. Apesar de cursos de graduação diferentes, ambos possuem graduação em licenciatura em Música (Educação Artística-Música e Música-Licenciatura). Ela atua há cerca de oito anos com educação musical para crianças, porém possui somente um ano de docência no ensino regular para a faixa etária focalizada neste trabalho. Ele participou de cursos de formação continuada, pesquisa e monitoria durante a graduação, atua há quatro anos com educação musical para ensino infantil em aulas regulares, porém concluiu a graduação apenas no ano de 2009.

Dentre as escolas em que se inseriu esta pesquisa estão duas escolas públicas e uma privada. Na escola privada, denominada Escola A, observei um cenário mais acolhedor no que se refere a instrumentos – possuindo alguns de bandinha rítmica –, contudo, falta um espaço permanente e adequado para as aulas de música, além do investimento em instrumentos para o professor como teclado e violão. Na escola pública, Escola B, os materiais musicais são provenientes do Programa Mais Educação do qual a professora Luana é encarregada. Na Escola C, também pública, não foi observada ou mencionada a utilização de materiais musicais, sendo ressaltada apenas a indisponibilidade do espaço, mesmo existindo uma sala de música completa e equipada do projeto da banda da escola. Então, com relação ao espaço, todas as escolas observadas acabam por utilizar as salas de aula comuns da educação infantil, o que acarreta certos inconvenientes tanto com relação ao barulho para e de outras salas próximas, quanto com relação ao armazenamento do material musical utilizado pelos educadores musicais.

Os professores demonstram que, de acordo com a sua concepção de trabalho, é importante que se tenha um espaço devido, preparado para as aulas de música de acordo com as diversas possibilidades a serem realizadas na educação infantil, por isso almejam um espaço com uma estrutura condizente às suas necessidades práticas. Todavia, o fato de a escola não dispor da estrutura devida faz com que os professores “ajustem” e organizem suas práticas de acordo com a realidade do contexto educacional. Além disso, os depoimentos ilustram que, por vezes, os professores se “viram” levando instrumentos e outros materiais para que possam desenvolver o trabalho de música de acordo com as suas perspectivas de ensino.

Assim, em virtude da disponibilidade de materiais e espaço, percebi que os professores acabam reestruturando suas práticas, utilizando-se, contudo, de estratégias diversificadas. Enquanto o professor Eduardo incorpora elementos próprios, como seu violão, para modificar a realidade que encontra de falta de materiais, a professora Luana modifica sua prática para os materiais e espaços disponíveis, no caso, utiliza os recursos de áudio, vídeo e contação de histórias, elementos e materiais disponíveis na escola.

## 4.2 APRESENTANDO AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES MUSICAIS

### 4.2.1 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

Ambos os professores Eduardo e Luana costumam realizar o registro de suas aulas, em cadernos e planos de aulas, bem como estruturaram projetos específicos de música para a educação infantil, razão pela qual esses projetos de música que norteiam seus planejamentos e práticas também foram utilizados para compor essa seção.

Por parte da professora Luana, ela diz que foi necessário modificar o planejamento quando iniciei a observação, pois, segundo ela a gestão, em especial a coordenação da escola, solicita que o foco da aula de Artes da educação infantil seja em artes visuais. De acordo com a educadora, tal solicitação é exclusiva da realidade do ensino infantil *“porque eles dizem [que] parte [da] coordenação motora. Mas eles esquecem que na música a gente trabalha também a coordenação motora”* (PROFESSORA LUANA, 2010a). Buscando amenizar a situação ela comenta que busca realizar *“as duas coisas juntas”* (LUANA, 2010a), trabalhando com interfaces entre a música e as artes visuais (PROFESSORA LUANA, 2010a). Assim, o projeto elaborado de música para a educação infantil foi iniciativa própria e

*Desse plano anual, como a educação infantil é artes visuais, aí eu inseri a música, né? Fiz um plano extra. [...] Eu fiz um plano assim, tipo um projetinho, um plano anual de música para educação infantil. Aí eu tento seguir por ali, indo. Nem tudo eu consegui dar. É porque o tempo não permite e tem que aliar com Artes Visuais. Aí, eu sigo por ali e monto as minhas aulas. Às vezes um tema dá várias aulas: 2, 3 aulas* (PROFESSORA LUANA, 2010a).

Nesse projeto ela *“usa a literatura para inserir a música”*, ou seja, Luana diz que *“de acordo com a historinha bota a música. Então eles assimilam a historinha e assimilam a música, entendeu? Você colocando pequenas coisas de música. Eu acho assim, muito importante”* (PROFESSORA LUANA, 2010a). Nesse aspecto a professora tem especial atenção a esse tema da literatura, pois, segundo ela, permite melhor adaptação do conteúdo à realidade das crianças, adaptando histórias e trazendo aquelas do universo infantil, além do que explicita em seu projeto anual de música para educação infantil a justificativa de que

A sensibilização musical através da literatura propicia um novo olhar para o ensino de música de modo que o despertar não só exista para este, mas inclui a prática da alfabetização por meio das atividades propostas e relacionadas com a literatura infantil reforçando o aprendizado para a criação de novos leitores (PROFESSORA LUANA, 2010b, p. 1).

Com a intenção clara de realizar uma prática interdisciplinar, a partir do tema principal desenvolvido na educação infantil, a professora Luana foca como instrumento articulador para sua aula a literatura infantil. Uma autora que defende essa relação entre a música e a literatura infantil é Ponso (2008, p. 23) afirmando que “a literatura traz consigo um universo a ser explorado pela música”. Ela sugere a busca por literaturas que abordam a temática musical utilizando a literatura infantil como elemento interdisciplinar. Destaca também a contribuição desta parceria – literatura infantil e música – na contextualização com o universo dos alunos:

Nos relatos aqui descritos [em seu livro], sugiro uma educação musical integrada à realidade da sala de aula. A música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja a matemática, a literatura ou a história (PONSO, 2008, p. 14).

A autora realiza também uma reflexão sobre a prática musical junto à contação de histórias, dizendo que são muitas as possibilidades que “a aula de música pode resgatar [...] recriando a história, compondo temas, construindo instrumentos ou interpretando os personagens” (PONSO, 2008, p. 23), além de auxiliar na adaptação dos alunos no início do ano letivo (PONSO, 2008, p. 28). Aspectos percebidos por mim durante a observação das aulas.

Nessa perspectiva, dentre os objetivos específicos apresentados em seu projeto anual, a professora Luana destaca aspectos relacionados à literatura infantil trabalhada (identificação de personagens, canção relacionada à história, dentre outros); a percepção de sons (instrumentos, voz humana, animais, objetos); reconhecimento e aplicação de elementos musicais específicos relacionados às notas musicais, pauta, claves, forma musical, e figuras de som e silêncio; e aspectos gerais relacionados à compreensão do mundo real e imaginário através da contação de histórias e da importância do aprendizado coletivo e individual (PROFESSORA LUANA, 2010b, p. 1).

Tais objetivos mostram que a preocupação com o desenvolvimento de temas e aspectos musicais está presente na prática da professora, pois, mesmo utilizando como tema articulador principal a literatura infantil enfatiza elementos específicos da música nos seus objetivos específicos.

Ainda em relação ao planejamento, Luana afirma ser importante planejar minuciosamente a aula, elaborando inclusive mais de um plano de aula tendo em vista os imprevistos que podem ocorrer. Outra prática que ela utiliza é o registro de observações gerais

e também já pensar sobre a aula seguinte logo após o término da anterior. Nesse sentido, em seu plano de aula, destaca:

*Eu sempre coloco: educação infantil. Boto objetivos, os conteúdos que eu vou trabalhar, a metodologia, as atividades todas que eu vou realizar. Aí 1º momento, faço um repasso, relembro o que eu estudei na aula anterior, para introduzir a nova. 3º momento [2º momento], fazer demonstração de sons do ambiente. 3º momento, historinha infantil. 4º momento, atividades com as formas geométricas. Aí boto observação se aconteceu alguma coisa extra na sala, entendeu? (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Pode-se perceber, então, a estrutura da aula da professora Luana, que inicia lembrando o que aconteceu na aula anterior e apresenta a aula que se seguirá, depois realiza atividades com canto e a prática musical do dia, finalizando com uma atividade escrita que geralmente é de artes visuais, com o intuito de acalmar os alunos para o intervalo.

Para planejar essas aulas, ela costuma realizar pesquisas na internet, na biblioteca, sobre músicas, vídeos e atividades, e ressalta a utilização das bibliotecas das escolas públicas como uma importante fonte para seu trabalho: *“procuro assim, livros, na biblioteca da escola mesmo, que tem muito, muita coisa boa nas bibliotecas das escolas, é porque a gente não tem muito acesso, [...] Então eu vou atrás, fuço, reviro a biblioteca. Tudo que é livro de música eu separo”* (PROFESSORA LUANA, 2010a).

O professor Eduardo apresentou o seu projeto ainda em andamento especificando os temas a serem desenvolvidos ao longo do Estágio III, Estágio IV e 1º ano do ensino fundamental, com seus respectivos objetivos e propostas para desenvolvimento dos temas. No Estágio III ele elenca como temas: música e movimento; trabalho vocal; interação social; notas musicais; conhecendo o mundo dos sons; instrumentos musicais; apreciação musical; escrita musical, e; literatura musical. Para o Estágio IV, ele prioriza os temas: bandinha rítmica; trabalho vocal; apreciação musical; e notas musicais. Como exemplo de uma das descrições, apresento a seguir a descrição de dois temas do Estágio IV:

- **TRABALHO VOCAL:** imitações melódicas, improvisação de melodias, exercícios com saltos melódicos (graus disjuntos) **Objetivos:** Continuar e aprimorar os objetivos descritos para o estágio III.
- **APRECIACÃO MUSICAL:** Mais atenção aos detalhes das músicas como: forma, instrumentação, timbre dos instrumentos, andamento. **Objetivos:** Tornar a escuta musical cada vez mais consciente, apresentar conceitos musicais como: forma, andamento, timbre, solista, solo dentre outros (PROFESSOR EDUARDO, 2011b, p. 12).

O referido professor aponta como principais elementos no planejamento a adaptação de repertório e o gradativo aumento da dificuldade das atividades. Destaca também a parceria

no planejamento de acordo com projeto da escola: “*muitas vezes tentando integrar o conteúdo, o repertório, ao projeto que a escola está trabalhando*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

Para seu planejamento, Eduardo costuma estabelecer uma rotina na qual contempla jogos, brincadeiras e movimento de forma integrada, pensando ainda nos elementos da abordagem (T)EC(L)A (SWANWICK, 2003) tentando fazer com “*que em toda [...] aula, contenha o máximo, vamos dizer assim, daqueles parâmetros*”. Com esse pensamento, ao planejar ele objetiva que seus alunos tenham experiências musicais. Sua aula possui também uma estrutura bem clara em que inicia preparando a voz para cantar (realiza brincadeiras vocais e aquecimento), canta músicas de boa tarde/bom dia que denomina de momentos de interação, onde os alunos abraçam o colega e o cumprimentam. Em seguida, realiza uma brincadeira com movimento e parte para a atividade do dia, finalizando com uma canção de despedida em pé e explicando o que ocorrerá na aula seguinte.

Finalizando, percebi que as práticas dos educadores investigados possuem pontos em comum evidenciados principalmente pela estrutura das aulas, sendo observada uma rotina em ambos os planejamentos, assim como diferenciados os momentos inicial e final da aula. Eles ressaltam a importância do registro de aulas e observações – chegando a constituírem projetos anuais específicos de música para a educação infantil – como elemento importante para uma prática exitosa. Da professora Luana, as especificidades se apresentam através da importância atribuída ao uso da literatura infantil como elemento que contextualiza a música no universo dos alunos, o planejamento minucioso das aulas e a realização de pesquisas sobre repertório e atividades, especialmente na internet e na biblioteca da escola. O professor Eduardo ressalta em seu planejamento a adaptação de repertório, a vinculação ao projeto desenvolvido pela escola, e a importância do desenvolvimento e manutenção de uma rotina com a integração de jogos, brincadeiras e movimento.

#### **4.2.2 CONTEÚDOS E OBJETIVOS**

Apesar de terem surgido objetivos específicos de cada etapa, resalto aqui o objetivo maior a partir do qual os professores estruturam suas atividades. Para Luana, a importância e foco estão na sensibilização musical de forma a promover uma conscientização das práticas musicais dos alunos. Para Eduardo o objetivo primordial é “*proporcionar o máximo de experiências musicais*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a), portanto, partindo da prática para vivenciar a música.

Para atingirem esses objetivos, cada professor parte de uma concepção e conteúdo diferenciado. A professora inicia dos sons em geral, da natureza, de objetos e de instrumentos buscando uma diferenciação e discriminação sonora e auditiva. Define também como conteúdo os nomes das notas, as claves – em especial a clave de sol pela representação simbólica à música que as crianças já associam –, os instrumentos musicais, um pouco de história da música, vozes (masculina/feminina, grave/agudo etc.) e a contação de história relacionada à música. Segundo a professora esse último conteúdo foi rapidamente compreendido pelos alunos, em suas palavras: “*deu muito certo! Não imaginava que era um mundo para se explorar. Aconteceu! A literatura infantil. Inclusive meu projeto é baseado nisso*” (PROFESSORA LUANA, 2010a). O projeto que ela menciona é o projeto anual de música para educação infantil, apresentado neste capítulo no tópico sobre planejamento. Para o desenvolvimento desse projeto alguns livros utilizados foram: “O urso com música na barriga” de Érico Veríssimo; “Toupi toca” de David M. McPhail; “O príncipe sapo”; e “Chapeuzinho Vermelho”, além de uma história criada pela própria professora.

Assim, a interface realizada pela professora Luana entre a literatura infantil e a música pode ser apresentada como uma parceria musicalmente rica, além de tornar possível a integração com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola para esse nível de ensino.

Professor Eduardo, para atender seu objetivo, ressalta também o desenvolvimento de aspectos extrassonoros quando afirma que

*Eu penso naqueles conteúdos. Eu penso na questão de vivenciar a música e desenvolver [pausa] a questão da atenção. É uma coisa que é muito batida, é muito falada na educação infantil, mas é o que eu vejo que realmente acontece. Essa coisa da atenção acho que desenvolve sim; a coordenação motora, desenvolve sim (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).*

Especificamente com relação aos conteúdos musicais, além da vivência presente nas atividades, ele costuma “*trabalhar em cima do repertório*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a), utilizando principalmente a música popular brasileira, falando sobre o compositor, “*mostrando muito os instrumentos musicais, a questão do timbre*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a), confecção de instrumentos, além da “*composição, a questão dos elementos do som, dos elementos da música*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a). Para as crianças menores, costuma trabalhar “*bastante com a questão do timbre, com ritmo, né. Com o canto, com a voz. [...] Batendo, imitando*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a), além dos parâmetros sonoros.

Nesse sentido, a prática dos professores no que diz respeito à sua finalidade faz referência a objetivos muito abrangentes, a saber: sensibilização e experiências musicais. Dos conteúdos, destacam-se alguns especificamente sonoros – como a discriminação e diferenciação sonora, notas, claves, repertório, instrumentos musicais e elementos do som – bem como aspectos gerais que podem se fazer presentes em qualquer prática pedagógica – como a contação de histórias, o desenvolvimento da atenção e coordenação motora. Portanto, verifica-se que atribuem importância a aspectos que vão além da disciplina de educação musical, expresso principalmente pela integração com o tema da literatura infantil e pela importância atribuída aos aspectos extrassonoros.

#### 4.2.3 REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS

Para o professor Eduardo, as aulas de música na educação infantil devem ser realizadas de uma forma muito dinâmica, com muito movimento e interação. Segundo ele, *“eu acho que essa coisa de você fazer a interação social, uma brincadeira que envolva todo mundo, que envolva movimento corporal e que tenha essa interação social, eu acho que [...] sempre funciona”* (PROFESSOR EDUARDO, 2011a). Essa característica de a aula ser dinâmica, ele diz estar associado ao tempo muito curto de aula (30 minutos, 1 vez por semana), então tenta aproveitar ao máximo cada aula. Associado a esse fator, ele busca sempre finalizar as aulas “bem para cima”, mas nem sempre é possível em virtude do tempo reduzido.

É interessante perceber a preocupação do professor com as práticas lúdicas e com sua inserção na educação musical infantil. Essa perspectiva é amplamente enfatizada por diversos autores do campo da educação musical, como Queiroz e Marinho (2009, p. 65) ao ressaltarem que, *“no contexto das escolas, a brincadeira e o prazer que podem envolver uma atividade dessa natureza [criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas] são requisitos, muitas vezes, fundamentais para que o professor obtenha sucesso na sua proposta educativa”*. Ou seja, pode-se dizer que a realidade atual da escola solicita uma interação entre o aluno, professor, conteúdos e atividades, sendo bem recebidas as práticas lúdicas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto sempre presente em suas aulas é o canto, chegando a afirmar que *“toda aula a gente canta, queira ou não queira”* (PROFESSOR EDUARDO, 2011a), além da utilização constante do violão – instrumento trazido pelo professor para a aula. Logo após destacar essas práticas, ele reitera a questão da rotina na qual as insere: *“e eu acho que com as turmas que eu faço isso acaba criando uma rotina para eles. Uma sequência de aula que eles*

*acabam assimilando*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a). Dada a importância da rotina da aula de música para o professor e a forma como a utiliza em sala, com atividades curtas, dinâmicas e em sequência, destaco que “a rotina de uma aula de música pode ser dividida em partes pequenas, porém significativas. No momento inicial é fundamental cativar a atenção das crianças para a aula de música” (PONSO, 2008, p. 25), aspectos que parecem ser claramente percebidos pelo professor.

Nessa mesma perspectiva, Eduardo explica que sempre realiza “combinados” com relação à disciplina, que considera outro ponto importante “*por que é uma coisa fundamental [...] fique muito claro para eles que é brincadeira, mas que tem regras e que quem desobedecer às regras e quem não cumprir com as regras, digamos assim, pode perder o direito de participar*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a). Lembrando Brito (2003, p. 40) “as brincadeiras cantadas infantis são talvez uma das primeiras manifestações do jogo musical com regras”. Assim, são componentes importantes para as aulas, mas ao mesmo tempo são parte de uma conquista natural do desenvolvimento das crianças.

Como exemplo de algumas práticas ele cita algumas atividades realizadas com a canção “Samba de uma nota só” de Newton Mendonça e Antônio Carlos Jobim:

*Eu trabalhei com apreciação antes. [...] Para eles aprenderem, eu levei CD, a gente ouviu, discriminando os timbres dos instrumentos. [...] prestando atenção na questão da parte A, parte B. Fazendo uma pequena análise, [...] “E agora? Teve um solo de flauta. E agora? Quem tá cantando? É uma mulher? É um homem? E agora? Tem uma parte...” Tinha uma parte que era coral cantando, tinha uma parte que era um solo vocal, aí eu falava sobre solo* (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

Tudo isso sempre “*privilegiando mais a questão prática mesmo. Tanto do canto quanto tocando os instrumentos*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a) o que reitera também a escolha de uma apresentação musical entre os próprios alunos para finalização do semestre. Para ele, esse foi um ótimo momento,

*Porque ao mesmo tempo que não ficou uma pressão muito grande, assim, de estar lá os pais, de ter uma platéia muito grande [...] eles se esforçaram, eles quiseram apresentar direitinho, quiseram fazer o melhor. Eu gostei, eu gostei. Foi uma boa a questão da apresentação. Eu acho que eles gostaram. [...] As professoras que estavam assistindo gostaram também* (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

Interessante observar que todas as pessoas que faziam parte da educação infantil estavam presentes durante a apresentação: coordenadores, professores de sala, auxiliares e, claro, as crianças. Apesar do espaço pequeno para tantas pessoas, todos assistiram e

encorajaram os que iriam se apresentar. Era perceptível o interesse de toda a equipe pedagógica nesta pequena apresentação musical.

Assim como Eduardo, a professora Luana também ressalta a dificuldade de horários para execução das atividades, sendo que na Escola B sua aula é reduzida e na Escola C o primeiro horário é muito longo e o segundo muito pequeno. Na Escola B ela só tinha meia hora com os alunos no último horário, logo após a aula de Educação Física, e os pais comumente buscavam as crianças cerca de dez minutos após o início. Para a Escola C, a solução encontrada foi juntar as duas turmas de educação infantil e juntar os dois professores, de Artes e de Educação Física, sendo que enquanto ocorre a aula de Artes o professor de educação física fica auxiliando a professora Luana e vice-versa. Outro fator complicador é o fato de ter que unir as artes visuais à música nas atividades para a educação infantil e a dificuldade com material e armário, conforme comentado anteriormente.

Na prática diária, segundo a professora, é comum os alunos sugerirem músicas para cantar, sendo que na Escola C ela costuma pedir para “*eles cantarem primeiro para, assim, ir preparando eles para as próximas atividades que vão vir na aula*” (PROFESSORA LUANA, 2010a), ocorrendo o mesmo nas aulas relativas às artes visuais. Outro aspecto fortemente presente na atuação de Luana é a relação que estabelece entre a música e a literatura infantil que realiza com intuito de situar os conhecimentos musicais no contexto dos alunos. Durante a contação de histórias nas aulas observadas professora Luana utilizou a encenação da história realizada por ela e pelos próprios alunos, contextualizava trazendo música com os instrumentos apresentados nas histórias, ou, quando possível, o próprio instrumento era apresentado na sala de aula.

Vale ressaltar que a prática e rotina estabelecida pelos professores é diversificada em suas propostas e direcionamento. Tal realidade pode ser inserida no contexto da escola em que, “a falta de diretrizes para o ensino de artes nos projetos político-pedagógicos [...] dá total liberdade aos professores, permitindo que cada um desenvolva as atividades e propostas que eleger como fundamentais” (QUEIROZ e MARINHO, 2007, p. 6). De maneira geral, é possível perceber que tal afirmação se aplica à realidade dos professores investigados, pois cada qual à sua maneira, a partir de suas próprias concepções, apresenta um direcionamento para a proposta de música para o ensino infantil. Assim, eles reorganizam suas práticas diante da realidade encontrada (das dificuldades com horários, disponibilidade de professores auxiliares, do universo em que vivem seus alunos) e do que acreditam ser relevante para a aula de música nesse contexto (interação entre os alunos, rotina e disciplina, canto, leitura e contação de histórias, dentre outros).

#### 4.2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Ao serem indagados sobre as estratégias de ensino fundamentais para a prática educativo-musical no ensino infantil, a professora Luana disse que

*Todas as que você conseguir, puder levar [...] imaginar, criar, inventar na hora, sei lá, ou então antes, é fundamental. Por que ajuda muito, muito, [...] Vou ensinar, por exemplo, a clave de sol. Aí, se você for dizer a clave de sol tá na 2ª linha ... mas se você botar uma historinha, uma outra coisa, um contexto mais. Assim, por exemplo, situar o meio deles, a vivência deles, é mais fácil para eles se lembrarem. Eu acredito assim (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Durante a observação pude perceber a utilização de vídeos, encenação, pintura e desenho de temas musicais (FIG. 10). Sobre a utilização do desenho de temática musical, Ponso (2008, p. 47) lembra que “a construção do desenho<sup>54</sup> implica a compreensão da canção. O encontro dos sentidos, visão e audição, permite que o ato de criar o desenho a partir da música favoreça a formação do sentido crítico a partir de experiências cotidianas” (PONSO, 2008, p. 50). Ela relatou também a experiência que teve em levar outros alunos de um projeto social em que atuou a um concerto, dizendo querer repetir a experiência com a educação infantil municipal.



FIGURA 10: Atividade final de desenho com o tema clave de sol.

<sup>54</sup> Para Ponso (2008, p. 47) o desenho é a “primeira aprendizagem músico-pictórico-artística em formação desde os primeiros anos da criança”, além disso, “o processo de desenhar suas impressões acerca dos objetos, sons e sensações possibilita uma intencionalidade de expressão perante o mundo que está descobrindo e desvendando dia após dia”.

Para o professor Eduardo as principais estratégias são adaptar o repertório à faixa etária, a utilização de jogos e brincadeiras integrados ao movimento, o estabelecimento de “combinados” com relação à disciplina em sala de aula, ressaltando também a imitação melódica e rítmica. Outra estratégia interessante destaca ao dizer:

*Pronto! Uma coisa que eu faço, que eu acho muito legal, é de fazer uma melodia, tocar no violão para eles adivinharem e só ouvindo a melodia, cantarem. [...] Eu sento e já vou “tam, tam tam, tam tim tam, tam, tam”. Sabe? Não falo nada. Sento e já vou tocando a melodia no violão e eles já vão atrás (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).*

Portanto, também em relação às estratégias os professores apresentam caminhos distintos. Pautada pela vivência artística em geral (e pelas solicitações da coordenação) a professora Luana se utiliza de elementos de outras áreas artísticas como a encenação e o desenho, enquanto o professor Eduardo busca nos combinados elementos estratégicos para sua aula. Vale destacar que ambos utilizam também jogos e brincadeiras.

#### 4.2.5 AVALIAÇÃO

Para verificarem se os alunos estão alcançando os objetivos propostos, cada professor emprega estratégias diversificadas, que contemplem suas necessidades. O professor utiliza-se principalmente da observação de aspectos específicos como afinação, execução instrumental correta, execução da música e da atividade e da apresentação musical. Ou seja, em geral ocorre observação da execução e da participação, em suas palavras: “*acho que é execução e participação. E assim, a gente observa o desenvolvimento da criança, observa se ela tem atenção, se consegue participar da aula*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

Já a professora Luana costuma realizar perguntas ao início, fazendo um resumo da aula anterior. Segundo ela, “*porque relembrando eles vão associar o que estudou na aula passada com a que eu vou dar no dia. Então eu faço as perguntas: ‘Olhe, lembram que a gente estudou isso e isso. Qual foi a história que a gente contou? Qual foi a música que a gente cantou?’*” (PROFESSORA LUANA, 2011a). Mas também sempre que finaliza a aula faz perguntas: “*às vezes eu faço perguntas ‘isso e isso é o quê?’, ou então às vezes eu repasso várias vezes*” (PROFESSORA LUANA, 2010a). Uma outra forma que a professora avalia o aprendizado dos alunos é a fala espontânea de alguns que “*às vezes, sem perguntar nada, sem falar nada, eles vêm e falam: ‘professora, a gente estudou isso e isso’. [...] Então é uma forma de avaliar*” (PROFESSORA LUANA, 2010a).

O relato dos professores e a observação das aulas mostram que eles empregam diferentes maneiras para avaliar os alunos da educação infantil, contudo, respeitando as especificidades dos universos, acreditam que a participação e o envolvimento são a condição principal a ser avaliada, utilizando-se, portanto, de observação e de perguntas,

Ressalto que, quando explicitados os conteúdos, os educadores falaram de aspectos musicais e extrassonoros, porém não foi perceptível tal direcionamento em relação à avaliação. Apesar de acreditar que a avaliação da participação e envolvimento mencionados contemplam esses aspectos, cabe lembrar que, assim como com os conteúdos “a avaliação, na área de música, deve considerar a qualidade do *envolvimento nas atividades* propostas, a postura para o fazer, a disposição para pesquisa, para escutar atentamente, para improvisar, compor, construir instrumentos” (BRITO, 2003, p. 198, grifo nosso), mas também deve observar e avaliar aspectos extrassonoros “com o mesmo cuidado e critério que a avaliação de comportamentos especificamente musicais” (BRITO, 2003, p. 199).

#### **4.2.6 DA GESTÃO E PROFESSORES DE SALA**

Tratando-se da relação com as coordenações e professores de sala, os educadores musicais investigados são acompanhados em suas práticas em geral ou em sua adequação ao projeto da escola. Para a professora Luana, a coordenação acompanha de longe, e às vezes não sabe o que ela está realizando em suas turmas, mas, afirma que: “*eles sabem assim, quando, por exemplo, tem um projeto lá na escola, da amizade. Ai eles perguntam sobre o que é que eu tô fazendo sobre aquele projeto, entendeu?*” (PROFESSORA LUANA, 2010a). Assim, poucas vezes perguntam a ela sobre sua prática, mas são geralmente informados pelos “câmeras de plantão” (PROFESSORA LUANA, 2010a), outros professores que falam a respeito da prática da professora para a coordenação.

Para o professor Eduardo as coordenações “*pedem, assim, que eu trabalhe geralmente relacionado ao projeto que a escola está trabalhando. O projeto bimestral*”, porém “*não tem um acompanhamento com relação aos projetos. [...] Tem um acompanhamento sim, do que eu estou fazendo. Também não tem aquela coisa de estar olhando o planejamento aula a aula*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a). Como ele está na escola uma vez por semana, é nesse dia que conversa com a coordenação sobre sua prática. Ele ressalta ainda sua boa relação com as coordenações e o fato de que o dia da aula de música parece ser um evento que movimenta toda a escola:

*Com todas as coordenações que eu trabalho, eu me dou muito bem, assim. Acaba que, a aula de música é uma vez por semana, mas [pausa] não sei, parece que é um momento feliz ali, para, assim, diferente da rotina ali, deles. E as crianças gostam, né. Tem aquela coisa de brincar na aula. É claro, você viu, não é só brincadeira (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).*

Pensando na professora de sala, ambos ressaltam a boa relação e o apoio recebido. Eduardo ainda acrescenta que:

*Quando eu observo alguma coisa com algum aluno, eu chego para conversar geralmente com a professora da turma. E nas aulas, quando eu preciso de alguma coisa, [...] a professora está sempre me ajudando. Eu tenho uma boa relação com as professoras. Também quando acontece alguma coisa diferente com algum aluno ou outro, elas vêm me falar. Algumas participam da aula, algumas participam mesmo, cantando junto, tocando junto, outras não, ficam mais... [...] É ótimo quando elas participam. (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).*

Outro momento ressaltado pela professora Luana em que se apresenta importante a atuação da professora de sala é no início do ano – o período de adaptação das crianças da educação infantil – e também no auxílio em relação ao espaço para guardar os materiais “*por exemplo, alguns instrumentos ficam na sala delas, no armário delas*” (PROFESSORA LUANA, 2010a), aspecto que, apesar de já destacado como elemento que dificulta algumas ações, é uma solução encontrada que minimiza as dificuldades de infra-estrutura.

Professora Luana destaca também a atuação do professor de Educação Física da Escola C em suas aulas dando suporte principalmente em relação aos alunos. De maneira semelhante, o professor Eduardo explica que “*geralmente a orientação é que alguém sempre fique comigo*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a), seja a professora de sala ou a professora auxiliar. Contudo, ele explica que “*em algumas turmas em algumas escolas, as professoras saem mesmo da sala e eu fico sozinho com a turma*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

Questionada sobre a relação entre as aulas de música e as demais aulas, professora Luana diz que “*geralmente eu faço relação [...] com o trabalho deles. Nunca eles fazem com o meu. [...] Mas aí eu sempre procuro, às vezes, uma aula ou outra*” (PROFESSORA LUANA, 2010a). Essa relação ela tenta estabelecer a partir do projeto escolar, como afirma: “*É projeto da escola, [...] eu tento, às vezes associar com as coisas que elas estão fazendo. Como é educação infantil, geralmente é muito mais a parte de [...] alfabetização [...] Aí já fica mais fácil acompanhar*” (PROFESSORA LUANA, 2010a). É com esse pensamento que geralmente as atividades finais de desenho possuem um espaço para as crianças escreverem o

nome do objeto que estão colorindo, como por exemplo a atividade do Flautista de Hamelin apresentada na FIG. 10:



FIGURA 11: Atividade final mimeografada da professora Luana com o tema Flautista de Hamelin.

Assim, de maneira geral é possível verificar que, dentre a equipe pedagógica, parece existir uma especial parceria entre o professor de sala ou auxiliar, no caso do professor Eduardo, ou entre o professor de educação física, no caso da professora Luana. Fica evidente que os educadores musicais preferem quando ocorre o acompanhamento desses profissionais. Há também uma boa relação dos educadores musicais com as coordenações e professores. Apesar do acompanhamento da coordenação ocorrer de maneira distinta, há sempre uma preocupação em conversar sobre o direcionamento das aulas de música dentro da proposta da escola, respeitando a liberdade do professor estabelecer suas práticas.

Refletindo sobre tal constatação, e lembrando da minha prática quando professora de música do ensino infantil, parece que grande parte dessa “liberdade” metodológica e prática destinada pelas coordenações aos professores de música, pode ocorrer em virtude do desconhecimento sobre a educação musical, seus princípios, práticas, conteúdos, dentre outros aspectos, tendo em vista ser essa uma área bastante distinta dos conteúdos centrais que constituem a base da formação dos pedagogos. Analisando as falas dos professores notei que o acompanhamento se assemelha a uma descrição do que é realizado nas aulas, mas há pouco *feedback* pedagógico senão aquele relacionado à vinculação temática da aula de música com o tema da escola. Fazendo relação com a primeira etapa da pesquisa, em que as concepções da

instituição, gestão e pais são apontadas como a segunda maior dificuldade do ensino de música na educação infantil em geral (Ver tópico 3.2.3.2), pode-se dizer que esse distanciamento pedagógico da coordenação com as práticas musicais realizadas pelos professores de música só tende a agravar essa situação. Ainda assim, considerando que a Lei 11.769/08 e o aumento do número de egressos nos cursos de licenciatura em Música ampliarão a participação de educadores musicais na escola de ensino regular, acredito que é um momento de transição e que, a longo prazo, a integração pedagógica da equipe escolar com os educadores musicais será expandida.

#### **4.2.7 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PRÁTICA**

Em geral, o objetivo maior das práticas dos educadores musicais investigados é sensibilizar para conscientizar e proporcionar o máximo de experiências musicais. Objetivos esses muito abrangentes e que permitem uma flexibilização das práticas desenvolvidas. Dentre os conteúdos percebi uma vertente específica da música e outra mais ampla que diz respeito a outros aspectos extrassonoros. Considerando a educação infantil como um espaço múltiplo em que, mais explícito do que em outras séries, “ensinar música [...] é uma prática que não acontece de modo isolado dos demais conhecimentos escolares” (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 40), é importante ressaltar a presença, ou a referência dos professores a aspectos que não se relacionam exclusivamente ao universo musical. Assim, o reconhecimento de conteúdos como a contação de histórias, o desenvolvimento da coordenação motora e da atenção, juntamente com temas sobre instrumentos musicais, notas, claves, percepção, elementos do som e repertório, denota o reconhecimento da interdisciplinaridade e da “fluidez” de conteúdos presentes no universo da educação infantil.

Tratando-se das metodologias e estratégias utilizadas, de maneira geral, as aulas de música na educação infantil dos professores investigados têm como premissa básica a utilização constante de jogos, brincadeiras e do canto. Especificamente o professor Eduardo tem como bases em sua prática a constituição de uma rotina, o uso do violão em todas as aulas, a integração das atividades com o movimento, e a dinamicidade da aula, expressa pelo aproveitamento do pouco tempo que possui em cada turma. Outro aspecto relevante é a utilização das apresentações dos alunos como prática e avaliação musical pelo professor Eduardo. Da professora Luana percebe-se a utilização de outras áreas da Arte como as artes visuais e cênicas para a aula na educação infantil, o uso da literatura como elemento norteador e dinamizador da aula com o projeto escolar, e apesar de não explicitado em sua fala, ela também possui uma rotina de aula clara e específica.

Expressa-se em ambos os educadores a necessidade e controle através do registro de atividades e conteúdos, chegando a se configurar um projeto anual de música específico para a educação infantil. Tal fato é relevante se observado que como afirma Beyer (2003, p. 107) “o simples fato de registrar por escrito o que vem fazendo já constitui para o professor, um momento de reflexão e de nomear e definir cada palavra colocada no papel”. Ou seja, este planejamento anual denota uma reflexão dos professores sobre sua prática que se configura antes, durante e após a prática educativa, na constituição do projeto anual, no registro de planos de aula e na descrição de observações após a aula. Em outras palavras, configura-se claramente o papel do profissional prático-reflexivo, traduzido nas concepções de Schön (2000) ao discutir o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Desse modo, os educadores musicais investigados realizam, através do registro de diferentes etapas de suas práticas, um planejamento que os permite organizar e refletir sobre esses processos.

Em relação à avaliação para a educação infantil, verifiquei ser realizada principalmente através da observação da execução, participação e de comentários gerais acerca do que foi trabalhado. Apesar da forma de avaliação na educação infantil, em virtude das especificidades da criança pequena, as formas avaliativas “tradicionais” não se aplicam (provas, leitura e escrita etc.). Tal caminho, adotado pelos educadores, é ressaltado também por Brito (2009, p. 17) como prática comum, a saber: “que o(a) educador(a) observe e avalie aspectos de ordens diversas, envolvidos no trabalho: a concentração para escutar e fazer; a disposição para criar e/ou para repetir algo; a experiência e os conhecimentos musicais que as crianças já trazem consigo; o senso rítmico etc.”

No que concerne à integração com a coordenação e os professores de sala, auxiliares e de educação física, os educadores ressaltam a boa relação, havendo retornos positivos para a prática em sala de aula. Apesar de parecer tímida a discussão pedagógica dos educadores musicais com os coordenadores, acredito que a tendência é se expandir, e que, a longo prazo as discussões avancem para além da adequação das aulas de música ao tema ou projeto escolar. Ressalto, pois, a parceria entre o educador musical, equipe pedagógica e professores de sala. Como apontam Bellochio e Figueiredo (2009, p. 44) “professores não especialistas e especialistas em música podem e devem trabalhar, em conjunto, na tarefa de incluir a música na escola. Para isso, precisam querer e querer implica em compreender a função”.

## 4.3 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO QUE EMBASAM E NORTEIAM AS PRÁTICAS

### 4.3.1 CONCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS REALIZADAS: o que pensam e como as embasam

Para o professor Eduardo a aula ser dinâmica com movimento e interação entre os alunos é condição primordial para uma boa aula de música na educação infantil, pois acredita “*que é uma atividade que envolve muito a turma, assim, para qualquer trabalho que você vá realizar depois*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a). Ou seja, esse momento com movimentos e interação é preparatório para qualquer atividade a ser desenvolvida. Nesse sentido, a utilização constante desse momento inicial junto a outros elementos presentes em sua aula, como a preparação para voz, o bom dia/boa tarde são realizados também com intuito de promover uma rotina de aula, cuja importância reside no envolvimento da turma, como afirma:

*É como se envolvesse mais a turma na atividade, na aula, né. Aí acho que depois que eles estão mais envolvidos, aí quando sentamos [...] é como se eles, com essa preparaçãozinha, é como se eles estivessem entrando na aula, ali* (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

O objetivo final, para ele, é que: “*eu quero que eles assimilem os conteúdos, ou as práticas, ou executem a atividade, ou cantem a música. Eu quero que eles tenham experiências musicais, resumindo*” (PROFESSOR EDUARDO, 2011a), sendo que todos os conteúdos musicais são trabalhados sempre de forma prática. Aliados a esses conteúdos, em sua visão, acredita serem importantes os aspectos extrassonoros como coordenação motora, desenvolvimento da atenção, dentre outros. Para Eduardo, outro aspecto importante foi a apresentação final dos alunos, em que destaca não ser uma atividade obrigatória, mas que em sua concepção faz parte das práticas musicais a serem desenvolvidas:

*Eu fiz, quis fazer, propus, porque eu acho que é legal. [...] Eu acho que é um incentivo. Eu acho que também é uma prática a questão de se apresentar. De você estar na frente de um público. Acho que também é uma prática musical. Também é desenvolver uma habilidade, porque é uma habilidade você saber se portar na frente de um público* (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).

Quando questionado sobre as mudanças que ocorrem no planejamento no decorrer da aula, Eduardo apresenta-se bastante flexível, pois acredita que, pelo fato de serem crianças, não é possível uma boa aula ser tão rígida, portanto, costuma acatar as mudanças e alterações que se apresentam necessárias. Assim, a mudança acatada – tão presente nas aulas do ensino infantil – é resultado da interação da turma e do professor, faz parte da dinâmica pedagógica e pode ser considerada um momento de aprendizagem.

Para a professora Luana, a prática em música na educação infantil só torna-se exitosa se partir do conhecimento dos alunos e de coisas simples que estejam nesse universo, ou seja, “não ir direto na teoria” (PROFESSORA LUANA, 2010a). Segundo ela,

*Isso eu aprendi muito porque às vezes eu queria levar o que eu queria ensinar, mas nem sempre isso dava certo. Então eu ficava, fazia o quê, uma sondagem da turma, via o que eles conhecem. [...] Porque se eu chegar direto com música, não vai dar muito certo. Então, partindo assim, das coisas mais simples que estão em volta (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Sobre essa questão da prática, a professora Luana acredita que para ser uma boa aula ela “*tem que ser aquela coisa leve. Seguindo o curso*” (PROFESSORA LUANA, 2010a), de forma que, para tal, todas as estratégias disponíveis são válidas, principalmente se possibilitam a contextualização com o universo do aluno, o que no caso da escola pública diz ser um pouco mais difícil como relata:

*No comecinho, eu tive muito atrito com a educação infantil do [Escola B]. Acho que eu estava em adaptação e eles também. Que eles são meninos... muito violentos, eram muito violentos. Assim, violentos, no começo chegavam e jogavam as cadeiras no chão e, aquelas pessoas que não têm nenhum tipo de disciplina que, chega tudo assim, rasgando, derrubando. Era assim no começo. [...] Os brinquedos que eles querem é uma arma [...] No entorno dele, né, gira isso lá. A polícia tá sempre lá, batendo, vendo muito. Então eles vêm isso. Inclusive eu dei aula uma vez, na informática, aí todo mundo queria fazer o tangram, nas artes visuais. Aí todo mundo queria fazer a arma. Não queriam fazer outra coisa, não. Era a arma, só a arma. Montar a arma (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Essa falta de disciplina diversas vezes se amplia para as atividades propostas, mas parecem ser extensão da realidade específica de cada aluno. Em parte da entrevista ela mencionou o caso de um aluno para exemplificar que a participação deles está relacionada à

sua situação familiar e ao acompanhamento dos pais, pois acredita ser outro aspecto importante para a prática na escola regular:

*Por exemplo: o menininho que mais me deu trabalho foi [nome do aluno]. A mãe é presa, parece. O pai também é preso no interior. [...] E a avó só vai na escola uma vez ... duas vezes no ano: uma para matricular, outra para buscar o resultado. Então manda chamar, ela não vai, não participa, o menino continua do mesmo jeito. [...] Mas aí ... não tem a participação dos pais, ou então do responsável.*

*Mas não é um reflexo de todas as crianças do município. Existem muitos pais que acompanham as crianças. Geralmente os pais que acompanham os filhos são os que desenvolvem mais rápido na escrita, nas atividades, todas as atividades. No agir, as atitudes, nas boas relações com os outros alunos. Geralmente quando os pais ou os avós que acompanham, esses são os melhores alunos. Eles desenvolvem em tudo (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Em uma das atividades desenvolvidas nessa perspectiva da integração com esse universo de seus alunos, professora Luana comenta que não encontrou uma história que contemplasse o que precisava para uma determinada aula e, em suas palavras: “*aí eu mesmo falei: ‘vou criar uma história aqui, botar coisas, elementos do dia-a-dia deles’.* *Aí eles ficaram bem atentos. Botei o BOPE, a polícia, não sei o quê*” (PROFESSORA LUANA, 2010a).

É nesse sentido, após a contextualização, que ela costuma trabalhar com cantigas infantis, pois, segundo ela: “*acho importante porque eles não têm acesso a essas músicas. Às vezes não conhecem mesmo, nem uma cantiga de roda. A maioria deles não conhece, não tem acesso, e os pais também não se interessam por isso*” (PROFESSORA LUANA, 2010a).

Para embasar as práticas, ambos os professores acreditam que a pesquisa contínua de músicas, vídeos e atividades através de livros e internet deve ser realizada junto ao planejamento que culmina nos projetos anuais de música para a educação infantil que, por sua vez, realizam uma interface com o projeto escolar.

Enfim, verifica-se que as concepções acerca das práticas realizadas são muito próprias de cada educador e de cada realidade. De maneira geral, os professores destacam que aspectos como rotina, aula dinâmica, com um momento preparatório de movimento e interação, pelo lado do professor Eduardo, e aula leve, não iniciando diretamente com a teoria, por parte da professora Luana, são condições para uma boa aula. Ressaltam também aspectos externos como a participação dos pais e a condição da criança, sendo que este último solicita uma flexibilização da prática. Por fim, ressaltam aspectos específicos do universo da aula para suas

práticas: a utilização do elemento lúdico, a observação dos aspectos extrassonoros, e a contextualização das atividades como elemento estratégico principal.

#### 4.3.2 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA BÁSICA

Diante de todo o discurso dos educadores musicais sobre suas práticas e concepções acerca de sua atuação, cabe apresentar concepções gerais sobre o universo da escola básica, ensino infantil e ensino de música.

O ensino de música na educação infantil é compreendido como um espaço importante de inserção da música por ser o primeiro momento de ensino sistemático para a criança, a primeira etapa de educação básica. Segundo a professora Luana: *“quando você trabalha na educação infantil você [faz] uma preparação para todo o resto. Porque se eles nunca tiveram contato, quando chegar no 3º ou no 4º, eles não querem, entendeu? É mais difícil”* (PROFESSORA LUANA, 2010a). Outras justificativas para a presença nesse nível de ensino são o repertório infantil que muitas crianças não têm a oportunidade de vivenciar e a interdisciplinaridade com as demais disciplinas, pois *“a música na educação infantil era pra ter junto, aliar todas as disciplinas, né. Não só como a professora de Artes-Música, mas com a professora de sala, também, né. Elas dão muita ajuda nisso também”* (PROFESSORA LUANA, 2010a).

Para a professora, as aulas de música que ocorrem em atividades extracurriculares estão distantes das crianças e do ensino regular, e, considerando que estamos vivenciando o processo de implantação da obrigatoriedade da música nas escolas brasileiras, é fácil perceber que a música no currículo ainda não promove as mudanças – principalmente sociais – necessárias. Assim, Luana afirma que,

*A música tá muito distante. Assim, mesmo tendo aula de música à parte e tudo, as crianças que estão na educação infantil, no 1º, 2º, 3º, 4º ano, ainda estão [pausa]. Não tem aula de música mesmo pra todos. É assim: abre as inscrições, quem tem interesse vai aprender o instrumento, entendeu? Agora assim, eu acho que daria muito mais resultado se começasse dos pequenininhos, fosse pro 1º, 2º, 3º entendeu? Acho que teria muito mais pessoas formadas, assim, na parte musical. Não só quem realmente quer ir* (PROFESSORA LUANA, 2010a).

Especificamente sobre a educação musical como um todo, o professor Eduardo contribui discutindo sobre a prática musical. Segundo ele,

*Pra mim, dar aula de música também é uma prática musical, você ser um teórico também é uma prática musical, mas eu acho que tudo isso, digamos assim, [de] todas as áreas da música [pausa] o ápice da música é a execução (PROFESSOR EDUARDO, 2011a).*

Finalizando suas concepções sobre esse universo, cabe apresentar o pensamento sobre a escola. Interessante perceber que, apesar de ser a professora Luana quem mais discutiu as dificuldades específicas em relação à disciplina e contexto dos alunos, ela ressalta a importância da escola nesse processo de transformação:

*Mas a escola ainda é a grande mudança. Mesmo com todos os problemas, toda a falta de estrutura que ainda tem [...] Ainda a grande mudança é estar na escola. Com todos os seus problemas, defasagem de professor, deficiência de professor. A escola ainda é a mudança. Se não for a escola, tá perdido. Principalmente para os menos favorecidos, [que] nem são tão menos favorecidos. Às vezes eles se permitem ser (PROFESSORA LUANA, 2010a).*

Nesse contexto, a educação musical que se insere na educação infantil, para os professores é um espaço rico por excelência, pois se constitui do primeiro momento de aprendizagem formal do ser humano. Sendo assim, as práticas são interdisciplinares ou exigem-se próximas aos demais conhecimentos apreendidos na escola. A música na escola que ocorre nas atividades extracurriculares parece que se encontra bem diferenciada daquela da aula regular. A professora aponta que a seleção e oferta para esses cursos apresenta-se excludente e não democrática, ou seja, se a intenção é música para todos, deve se inserir na aula regular e desde o ensino infantil.

Especificamente sobre a educação musical, Eduardo traz uma concepção bem definida sobre práticas musicais. Para ele, práticas musicais envolvem as práticas pedagógicas e teóricas, e, principalmente, a execução. Trazendo essa reflexão da execução para o fazer musical, ressalta a importância desse fazer no aprendizado do conhecimento musical em si. Se, como afirma Del-Ben (2003, p. 38),

*O conhecimento musical está contido no fazer musical, a aprendizagem musical ocorrerá a partir desse próprio fazer. Da mesma forma, o conhecimento e a compreensão musicais do aluno serão reveladas por meio da própria prática musical, isto é, em atividades de execução, composição e apreciação (DEL-BEN, 2003, p. 38).*

Nesse sentido, ao mesmo tempo que executa musicalmente uma peça, Eduardo ou seus alunos abrangem o conhecimento musical como um todo, expresso no âmbito da execução, apreciação e criação. Provavelmente essa é também a razão pela qual o professor enfatiza a questão prática e lúdica em suas aulas, mas sem desfavorecer os momentos de apreciação e criação, aspectos apresentados em tópicos anteriores.

A escola apresentada pelos educadores investigados é claramente reconhecida como “um espaço complexo e altamente diversificado que, dada a sua abrangência, congrega diferentes sujeitos e universos culturais” (QUEIROZ e MARINHO, 2009, p. 71).

## CONCLUSÃO

*As estrelas são belas por causa de uma flor que  
não se pode ver...  
(O Pequeno Príncipe)*

Em virtude da abrangência e complexidade desta investigação, a diversidade de técnicas para construção dos dados, bem como para análise dos mesmos revelou um contexto de ensino de música na educação infantil diversificado que, apesar de alguns fundamentos sólidos, vem se organizando enquanto espaço e firmando bases a partir da prática cotidiana dos educadores investigados. Assim, ao longo do trabalho foram discutidas e analisadas as práticas e concepções que caracterizam a atuação de educadores musicais no ensino infantil, perpassando por atividades, conteúdos, estratégias, perfil do educador musical atuante no ensino infantil, bem como dimensões gerais relacionadas à infraestrutura, carga horária e integração pedagógica.

Ficou evidenciado que a produção científica é restrita ao tratar das práticas pedagógico-musicais relativas à criança pequena, são ainda mais raras aquelas que remetem ao ensino regular. Nesse sentido, recorri à análise dos documentos legislativos que revelam o caminho percorrido pela educação infantil até a atualidade, desenvolvendo suas bases pedagógicas e de organização do campo. Retratei também a possível aproximação atual entre as áreas da educação musical e educação infantil por estarem em situação de obrigatoriedade, possuírem documentos oficiais que as legitimam e norteiam suas práticas, e em posição de plena discussão de suas bases teóricas.

A definição de um campo de pesquisa tão abrangente quanto o das práticas e concepções de professores de música atuantes no ensino infantil revelou-se de extrema importância e complexidade por ser uma caracterização ampla do ensino musical no primeiro nível da educação básica. Isto posto, foi identificado o perfil de profissionais capazes de pesquisar, refletir e estruturar seus próprios (e diversos) caminhos no ensino infantil. São educadores atualizados, que buscam a formação continuada, mas que também entram “precocemente” no mercado de trabalho, sem ainda a formação formal necessária, preocupam-se com a metodologia de ensino, o planejamento e a avaliação.

Na caracterização geral do campo, realizada na primeira etapa de pesquisa, no que diz respeito aos espaços e materiais, ainda falta maior investimento nesse aspecto por parte das escolas, pois, apesar de possuírem alguns de uso comum, ainda não se equiparam

devidamente com instrumentos musicais e o professor é obrigado a levar seus próprios “materiais musicais” para a escola. A partir disso, observei que tal aspecto foi apontado como uma das principais dificuldades dos professores da cidade de Natal, junto às concepções de pais, professores e gestores acerca da educação musical e da atuação do professor de música. Contudo, eles ressaltam que a superação dessas dificuldades se dá através das atitudes do professor, formação e capacitação e o investimento na infraestrutura física e material. Em relação às práticas, em consonância com a literatura, os jogos, brincadeiras, canções e utilização de instrumentos percussivos são predominantes, e os professores utilizam-se principalmente de repertório do universo infantil. Nesse sentido, os educadores musicais da cidade de Natal evidenciam a escolha e atuação na educação infantil, em virtude dos aspectos específicos desse universo, condensados nas questões de repertório, espaço e interação com as crianças.

A partir do estudo ficaram evidenciadas concepções e práticas que caracterizam o trabalho dos educadores musicais investigados. Em relação às práticas, as abordagens dos professores são diversificadas, o que permitiu visualizar um panorama amplo das possibilidades tanto didáticas quanto relacionadas à organização. De maneira geral foi possível perceber que:

- As práticas estão relacionadas diretamente com as especificidades de sua formação e dos contextos que se inserem sua escola e alunos.
- Diversificam suas práticas a partir da disponibilidade de infraestrutura física e material, seja incorporando elementos próprios, seja reestruturando a partir dos elementos existentes na escola.
- Os principais elementos de suas práticas são aqueles que se articulam com as especificidades do universo infantil [adaptação de repertório, literatura infantil, ludicidade, rotina, interdisciplinaridade (com o tema escolar ou com outras disciplinas)]. Esses mesmos elementos são considerados indicadores de uma boa aula juntamente com a condução leve e dinâmica da aula e a contextualização das atividades.
- Possuem objetivos amplos, que permitem a flexibilização de estratégias e conteúdos. Desse último destacam-se duas vertentes: uma específica da linguagem musical, outra mais geral que se relaciona com aspectos extrassonoros.
- Avaliam principalmente a participação e envolvimento através da observação, e costumam planejar e registrar suas práticas antes, durante e depois das aulas.

Em relação às concepções, os professores abordaram não apenas o ensino musical na educação infantil, mas também questões referentes à escola, à educação musical e ao ensino de música na escola. São concepções amplas e relacionadas diretamente à função social ou aos fundamentos de cada um desses temas. Assim, verifiquei como aspectos principais que:

- Acreditam que a música na escola, quando inserida em atividades extracurriculares está longe de ser democrática, portanto, insistem na importância da música na aula regular da educação infantil principalmente por ser o primeiro momento de ensino formal.
- Consideram a escola um espaço complexo de interação e organização de conhecimentos e, por isso, acreditam que é um elemento transformador importante na vida das crianças.
- A respeito da educação musical, é levantada a questão da prática musical ser constituída pelo ensino, teorias e execução, contudo, é à execução musical que observa-se o auge da prática musical, portanto, enfatizada no ensino.

Apesar de diferentes, as concepções e práticas de cada educador inserem-se na educação infantil de forma a contemplar objetivos do ensino musical e infantil, ou, pode-se dizer, da educação musical infantil. Percebi que à medida que as práticas vão se envolvendo com o dia-a-dia da escola básica, elas vão se diluindo com o cotidiano da educação infantil como um todo.

De maneira geral verifiquei que a educação musical no ensino infantil na cidade de Natal possui um caráter múltiplo e diverso, os professores são conscientes de seu papel como educadores de um nível de ensino cujo cotidiano se diferencia dos demais, por tal fato buscam constante atualização e procuram integrar suas práticas a aspectos gerais desse universo.

Logo, é possível afirmar que, apesar das áreas da educação musical e educação infantil estarem dialogando no momento em que esses educadores atuam nesse nível de ensino, esses professores parecem ainda buscar elementos para compreender e se inserir melhor nesse universo.

Em síntese, percebi que o ensino de música na educação infantil na cidade de Natal é uma realidade emergente, que parte das configurações atuais desse contexto e apresenta-se como um campo diversificado a partir das dinâmicas de seus educadores, escolas e legislações. O diálogo está sendo construído, as práticas e concepções estão em pesquisa, discussão e consolidação, e a atuação desse profissional tenderá a ser uma parceria em que só tendem a ganhar a escola, os professores, os pais e as crianças.

Como retorno desta pesquisa, conforme foi proposto na metodologia, os dados serão disponibilizados digitalmente em planilhas juntamente com uma versão final da dissertação para a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Natal e para os professores participantes da pesquisa que expressaram, no questionário, o desejo de receber os dados através de e-mail. Os dados discutidos nessa investigação serão divulgados para a comunidade em geral, através de publicações em artigos, congressos e periódicos científicos.

Por fim, verifiquei que o campo pesquisado é rico em questionamentos os quais essa pesquisa não contemplou. Assim, as práticas distintas resultantes de cada formação, o processo de construção do currículo em música para educação infantil de cada professor, a relação das crianças com a aula de música, a percepção de pais, professores e gestores sobre as práticas educativo-musicais, as implicações dessas aulas em estudos posteriores de música, são questões que se apresentam em aberto e que convidam a novas investigações. Encerro, deixando claro que a pretensão de explorar as concepções e práticas no ensino de música na educação infantil revelou muitas outras perguntas e foi apenas um passo dentre as muitas possibilidades existentes, na perspectiva de que muitas outras surjam a partir dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Profissionalização em Música: um estudo a partir de narrativas de professores. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 1022-1029.
- ANNUNZIATO, Vania Ranucci. *Jogando com os sons e brincando com a música*. São Paulo: Paulinas, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Revista da ABEM*. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>> Acesso em 20 out 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. IX ENCONTRO REGIONAL DA ABEM / II FÓRUM NORTE-RIO-GRANDENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Chamada de Trabalhos*. Disponível em: <[http://www.musica.ufrn.br/abemnordeste2010/?page\\_id=47](http://www.musica.ufrn.br/abemnordeste2010/?page_id=47)> Acesso em 21 jan 2011.
- BASTIAN, Hans Günter. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. In: *Em Pauta*: Revista do Programa e Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 11, n. 16/17 – abril/novembro 2000. p. 76-109.
- BEAUMONT, Maria Teresa de. *Paisagens Polifônicas da Música na Escola: saberes e práticas docentes*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. 148p. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200320332006012003P1>> Acesso em: 09 nov 2008.
- BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga La Lenga: Jogos de mãos e copos*. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Cai, cai balão...* Ente a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, n. 1, outubro de 2009.
- BEYER, Esther. *O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil*. In: IV Encontro Regional da ABEM-Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música. Santa Maria/RS, 23 a 25 mai 2001.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: moderna, 2003. p 101-112.
- \_\_\_\_\_. As aprendizagens no projeto “Música para Bebês”. In: GOBBI, V. *Questões de música*. Passo Fundo: UPF, 2004.

\_\_\_\_\_. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. *O Som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

BEYER, Esther; ASSEBURG, Janaína Machado. Música para bebês em retrospectiva: um estudo sobre as repercussões nas crianças e suas famílias. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 786-792.

BIAGIONI, Maria Zeí; GOMES, Neide Rodrigues; VISCONTI, Márcia. *A criança é a música*. 4. ed. São Paulo: Editora Fermata, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURSCHEIDT, Luís. *Música elementar para crianças: Arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2007.

BRASIL. *Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>> Acesso em: 25 abril 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em: 25 abril 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)> Acesso em: 25 abril 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)> Acesso em: 25 abril 2009.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1)> Acesso em: 25 abril 2009.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866)> Acesso em: 25 setembro 2010.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasil: MEC/SEF; 1998a. Volume 1.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasil: MEC/SEF; 1998b. Volume 2.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasil: MEC/SEF; 1998c. Volume 3.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. *Programas – Proinfância*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia>> Acesso em: 07 dez 2010a.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA EXECUTIVA. *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Nov 2010. Disponível em: <[http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse\\_acoes\\_mec.pdf](http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf)> Acesso em: 07 dez 2010b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação: passo a passo*. [s/a]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)> Acesso em 31 março 2011.

BRAZELTON, T. Berry; CRAMER, Bertrand G.. *As primeiras relações*. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1992.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, n. 1, outubro de 2009. p. 11-22.

\_\_\_\_\_. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROOCK, Angelita Maria Vander. Musicalização para bebês da UFBA: estrutura das aulas. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009a. p. 818-824.

\_\_\_\_\_. Musicalização para bebês: estrutura das aulas. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais....* Londrina: ABEM, 2009b. p. 817-823.

BROOCK, Angelita Maria Vander; MOTA, Roseane Ramos; SOUZA, Luan Sodré de. Respeitável Público! O Projeto de Musicalização Infantil da UFBA tem a honra de apresentar: “O Circo” de Alda Oliveira. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1126-1132.

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes; ZAHUY, Gilza Maria Garms. Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 742-748.

CAMPOS, Marise. Aspectos Legais da Educação Infantil. In: *Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. p. 11-18.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: 30ª Reunião Anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu. *Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, 2007*.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimentos de corpo e voz: Exercícios musicais para crianças*. São Paulo: Thelma Chan, 2001.

CHAN, Thelma. *Pra ganhar beijo: Almanaque de canções infantis*. São Paulo: Thelma Chan, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Banco de Teses da Capes*. Brasília: CAPES. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 26 out 2009.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. *Educação Musical e emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica*. Curitiba: UFPR, 2006. 120p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063240001016001P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

DEL-BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*: São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-50.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo, 2007. *Anais...* São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_LD Ben\\_JSouza.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LD Ben_JSouza.pdf)> Acesso em 20 jan 2011.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 114p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=20058742001013044P6>> Acesso em: 09 Nov 2008.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL-BEN, Luciana. 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, Rosângela; BEYER, Esther. A construção do fazer musical do professor de educação infantil. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008. [s/p].

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. *Revista Educação e Sociedade*, vol 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 22 março 2009.

FERES, Josette. *Música e Movimento: orientação para musicalização infantil*. Jundiaí/SP: J. S. M. Feres, 1998.

FERNANDES, José Nunes (org.). *Índice de Autores e Títulos: Revista da ABEM (1992-2006)*. Porto Alegre: ABEM, 2007. Disponível em: <[http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/textos\\_diversos/indiceAutoresAssuntosRevistaABEM.pdf](http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/textos_diversos/indiceAutoresAssuntosRevistaABEM.pdf)> Acesso em: 09 nov 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda. *Horizonte da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 155-175.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Turma da Música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREDERICO, Renata Oliveira Pavaneli. *Uma proposta de musicalização: processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura musical*. São Carlos/SP: UFSCar, 2001. 176p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2001. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200142333001014001P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo Cortez, 2009 (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 3).

FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO. *Instituto Waldemar de Almeida*. Disponível em: <[http://www.fja.rn.gov.br/fja\\_site/navegacao/institutowaldemar.asp](http://www.fja.rn.gov.br/fja_site/navegacao/institutowaldemar.asp)>. Acesso em: 31 março 2011.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 179-188.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução Beatriz A. Cannabrava. São Paulo. Ed. Summus, 1988.

GEYER, Cynthia. Novas perspectivas na educação infantil: projeto integrado de música, teatro e artes. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME, 2007. [s/p].

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad, Pedrinho A. Guareschi. 7ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 244-270.

GOMES, Carolina Chaves. Educação Musical Infantil na cidade do Natal/RN: práticas e concepções de professores de música. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009a, Londrina. *Anais...*Londrina: UFPB/ABEM, 2009, p.1294-1301.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para atuação do professor de música na Educação Infantil. In: II FÓRUM PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 2009b, João Pessoa. *Anais...*João Pessoa: UFPB, 2009. p. 35-41.

\_\_\_\_\_. Educação Musical na Educação Infantil: abordagens histórica e documental. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19, 2009c, Curitiba. *Anais...*Curitiba: UFPR-Programa de Pós-graduação em Música/ANPPOM, 2009, p.18-21.

HARGREAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995, p. 31-61.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*. n. 7, p. 83-90, 2002

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 271-302.

\_\_\_\_\_. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério. *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. Goiânia: ANPPOM, 2009. p. 167-185.

ILARI, Beatriz; LEVEK, Kamile; BROOCK, Angelita Vander. Resenha: três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil. *Revista da ABEM*, n. 11, p. 99-102, 2004

KROBOT, Liara Roseli. *A inclusão da modalidade música no Curso de Pedagogia – habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaguará do Sul – SC*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. 148p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061131021018004P7>> Acesso em: 03 jul 2009.

LIMA, Ailen Rose Balog de; STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger. Musicalização infantil no UNASP: relato de experiência. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 807-811.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Música criança – produção musical voltada para crianças entre o nascimento e os dez anos de idade. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1476-1480.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Valcidea do Nascimento. *Programa de Formação Docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das Práticas Educativas do Ensino em Artes*. Fortaleza/CE: UFC, 2007. 139p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073122001018001P9>> Acesso em: 03 jul 2009.

MADALOZZO, Tiago; ILARI, Beatriz Senoi; ROMANELLI, Guilherme; BOURSCHEIDT, Luís; KROKER, Fabiane; PACHECO, Caroline Brendel (Org.). *Fazendo música com crianças*. Curitiba: DeArtes - UFPR, 2008.

MALAGUTTI, Vânia Gizele; GÓIS, Micheline Prais de Aguiar Marim. Educação musical para bebês: experiência no projeto “universidade sem fronteiras”. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1466-1470.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30. n. 2. p. 289-300. maio/agosto 2004.

MCPHERSON, Gary E. *The Child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006.

MITCHELL, J. Clyde. A questão da quantificação na antropologia social. In: FELDMAMBIANCO, Bela (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, p.77-126, 1987.

NARITA, Flávia. Oficina de criação musical infantil: uma viagem musical. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME, 2007. [s/p].

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096)> Acesso em 25 set 2010.

PARQUE DAS DUNAS. Disponível em: <<http://www.parquedasdunas.rn.gov.br/>> Acesso em: 31 março 2011.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento Humano*. Tradução Daniel Bueno. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação: música nas escolas, mas como? In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL / IV ENCONTRO NACIONAL DE INSTRUMENTO / III ENCONTRO GOIANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1921-1932.

PIVA, Fabrícia. *Educação Musical: a perspectiva de professoras da Educação Infantil*. Itajaí: UNIVALI, 2008. 93p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081941005015003P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008. Coleção Músicas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares para Educação Infantil*. Natal, RN: SME, 2008. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/>> Acesso em: 27 abril 2009.

\_\_\_\_\_. *Relação de Escolas*. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-421.html>> Acesso em: 14 março 2010a.

\_\_\_\_\_. *XII Marco supera expectativas*. 05 ago 2010. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/noticia/ntc-3823.html>> Acesso em 19 set 2010b.

PROFESSORA LUANA. *Entrevista: professora Luana*. Entrevistador: Carolina Chaves Gomes. Natal: Casa da professora Luana, 2010a. (1h16min), mp3, son., 23 dezembro 2010a.

PROFESSORA LUANA. *Projeto Literatura Infantil nas Aulas de Música*. Apostila Digital. 2010b. 10 p.

PROFESSOR EDUARDO. *Entrevista: professor Eduardo*. Entrevistador: Carolina Chaves Gomes. Natal: UFRN, 2011a. (1h 14min), mp3, son., 18 janeiro 2011a.

PROFESSOR EDUARDO. *Projeto de Música para Educação Infantil: Reflexões e propostas para o ensino de música na escola*. Apostila digital. 2011b. 14 p.

PUCCI, Magda Dourado; ALMEIDA, M. Berenice de. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis Editora, 2003.

QUEIROZ, Andréa Matias; OLIVEIRA, Samara Rodrigues de; PACHECO, Caroline Brendel. Musicalização Infantil da UFPB: primeiros passos. In: II SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL/ V ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., Salvador, 2011. *Anais...* Salvador: Escola de Música da UFBA – PPGMUS, 2011. p. 363-368.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *CLAVES*, n. 2 João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, 87-98, nov. 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo, 2007. *Anais...* São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-7. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_LR SQueiroz.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LR SQueiroz.pdf)> Acesso em 31 março de 2011.

ROCHA, Carmen Mettig. *O bebê, a mãe e a música*. Salvador: Carmen Mettig Rocha, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Estruturação das aulas de música para bebês de zero a dois anos. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 600-608.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCIELO BRASIL. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 09 out 2009.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHROEDER, Silvia. Brincando com a música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

\_\_\_\_\_. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 222-228.

SCHUBERT, Emery; MCPHERSON, Gary E. The perception of emotion in music. In: MCPHERSON, Gary E. *The Child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 193-212.

SINSON, Olga Von. Som e Imagem na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Reflexões de Pesquisa. *Anais do Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem na Pedagogia*. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação: UFF/CNPq. Junho 1995. p. 88-101.

SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: n. 20. p. 79-88, 2008.

SOARES, Cíntia. NOGUEIRA, Monique; MAIOLI, Nilsea. Vivências musicais com bebês em creches públicas: para além das propostas do referencial curricular nacional para a educação infantil. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

SOLER, Karen Ildete Stahl. *A Música na Educação Infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP*. São Paulo: UNESP, 2008. 242p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082633004013066P3>> Acesso em: 03 jul 2009.

SOLER, Karen; FONTEERRADA, Marisa. A música na educação infantil: a visão dos professores das redes municipais e privadas da cidade de Indaiatuba/SP. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

\_\_\_\_\_. A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba/SP. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008.

SOUZA, Roberto Domingues; LUCAS, Caroline Menezes; RICHTER, Magali Letícia Spiazzi. Ópera na escola. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 946-952.

SPECHT, Ana Claudia. O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 851-856.

STAVRACAS, Isa. *O papel da Música na Educação Infantil*. São Paulo: UNINOVE, 2008. 227p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081833092010002P2>> Acesso em: 03 jul 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. 180p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://servico.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071432006012003P1>> Acesso em 09 nov 2008.

TILLMANN, Morgana; SANTOS, Silvia Olenia Clemente dos. A sensibilização musical dos educadores em busca da musicalidade nos centros de educação infantil da cidade de Blumenau. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008. [s/p].

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. *Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2003. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032240>> Acesso em 09 nov 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. *Dados Gerais do Componente Curricular: MUS5011-Atividades Orientadas I - Metodologia do ensino da música na educação infantil e fundamental*. Disponível em: <[http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/componentes/busca\\_componentes.jsf](http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/componentes/busca_componentes.jsf)> Acesso em: 21 jan 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007 (Série Pesquisa, v. 5).

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 83-92, mar. 2008.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 105-114.

WOODWARD, Sheila C. Critical Matters in Early Childhood Music Education. In: ELLIOTT, David (ed.) *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005.

WROBEL, Vera Bloch. *A Educação Musical na Educação Infantil sob uma abordagem construtivista*. Rio de Janeiro: CBM- UNIRIO, 1999. 113p. Dissertação (Mestrado) – Conservatório Brasileiro de Música, CBM-UNIRIO, 1999. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19996031016014001P8>> Acesso em: 03 jul 2009.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

## Ofício de autorização da pesquisa da Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
PROCESSOS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS

João Pessoa, 23 de março de 2010.

À Ilma. Sra. Tânia Maria Leiros Cunha Cavalcanti  
Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica

Solicitamos autorização para realização da pesquisa em nível de mestrado intitulada "*Educação Infantil e o Ensino de Música: um diagnóstico das práticas pedagógicas em escolas públicas e privadas do município de Natal*", sob orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB) com o objetivo de "compreender as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade do Natal/RN".

Para tal, será aplicado *questionário* aos professores de Arte com formação/habilitação em Música da Rede Municipal de Ensino e posteriormente, *entrevista* e *observação* de algumas aulas de uma pequena amostra deste universo.

Ressaltamos que esta pesquisa poderá auxiliar no estabelecimento de políticas para a área de Artes, visto que realizará um mapeamento sobre os professores de música do Município, abrangendo formação, atuação, e práticas pedagógicas. E, considerando que a atualização da legislação, especificamente a *Lei nº 11.769 de agosto de 2008* que trata da obrigatoriedade de música, dispõe de *três anos* para os sistemas de ensino se adaptarem, acreditamos que os dados a serem obtidos facilitarão o estudo e proposição de estratégias para adequação à nova lei. Os dados obtidos serão posteriormente dispostos em planilhas, analisados e *disponibilizados* para esta Secretaria.

Ao ensejo renovamos votos de apreço e consideração.

Atenciosamente,

Carolina Chaves Gomes  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música/UFPB  
Mat. 109100737

Em 25/3/10

As **DEF**, atribuído a aplicação do questionário, devido à prof.<sup>a</sup> Kátia Danylls contactar com o **DEF** para comunicar a atribuição às escolas e CMRF.

*Tânia Leiros*  
Tânia M<sup>ª</sup> Leiros C. Cavalcanti  
Secretária Adjunta de Gestão  
Pedagógica - SAGP / SME

**ESCOLAS E CMEI QUE POSSUEM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE**

<b>ESCOLA</b>	
1.	E. M. Angélica Moura
2.	E. M. Arnaldo Monteiro
3.	E. M. Ascendino de Almeida
4.	E. M. Carlos Belos Moreno
5.	E. M. Chico Santeiro
6.	E. M. Djalma Maranhão
7.	E. M. Francisca Ferreira
8.	E. M. Ferreira Itajubá
9.	E. M. Herly Parente
10.	E. M. Henrique Castriciano
11.	E. M. Inovete Maciel
12.	E. M. Joaquim Honório
13.	E. M. Juvenal Lamartine
14.	E. M. Laura Maia
15.	E. M. Lourdes Godeiro
16.	E. M. Maria Dalva
17.	E. M. Mareci Gomes
18.	E. M. Palmira de Souza
19.	E. M. Santos Reis
20.	E. M. São Francisco de Assis
21.	E. M. Ulisses de Góis
22.	E. M. Vera Lucia
23.	CMEI Profª Carmen Pedroza
24.	CMEI Marize Paiva
25.	CMEI Marilanda Bezerra
26.	CMEI Carmem Reis
27.	CMEI Salete Alves Bila
28.	CMEI Stella Lopes

**APÊNDICE 2****TCLE referente ao questionário (1ª etapa)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO MUSICAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Questionário**

Natal/RN, 12 de abril de 2010

Como professor(a) de Artes do Município de Natal disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa desenvolvida pela Mestranda Carolina Chaves Gomes, do Programa de Pós-graduação em Música, área de concentração Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba, que tem como objetivo conhecer a prática pedagógico-musical desenvolvida atualmente nas escolas de Educação Infantil do Município de Natal. Assim, autorizo a coleta de dados a partir de questionário, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O meu nome, bem como o dos alunos e o da escola envolvidos no trabalho, não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato dos participantes;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares das aulas por mim ministradas;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para mim ou para a escola;

\_\_\_\_\_  
**Professor(a)** \_\_\_\_\_

---

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa o senhor(a) poderá se comunicar através dos seguintes endereços e telefones:

- Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. E-mail: luisrsq@uol.com.br.
- Mestranda: Carolina Chaves Gomes. Email: carolinacg@ymail.com. Fone: 9977.6460.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO MUSICAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Questionário**

Natal/RN, 12 de abril de 2010

Como professor(a) da Escola \_\_\_\_\_ disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa desenvolvida pela Mestranda Carolina Chaves Gomes, do Programa de Pós-graduação em Música, área de concentração Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba, que tem como objetivo conhecer a prática pedagógico-musical desenvolvida atualmente nas escolas de Educação Infantil do Município de Natal. Assim, autorizo a coleta de dados a partir de questionário, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O meu nome, bem como o dos alunos e o da escola envolvidos no trabalho, não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato dos participantes;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares das aulas por mim ministradas;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para mim ou para a escola;

\_\_\_\_\_  
**Professor(a)** \_\_\_\_\_

---

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa o senhor(a) poderá se comunicar através dos seguintes endereços e telefones:

- Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. E-mail: luisrsq@uol.com.br.
- Mestranda: Carolina Chaves Gomes. Email: carolinacg@ymail.com. Fone: 9977.6460.

## APÊNDICE 3

### Questionário



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
PROCESSOS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS**

### **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal**

#### **INFORMAÇÕES GERAIS**

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pela Universidade Federal da Paraíba em nível de Mestrado, na área de concentração Educação Musical, sob orientação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB). Trata-se de um estudo que pretende conhecer a prática pedagógico-musical desenvolvida atualmente nas escolas de Educação Infantil do Município de Natal.

A sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, não sendo necessária a sua identificação no questionário. Ainda assim, caso queira receber os resultados desta pesquisa, escreva seu e-mail em letra de forma abaixo:

E-mail: \_\_\_\_\_

Desde já, agradecemos a colaboração.

Carolina Chaves Gomes

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música/UFPB*  
Mat. 109100737

## QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

### Sobre o Professor

<b>Escola(s) em que Leciona:</b>	
<b>Carga Horária:</b>	
<b>Há quanto tempo está nesta(s) escola(s):</b>	
<b>Séries/Anos em que leciona:</b>	<b>Número de turmas em que leciona:</b>
<b>Número de alunos por turma:</b>	<b>Idade dos alunos:</b>
<b>Em quantas escolas você trabalha?</b>	
<input type="checkbox"/> 1 escola <input type="checkbox"/> 2 escolas <input type="checkbox"/> 3 escolas ou mais. <i>Especificar:</i> _____	

### Traçando um Perfil

<b>Idade:</b>	<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
<b>Escolaridade:</b>	
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo <input type="checkbox"/> Superior incompleto <input type="checkbox"/> Especialização incompleta <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto <input type="checkbox"/> Superior completo <input type="checkbox"/> Especialização completa <input type="checkbox"/> Mestrado ou Doutorado	
<b>Graduação:</b>	
<input type="checkbox"/> Educação Artística – Música <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Outra: _____ <input type="checkbox"/> Educação Artística – Plásticas <input type="checkbox"/> Música – Licenciatura <input type="checkbox"/> Educação Artística – Teatro <input type="checkbox"/> Música – Bacharelado	
<b>Tempo de Docência em Música:</b>	
<input type="checkbox"/> Até 1 ano <input type="checkbox"/> Entre 6 e 8 anos <input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 8 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 10 e 15 anos <input type="checkbox"/> Entre 4 e 6 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos. <i>Especificar:</i> _____	
<b>Tempo de Docência na Educação Infantil:</b>	
<input type="checkbox"/> Até 1 ano <input type="checkbox"/> Entre 6 e 8 anos <input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 8 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> Entre 10 e 15 anos <input type="checkbox"/> Entre 4 e 6 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos. <i>Especificar:</i> _____	
<b>Cursos de capacitação ou minicursos realizados na área:</b>	
<input type="checkbox"/> Há menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos <input type="checkbox"/> Entre 2 e 5 anos aproximadamente <input type="checkbox"/> Não realizou nos últimos 10 anos nenhum curso	
<b>Participou de Evento Científico na área de Música (Congresso, Encontro, etc):</b>	
<input type="checkbox"/> Há menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos aproximadamente <input type="checkbox"/> Entre 2 e 5 anos aproximadamente <input type="checkbox"/> Não participou nos últimos 10 anos	
<b>Participou de Evento Científico na área de Educação ou Educação Infantil (Congresso, Encontro, etc):</b>	
<input type="checkbox"/> Há menos de 2 anos <input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos aproximadamente <input type="checkbox"/> Entre 2 e 5 anos aproximadamente <input type="checkbox"/> Não realizou nos últimos 10 anos nenhum curso	

### Sobre a Escola

<b>Qual o espaço disponível e utilizado para as aulas? (múltipla escolha)</b>		
<input type="checkbox"/> Sala de Música ou Artes	<input type="checkbox"/> Quadra de Esportes	<input type="checkbox"/> Outros: _____
<input type="checkbox"/> Sala de Aula da Turma	<input type="checkbox"/> Biblioteca	
<input type="checkbox"/> Pátio	<input type="checkbox"/> Sala de Vídeo	
<b>Quais são os materiais disponíveis e utilizados? (múltipla escolha)</b>		
<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Violão	<input type="checkbox"/> Brinquedos Sonoros
<input type="checkbox"/> Aparelho de Som	<input type="checkbox"/> Teclado/Piano	<input type="checkbox"/> Fantoches/Bonecos
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> Instrumentos de Percussão	<input type="checkbox"/> Livros Infantis
<input type="checkbox"/> Televisão	<input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Livros para consulta do professor
<input type="checkbox"/> Outros: _____		<input type="checkbox"/> Outros: _____

<b>Com que finalidade você utiliza esses materiais?</b>
_____
_____
<b>Por que você considera esses recursos e materiais importantes?</b>
_____
_____

*Sobre a preparação para aula*

<b>Você faz um planejamento periódico das suas aulas de música na educação infantil?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Qual o tempo que você destina ao planejamento semanal?</b>
<input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> 1 a 2 horas <input type="checkbox"/> 3 a 4 horas <input type="checkbox"/> 30 min a 1 hora <input type="checkbox"/> 2 a 3 horas <input type="checkbox"/> Outro: _____
<b>O que contém no Plano de Aula comum que você utiliza no dia-a-dia?</b>
_____
_____
<b>Conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Busca integrar seu planejamento ao Projeto Anual ou Tema desenvolvido pela Escola?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Recebe apoio da Direção e/ou Coordenação Pedagógica para desenvolvimento das suas atividades?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>A Direção, Coordenação ou Supervisão Pedagógica acompanha seu trabalho periodicamente?</b>
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Se sim, com que periodicidade?</b>
<input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Outra: _____

*Sobre a aula*

<b>Conteúdos</b>
<b>Que tipo de atividades/práticas de educação musical você desenvolve?</b>
_____
_____
<b>Quais os critérios que você utiliza para seleção dos conteúdos que serão ministrados às crianças?</b>
_____
_____
<b>Objetivos</b>
<b>Que objetivos você busca alcançar com esse trabalho?</b>
_____
_____

### **Estratégias**

**Você conhece alguma metodologia ou método específico do ensino da Música?**

( ) Sim      ( ) Não

**Se sim, quais você utiliza?**

---

---

**Se sim, considera-os estratégias que funcionam?**

( ) Sim      ( ) Não

**Você consegue identificar os procedimentos e as atividades das aulas que melhor funcionam com seus alunos?**

( ) Sim      ( ) Não

**Quais são?**

---

---

**Você busca incentivar a participação de seu aluno na aula?**

( ) Sim      ( ) Não

**Se sim, de que forma?**

---

---

**Ressalta a importância da disciplina no cotidiano do aluno?**

( ) Sim      ( ) Não

**Se sim, de que forma?**

---

---

### **Avaliação**

**Você realiza Avaliação da disciplina?**

( ) Sim      ( ) Não

**Que tipo de avaliação?**

---

---

**Considera os resultados obtidos na avaliação do aluno como elementos de análise para a redefinição de conteúdos e práticas de ensino?**

( ) Sim      ( ) Não

**Quais as principais dificuldades para atuar com o ensino de música na educação infantil?**

**Na sua escola**

---

---

**Em geral**

---

---

**Quais as possibilidades e caminhos para se desenvolver um trabalho significativo de música na educação infantil?**

---

---

---

---

*Satisfação pessoal*

**Como você se sente com relação ao trabalho que realiza?**

- ( ) Satisfeito
- ( ) Insatisfeito
- ( ) Mais ou menos satisfeito

**Que aspectos o deixam satisfeito/insatisfeito?**

---

---

**Que aspectos positivos da docência em Música na Educação Infantil você destaca?**

---

---

**O que você espera de seus alunos?**

---

---

## APÊNDICE 4

### TCLE referente à observação, registros e entrevista (2ª etapa)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO MUSICAL**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Natal/RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

Na qualidade de Diretor(a) da Escola \_\_\_\_\_ autorizo a mestranda Carolina Chaves Gomes do Programa de Pós-graduação em Música, área de concentração Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba a realizar trabalhos de pesquisa nesta instituição, durante o segundo semestre de 2010, coletando dados a partir de entrevistas com os professores de música e de observações de suas aulas, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- Os professores decidirão livremente se desejam participar da pesquisa. Em caso positivo, assinarão um termo de consentimento;
- Os nomes dos professores e alunos envolvidos no trabalho não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato dos participantes;
- Fotografias e filmagens, como recurso para o registro das aulas enquanto material de pesquisa, poderão ser realizadas quando o professor autorizar;
- A eventual divulgação e publicação dessas imagens (paradas e/ou em movimento) só serão realizadas a partir de autorização por escrito de todos os participantes diretamente envolvidos;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares da escola;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a escola.

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) da Escola \_\_\_\_\_

---

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa o senhor(a) poderá se comunicar através dos seguintes endereços e telefones:

- Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. E-mail: luisrsq@uol.com.br.
- Mestranda: Carolina Chaves Gomes. Email: carolinacg@ymail.com. Fone: 9977.6460.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO MUSICAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Natal/RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

Como professor(a) da Escola \_\_\_\_\_ disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa desenvolvida pela Mestranda Carolina Chaves Gomes, do Programa de Pós-graduação em Música, área de concentração Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba, que tem como objetivo “compreender as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN”. Assim, autorizo a coleta de dados a partir de entrevista e observações de minhas aulas, durante o primeiro e segundo semestre de 2010, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O meu nome, bem como o dos alunos e o da escola envolvidos no trabalho, não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato dos participantes;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares das aulas por mim ministradas;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a escola;
- Autorizo a realização de fotografias e filmagens como recurso para o registro das aulas e como material de pesquisa (    )
- Permito a eventual divulgação e publicação dessas imagens (paradas e/ou em movimento), a partir de autorização por escrito de todos os participantes diretamente envolvidos (    )

\_\_\_\_\_  
 Professor(a) da Escola \_\_\_\_\_

---

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa o senhor(a) poderá se comunicar através dos seguintes endereços e telefones:

- Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. E-mail: luisrsq@uol.com.br.
- Mestranda: Carolina Chaves Gomes. Email: carolinacg@ymail.com. Fone: 9977.6460.

**APÊNDICE 5**  
**Roteiro de Observação das aulas**



**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO  
DAS AULAS**

<b>Escola:</b> _____ <b>Professor:</b> _____	<b>Aula:</b> _____-feira Início: _____h _____min Fim: _____h _____min
<b>Espaço</b>	
<b>Materiais/Recursos Utilizados</b>	
<b>Elementos explorados</b>	
<b>Desenvolvimento da Aula (elementos didáticos para infância; criação, percepção e apreciação)</b>	
<b>Alunos (participação, interesse, conhecimento prévio)</b>	
<b>Integração com elementos cotidianos e da escola</b>	
<b>Conteúdos, Objetivos e Estratégias</b>	
<b>Avaliação</b>	

## APÊNDICE 6

### Roteiro de Entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**  
**PROCESSOS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS**

**O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal**

### Roteiro de Entrevista

Professor: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

- Há quanto tempo você **trabalha com música** na educação básica? E nesta escola?
- **Fale sobre sua carreira** (formação e experiência) como professor(a) de música na educação infantil.

---

- Quais os **aspectos em geral** que você acredita que **trariam sucesso a qualquer aula de música** na educação infantil?
- Quais as **estratégias de ensino** você considera **fundamentais para** uma aula de música na educação infantil?

---

- Comente acerca da sua **preparação para a aula**.
- **Como** você **estrutura** suas aulas?
- **O que** você **busca** ao elaborar o **planejamento** de sua aula?
- Fale um pouco sobre **sua maneira de dar aula**.
- **Que conteúdos** você costuma incluir para a **educação infantil**?

---

- Como você avalia os **espaços e materiais disponíveis** para a sua aula de música na educação infantil?

---

- **Comente** um pouco **sobre a(s) suas aula(s)**, especificamente a respeito das que eu pude assistir durante a observação.
- Essas aulas ocorreram **de acordo com o seu planejamento**?
  - Você consegue manter a aula sempre dentro do planejamento que preparou?
  - Quais os elementos que fazem com que você realize mudanças na aula?

- **Como você lida com mudanças** repentinas, sugeridas pelos alunos ou pelo momento, no direcionamento da aula?
- De que forma você avalia a **interação dos seus alunos** entre eles, com você e com as atividades, durante e após as aulas?

---

- Como ou quando você **percebe** que **seus alunos estão alcançando os objetivos** que você planejou para determinada atividade ou aula? **Que aspectos/“pistas”** lhe propiciam essa avaliação?

---

- **Como** você pensa que **as atividades devem acontecer** para que as aulas de música na(s) sua(s) turma(s) de educação infantil sejam consideradas satisfatórias?
- De que modo você percebe o **momento inicial e final da aula**? Qual a **importância** deles para você?

---

- O que você acha do **acompanhamento/supervisão da gestão/coordenação pedagógica** em relação ao seu trabalho?
- Comente sua **relação** com os **professores de sala** ou regentes.

---

- Existe **mais alguma coisa** relevante em relação ao seu trabalho com música na educação infantil que você considera importante mencionar?

**ANEXO**



**Prefeitura Municipal do Natal**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Conselho Municipal de Educação**

**RESOLUÇÃO Nº 002/2008 -CME**

Estabelece normas para o Credenciamento e Autorização da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Natal.

**O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO NATAL/RN**, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o inciso I, Art. 9º do seu Regimento Interno, aprovado pela Resolução nº 002/2007 - CME;

**RESOLVE:**

**CAPÍTULO I**  
**Da Educação Infantil**

**Art. 1º** - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a seis anos de idade, dever do Estado e opção da família.

**Art. 2º** - A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo, cultural e social, complementando a ação da família e da comunidade.

**Art. 3º** - Os objetivos da Educação Infantil devem explicitar intenções educativas que propiciem à criança o desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitiva, ética, estética e emocional, ampliando suas experiências através das relações interpessoais e da inserção na sociedade, tendo em vista a construção e o exercício da cidadania.

**CAPÍTULO II**  
**Da Proposta Pedagógica**

**Art. 4º** - As Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, respeitando o caráter lúdico e prazeroso e a articulação entre o cuidar e o educar.

**Art. 5º** - A elaboração e execução da Proposta Pedagógica deverão ser norteadas por princípios éticos, estéticos e políticos, assegurando o respeito à diversidade cultural e étnica, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, observando-se os dispositivos legais pertinentes.



**Prefeitura Municipal do Natal**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Conselho Municipal de Educação**

**Art. 6º** – Compete à instituição de Educação Infantil elaborar, executar e avaliar a sua Proposta Pedagógica considerando:

**I** – finalidades e objetivos da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica;

**II** – concepção de sociedade, de educação, de ser humano, de criança, de professor, de aprendizagem e desenvolvimento;

**III** – características sócio-econômicas e culturais da clientela atendida e da comunidade;

**IV** – organização e gestão do cotidiano do trabalho;

**V** – formação continuada dos diversos profissionais da instituição;

**VI** – descrição do espaço físico, instalações e equipamentos;

**VII** – regime de funcionamento;

**VIII** – articulação da instituição com a família e a comunidade;

**IX** – avaliação do desenvolvimento integral da criança, mediante observação, registro e acompanhamento;

**X** – planejamento e avaliação institucional;

**XI** – organização dos conteúdos e da metodologia do trabalho;

**XII** – recursos humanos, especificando cargos, funções, habilitações e níveis de escolaridade.

**Art. 7º** - A organização dos grupos ou turmas deverá respeitar os níveis e a faixa etária, sendo recomendada a seguinte relação professor/criança.

Nível	Faixa etária	Nº de crianças	Professor
Berçário I	4 a 11 meses	Até 06	01 professor
Berçário II	01 a 02 anos	Até 08	01 professor
Nível I	02 a 03 anos	Até 12	01 professor
Nível II	03 a 04 anos	Até 15	01 professor
Nível III	4 a 5 anos	Até 25	01 professor
Nível IV	5 a 5 anos e 11meses	Até 25	01 professor

**Art. 8º** – O professor de Educação Infantil da rede municipal de ensino é denominado educador infantil.

**Art. 9º** – A avaliação na Educação Infantil deverá ser realizada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, tomando como referência os objetivos para essa etapa da educação, sem o caráter de promoção e sem constituir pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

### **CAPÍTULO III**

#### **Dos recursos humanos**

**Art. 10** – A gestão administrativa da instituição educacional de Educação Infantil será exercida por profissional formado em curso de graduação em Pedagogia ou Normal Superior.



**Prefeitura Municipal do Natal**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Conselho Municipal de Educação**

**Art. 11** – As instituições de Educação Infantil deverão ter por turno um coordenador pedagógico, com formação em Pedagogia ou Normal Superior.

**Art. 12** – Para o docente atuar em Educação Infantil é necessário a formação em Pedagogia ou Normal Superior, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade Normal em Nível Médio.

**Art. 13** - As atividades específicas de Educação Física e Arte, quando contempladas na proposta pedagógica, deverão ser ministradas por profissionais habilitados nas respectivas áreas.

#### **CAPÍTULO IV**

##### **Dos espaços, das instalações e dos equipamentos**

**Art. 14** - Os espaços para o atendimento à Educação Infantil terão o seu projeto adequado ao desenvolvimento pleno das capacidades e necessidades psicomotoras, cognitivas e sócio-afetivas das crianças de zero a seis anos.

Parágrafo Único – Em se tratando de turmas de Educação Infantil, em escolas de Ensino Fundamental, alguns desses espaços deverão ser de uso exclusivo das crianças de zero a seis anos, outros poderão ser compartilhados, desde que a ocupação ocorra em horário diferenciado.

**Art. 15** – O imóvel deverá apresentar condições favoráveis de acesso, localização, segurança, iluminação, ventilação, salubridade, higiene e saneamento em conformidade com a legislação pertinente.

**Parágrafo Único** – Compete ao Departamento de Arquitetura, Engenharia e Manutenção da Secretaria Municipal de Educação emitir parecer técnico, por ocasião do Credenciamento da instituição mantida pela iniciativa privada e por ocasião da Autorização da Educação Infantil oferecida pela instituição da rede municipal de ensino, sobre as condições físicas do imóvel e sua adequação ao que se propõe a partir do que regulamenta a legislação em vigor.

**Art. 16** – Toda construção, reforma e/ou ampliação das edificações, destinada à Educação Infantil pública ou privada, deverão ter aprovação dos órgãos oficiais competentes.

**Art. 17** - As dependências internas do imóvel deverão apresentar uma estrutura básica que atenda às diferentes funções da instituição de Educação Infantil, observando os seguintes aspectos:

**I** – espaço para recepção;

**II** – salas para professores, direção, secretaria, serviços pedagógicos e auxiliares;

**III** – salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, e visão para o ambiente externo;

**IV** - mobiliário, equipamentos e instalações sanitárias adequadas à faixa etária;

**V** – berçário provido de berços individuais, com espaço mínimo de 50 cm entre eles, dentro das normas de segurança específicas para este mobiliário, área livre para



**Prefeitura Municipal do Natal**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Conselho Municipal de Educação**

movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização de utensílios com balcão e pia, e espaço próprio para banho das crianças;

**VI** – cozinha e refeitório que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, proporcionais ao número de crianças atendidas, no caso de oferecimento de alimentação;

**VII** – áreas coberta e descoberta para recreação e banho de sol, compatíveis com a capacidade de atendimento;

**VIII** – instalações sanitárias completas e suficientes para o uso dos adultos;

**IX** – área verde com parque infantil;

**X** – lavanderia e área de serviços.

**Parágrafo Único** – É recomendável que a área coberta mínima para atividade das crianças seja de 1,50m<sup>2</sup> por criança atendida.

## **CAPÍTULO V**

### **Do Credenciamento e da Autorização**

**Art. 18** – O Credenciamento e a Autorização constituem ato de competência do Secretário Municipal de Educação, com base em parecer do Conselho Municipal de Educação, que permite o funcionamento da instituição educacional privada de Educação Infantil.

**Art. 19** – As instituições educacionais criadas por ato próprio do Poder Público Municipal são consideradas credenciadas, atendidas as normas estabelecidas em legislação própria.

**Parágrafo Único** – Após o ato de criação, o representante legal da instituição educacional solicitará a Autorização de funcionamento da Educação Infantil, com base nas presentes normas.

**Art. 20** – A solicitação de Credenciamento e Autorização para o funcionamento de instituição educacional privada de Educação Infantil deverá ser dirigida ao Secretário Municipal de Educação, pelo representante legal da instituição solicitante.

**Parágrafo Único** – A instituição Educacional só poderá funcionar após a aprovação do Credenciamento e da Autorização solicitados.

**Art. 21** – A solicitação do Credenciamento da instituição privada de Educação Infantil deverá ser instruída com a seguinte documentação:

**I** – requerimento;

**II** – documento que comprove a existência legal da mantenedora;

**III** – prova de criação ou existência legal da instituição educacional;

**IV** – declaração patrimonial e/ou demonstrativo da capacidade econômica e financeira da mantenedora;

**V** – demonstrativos de preços da anuidade escolar, bem como da remuneração de pessoal;

**VI** – identificação dos dirigentes da instituição educacional, acompanhada do comprovante de habilitação para a função;

**VII** – comprovação das condições legais de ocupação do imóvel;



**Prefeitura Municipal do Natal**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Conselho Municipal de Educação**

- a) escritura do imóvel, termo de cessão ou contrato de locação;
- b) caracterização das instalações físicas e sua adequação às atividades de Educação Infantil;
- c) planta baixa de todos os espaços físicos;
- d) alvará de funcionamento expedido pela Secretaria Municipal de Urbanismo – SEMURB;
- e) atestado de vistoria – habite-se, fornecido pelo Corpo de Bombeiros;
- f) finalidade e objetivos educacionais;
- g) formas de implantação dos níveis da Educação Infantil – gradativa ou imediata;
- h) parecer técnico do Departamento de Arquitetura, Engenharia e Manutenção da Secretaria Municipal de Educação.

**Art. 22** – Os documentos relacionados nas alíneas **b, c, e e h** do artigo anterior serão exigidos da instituição municipal, por ocasião do pedido de Autorização.

**Art. 23** – Instruído o processo de Credenciamento, na forma do disposto no artigo anterior, esse será analisado pelo Setor de Normas e Organização Escolar – SNOE, que fará uma visita in loco para emissão de parecer técnico.

**Parágrafo Único** – Na hipótese de rejeição da proposta de Credenciamento, o processo será encaminhado à apreciação do Secretário Municipal de Educação - SME, a quem cabe determinar o seu arquivamento e a devida comunicação ao representante legal da instituição solicitante.

**Art. 24** – Atendida a proposta, o processo deverá permanecer no Setor de Normas e Organização Escolar – SNOE/SME, para a ele ser anexado a documentação relativa à Autorização para o funcionamento da instituição educacional privada de Educação Infantil.

**Art. 25** – A Autorização para o funcionamento da instituição educacional de Educação Infantil, deverá ser instruída com a seguinte documentação:

- I** – cópia da publicação oficial do ato de criação do Poder Público municipal;
- II** – descrição das instalações físicas e sua adequação às etapas do ensino oferecido, satisfazendo as condições de:
  - a) sala de aula com espaço, iluminação e ventilação adequados;
  - b) áreas livres, cobertas e descobertas para recreação;
  - c) disponibilidade e adequação das instalações sanitárias;
  - d) cozinha devidamente equipada;
  - e) espaço apropriado para bibliotecas;
  - f) acessibilidade.
- III** – descrição do mobiliário, equipamento, acervo bibliográfico e recursos didáticos compatíveis com as etapas e modalidades oferecidas;
- IV** – descrição do material necessário ao serviço de escrituração escolar e arquivo;
- V** – relação do corpo docente, da equipe técnico-pedagógica, pessoal administrativo e de apoio, com a respectiva qualificação;
- VI** – regimento escolar;



**Prefeitura Municipal do Natal**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Conselho Municipal de Educação**

**VII** - proposta pedagógica;

**VIII** – calendário escolar;

**IX** – demonstrativo, no caso de instituição educacional privada de Educação Infantil, do valor da anuidade escolar a ser aplicada, bem como da remuneração do pessoal docente, técnico-pedagógico, administrativo e de apoio;

**X** – demonstrativo da receita e despesa anual.

**Art. 26** – As diligências, quando solicitadas pelo Setor de Normas e Organização Escolar – SNOE/SME, deverão ser completadas no prazo de sessenta dias, a partir da data de seu recebimento.

**Art. 27** – A verificação das condições materiais, administrativas e técnico-pedagógicas da instituição educacional será realizada com base em padrões e critérios, indicadores de qualidade, necessários para o funcionamento da instituição, nas etapas e modalidades da educação oferecida.

**Art. 28** – Comprovada as condições de que trata o artigo anterior, o Setor de Normas e Organização Escolar – SNOE/SME deverá elaborar um relatório circunstanciado, contendo parecer técnico conclusivo sobre o mérito da proposta de Credenciamento e Autorização.

**Art. 29** – Concluído o relatório, o processo é encaminhado ao Secretário Municipal de Educação, afim de que seja solicitado o pronunciamento do Conselho Municipal de Educação – CME sobre o pedido de Credenciamento e Autorização.

**Parágrafo Único** – O Conselho Municipal de Educação em parecer deve concluir pela concessão do Credenciamento e Autorização ou, constatada a ausência das condições exigidas, propor o indeferimento do pedido.

**Art. 30** – O ato de Credenciamento e Autorização da etapa de Educação Infantil, concedido na forma desta Resolução, tem validade por cinco anos, contados da data da respectiva publicação.

**Parágrafo Único** – Completado os cinco anos a instituição obriga-se a solicitar num prazo de sessenta dias o Recredenciamento e a renovação da Autorização, observando para tanto os mesmos procedimentos exigidos nesta Resolução.

## **CAPÍTULO VI**

### **Do acompanhamento e da avaliação**

**Art. 31** – Na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional, o Setor de Normas e Organização Escolar – SNOE/SME deverá considerar nas instituições de Educação Infantil:

**I** – o cumprimento da legislação educacional;

**II** – a ampliação da proposta pedagógica e do regimento;

**III** – as condições de atendimento e de permanência das crianças;

**IV** – a qualidade dos serviços prestados, considerando o previsto na sua proposta pedagógica e o disposto na legislação vigente;



**Prefeitura Municipal do Natal**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Conselho Municipal de Educação**

**V** – a qualidade dos espaços físicos, instalações e equipamentos e a adequação às suas finalidades;

**VI** – a regularidade dos registros de documentação e arquivo.

**Art. 32** – Compete ao Setor de Normas e Organização Escolar – SNOE propor às autoridades competentes o cessar efeitos do ato de Autorização e a cessação temporária ou permanente das atividades da instituição, comprovadas irregularidades que comprometem o seu funcionamento e quando verificado o não cumprimento da proposta pedagógica.

**Parágrafo Único** – As irregularidades deverão constar em relatório encaminhado ao Secretário Municipal de Educação para providências cabíveis, ouvido o Conselho Municipal de Educação – CME e assegurado o direito à defesa da instituição.

**Art. 33** – Ficam revogadas a Resolução 002/04 - CME e outras disposições em contrário.

**Art. 34** – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, em Natal/RN, 06 de maio de 2008

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
**PRESIDENTE EM EXECÍCIO**

Erlem Maria Macedo Campos  
**RELATORA**

Lêda Andrade Oliveira de Sales  
**CONSELHEIRA**

Maria de Fátima Pinheiro Carrilho  
**CONSELHEIRA**

Maria Tereza de Moraes  
**CONSELHEIRA**

Maria Gorete da Silva  
**CONSELHEIRA**

Maria da Penha Araújo de França  
**CONSELHEIRA**

**PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO – DOM, EM 20/05/2008**