



**UFRPE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LIZANDRA KAROLINE SALES DA SILVA**



**MÚSICA E DOCÊNCIA: o que dizem os docentes acerca do trabalho com a música  
na Educação Infantil**

**RECIFE  
2023**

**LIZANDRA KAROLINE SALES DA SILVA**

**MÚSICA E DOCÊNCIA: o que dizem os docentes acerca do trabalho com a música  
na Educação Infantil**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado(a) em Pedagogia, orientada pelo(a) Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Beltrão Soares Sales

**RECIFE**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S586m Silva, Lizandra Karoline Sales da  
Música e docência: o que dizem os docentes acerca do trabalho com a música na Educação Infantil / Lizandra Karoline Sales da Silva. - 2023.  
73 f. : il.
- Orientadora: Michelle Beltrao Soares Sales.  
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.
1. Música. 2. Música na Educação Infantil. 3. Educação Infantil. 4. Musicalização infantil. I. Sales, Michelle Beltrao Soares, orient. II. Título

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**LIZANDRA KAROLINE SALES DA SILVA**

**MÚSICA E DOCÊNCIA: o que dizem os docentes acerca do trabalho com a música  
na Educação Infantil**

Data da Defesa: 15 de setembro de 2023

Horário: 08 horas

Local: Sala 5B - UFRPE

Banca Examinadora:

---

Prof. Orientadora Michelle Beltrão Soares Sales

---

Prof.<sup>a</sup> Examinadora Interna Maria Jaqueline Paes de Carvalho

---

Prof. Examinadora Externa Valdiene Carneiro Pereira

Resultado:  Aprovado/a

Reprovado/a

*Dedico este trabalho à minha querida mãe, Stella, que desde o princípio dessa jornada chamada graduação, ainda que com o coração apertadinho em ver a sua filha dando seus próprios passos nesse mundo, sempre me olhou com carinho e disse: “eu te apoio, filha!”.*

## *Agradecimentos*

Não poderia começar este espaço sem agradecer a Deus, que é, meu Senhor, meu amigo e acima de tudo, um Pai Eterno que além de me permitir chegar à Universidade, coisa que um dia para mim, foi inimaginável, me sustentou durante este percurso em todos os sentidos. A estrada dessa jornada não foi fácil! Em muitos momentos, apesar de tantas alegrias, me senti cansada e sobrecarregada, mas pude ver em cada passo que eu dei, o Seu cuidado ao tornar o meu fardo um pouco mais leve, através de alguns seres que já fazem parte da minha vida de um jeito todo especial.

Agradeço à minha mãe, Stella! A vida lhe fez guerreira, e por isso todos os dias vai à luta com garra e um lindo sorriso, e ainda assim, desde a hora que acorda abraça os seus filhos, Alê e eu, com tanto amor, acolhimento e um beijo no rosto. Queria lhe dizer, que você é uma das minhas maiores inspirações. Um coração como o seu, que se doa sem pedir nada em troca é raro. Obrigada, pelo seu apoio, incentivo, pelos seus abraços, e por tanto, tanto, que nem cabe aqui. Sendo assim, obrigada por simplesmente ser quem você é. Te amo, mainha!

Ao meu padraсто, Romildo Júnior, que também é um dos maiores incentivadores e apoiadores das minhas decisões e jornada. O seu coração é enorme, e de tal modo, encontrou espaço para mim, e hoje posso dizer que você também tem um canto especial no meu.

Ao meu querido irmão Alexsandro, que apesar da distância geográfica, sempre esteve em meus pensamentos e coração. À minha amiga e irmã de alma, Camila Vieira, e à sua mãe - e minha tia, Geize -, que juntas, sempre me impulsionaram a ir um pouco mais além, e que me ajudaram a compreender que a educação e o conhecimento é algo que ninguém me tira. À Cristiane Maria, que eu adotei como uma segunda mãe, e que com suas palavras e carinho demonstra o quanto acredita em mim. Vocês são a minha família!

Às amigas que a graduação me apresentou: Rosalia Izabele, Luana Santana, Maria Eduarda, Jéssyca Rayane. Em meio aos trabalhos cotidianos, nasceu o grupo do tênis branco, e cada uma, com seu jeitinho característico, tornou a caminhada mais leve, mais alegre e potente. Sou tão feliz por ter vocês na minha vida! Vocês são as amigas que em oração, eu pedi a Deus, quando estava no caminho da aula inaugural, lá por meados de 2019. E ele atendeu! E como atendeu!

Agradeço à minha orientadora, Michelle Beltrão Soares Sales, que em meus momentos de angústia, tirou todas as minhas dúvidas e me apontou caminhos que aliviavam o meu coração a cada orientação. Você foi essencial!

Gostaria de fazer uma menção especial à professora Jaqueline Paes de Carvalho: suas aulas me trouxeram acalanto em meio a um período tão complicado que foi a pandemia. Sempre saía daquelas sextas-feiras remotas com esperança em meio a um momento em que era difícil manter uma perspectiva de futuro. Seu coração é extremamente generoso, pois em meio às diversas atribuições, acompanhada de um sorriso no rosto, contribuiu com este trabalho de um modo tão empolgado, com um artigo na mão, sugestões e incentivo, você fez a diferença na minha caminhada.

À professora Fabiana Silva, que sempre trouxe aulas tão completas, e que trouxe tantas contribuições no processo desta pesquisa. O seu coração é enorme!

À professora Carmi Ferraz Santos, que se tornou uma inspiração para mim, com suas aulas dinâmicas, bom humor e disposição em ajudar os seus alunos.

Também preciso agradecer às demais professoras(es) do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e claro, a Gabi da coordenação, que sempre foi tão solícita nos nossos “perrengues acadêmicos”. Cada uma de vocês foi essencial na minha formação! Costumo pensar que a pedagogia não é apenas um curso acadêmico, mas um curso para a vida. Me trouxe tantos aprendizados, reflexão, criticidade sobre um mundo que antes, me parecia tão natural.

Ao olhar para trás, percebo como não cheguei até aqui sozinha. Cada um à sua maneira, me marcou neste processo que de fato, é tão coletivo.

Finalmente, pensei um pouco se colocaria este último agradecimento até decidir que sim! Em meio a pensamentos ansiosos e acompanhados de autossabotagem, eu queria te dizer: obrigada, Liz! Você foi incrível, e do seu jeito particular, deu o seu melhor. Se você olhar de pertinho, além da nuvem que tenta esconder as suas conquistas, irá descobrir em si mesma uma força e resiliência que nem sabe que tem. *Acredite!*

*“Ela sabia que se o caminho colocado diante de seus pés deveria ser estreito, as flores de uma calma felicidade nasceriam ao longo dele. A alegria do trabalho honesto, das nobres aspirações e das agradáveis amizades deveria lhe pertencer; e nada poderia apartá-la de seu direito de nascença à fantasia ou ao mundo ideal dos sonhos. E sempre haveria uma curva na estrada!”*

(Lucy Maud Montgomery)



## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender as concepções de docentes que atuam em escolas regulares acerca do ensino de música na Educação Infantil. Elencamos três objetivos específicos, sendo estes: identificar o perfil profissional do profissional de música que atua em escolas; identificar as práticas musicais desenvolvidas pelos educadores(as) que atuam com a música na Educação Infantil; caracterizar as concepções sobre o ensino de música dos docentes que atuam na Educação Infantil. A metodologia utilizada consiste na abordagem qualitativa. No que diz respeito ao instrumento para a coleta de dados, utilizamos questionários que foram aplicados através de uma plataforma digital. No que tange ao universo e sujeitos da pesquisa, tivemos professores(as) de música que atuam na Educação Infantil de escolas regulares de Recife-PE e região metropolitana. Estes professores(as), por sua vez, possuem no mínimo três anos de experiência docente. Ressalta-se que a escolha deles, não teve como critério a sua formação ser de modo, exclusivo, a Licenciatura em Música. Contudo, no capítulo da análise dos dados, pudemos observar quem são, de fato, estes profissionais e qual a sua formação. A análise dos dados se baseou nas concepções da análise de conteúdo. Através da mesma, desenvolvemos as categorias que foram construídas a partir dos objetivos específicos deste trabalho, delineamos então, um perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Ainda, identificou-se as práticas musicais desenvolvidas por estes docentes na Educação Infantil, e, caracterizou-se as concepções sobre o ensino da música destes docentes. Buscou-se também, um diálogo constante entre os dados e o aporte teórico, principalmente Brito (2003) e Spohr (2016), bem como nos documentos que norteiam a Educação Infantil em nosso país. Na análise dos dados foi possível identificar para além das práticas e concepções, as dificuldades e desafios que permeiam o cotidiano destes educadores(as), as suas razões para esperar, demonstrada através da boa recepção das crianças para com as suas práticas.

**Palavras-Chave:** Música. Música na Educação Infantil. Educação Infantil. Musicalização infantil.

## **ABSTRACT**

The general aim of this study is to understand the conceptions of teachers who work in regular schools about teaching music in Early Childhood Education. We have listed three specific objectives: to identify the professional profile of the music professional who works in schools; to identify the musical practices developed by educators who work with music in Early Childhood Education; to characterize the conceptions about music teaching of teachers who work in Early Childhood Education. The methodology used consists of a qualitative approach. With regard to the data collection instrument, we used questionnaires that were applied via a digital platform. With regard to the universe and subjects of the research, we had music teachers who work in Early Childhood Education in regular schools in Recife-PE and the metropolitan region. These teachers, in turn, have at least three years' teaching experience. It should be noted that the criteria for choosing them was not exclusively that they had a degree in music. However, in the data analysis chapter, we were able to see who these professionals actually are and what their training is. Data analysis was based on content analysis concepts. Through this analysis, we developed the categories that were constructed based on the specific objectives of this work, and then outlined a profile of the teachers who took part in the research. We also identified the musical practices developed by these teachers in Early Childhood Education, and characterized their conceptions of music teaching. A constant dialog was also sought between the data and the theoretical contribution, mainly Brito (2003) and Spohr (2016), as well as the documents that guide Early Childhood Education in our country. In analyzing the data, it was possible to identify, in addition to the practices and conceptions, the difficulties and challenges that permeate the daily lives of these educators, and their reasons for hope, demonstrated by the children's good reception of their practices.

**Key-words:** Music. Music in Early Childhood Education. Early childhood education. Musicalization for children.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Faixa etária .....	42
<b>Gráfico 2</b> - Gênero .....	42
<b>Gráfico 3</b> - Percepção da prática profissional .....	44
<b>Gráfico 4</b> - Você participa de oficinas e cursos em formação continuada?.....	44
<b>Gráfico 5</b> - Essa formação é oferecida pela escola que você trabalha? .....	45
<b>Gráfico 6</b> - Há quanto tempo você trabalha na área da educação musical? .....	45
<b>Gráfico 7</b> - Há quanto tempo você atua nesta escola? .....	46
<b>Gráfico 8</b> - Os documentos contribuem? .....	50
<b>Gráfico 9</b> - Dos recursos necessários .....	53
<b>Gráfico 10</b> - Das atividades realizadas .....	53
<b>Gráfico 11</b> - Acerca da necessidade da formação em Música .....	60
<b>Gráfico 12</b> - O trabalho com a música é satisfatório? .....	63

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Qual a sua formação acadêmica?.....	43
<b>Quadro 2</b> - O que te levou a escolher a educação musical como caminho profissional?... 46	46
<b>Quadro 3</b> - Motivações profissionais .....	47
<b>Quadro 4</b> - Atividades preferidas .....	56
<b>Quadro 5</b> - Em uma palavra, a participação das crianças nas aulas .....	58
<b>Quadro 6</b> - Relação da família com o trabalho docente .....	64

## SUMÁRIO

□ PASSARINHO, QUE SOM É ESSE?.....	14
<b>1 ABRA A RODA, TIN DÔ LÊ LÊ: APORTE TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
1.1 A (IN)DEFINIÇÃO DA MÚSICA .....	21
1.2 A MÚSICA COMO LINGUAGEM E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	26
1.3 AS CONCEPÇÕES DO TRABALHO DOCENTE COM A MÚSICA EXPRESSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: linguagem ou ferramenta?.....	30
<b>2 EU ENTREI NA RODA: PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>36</b>
2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	36
2.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	38
2.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE .....	40
<b>3 FUI NO TORORÓ: ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>41</b>
3.1 O PERFIL DO PROFISSIONAL DE MÚSICA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
3.2 IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS MUSICAIS DESENVOLVIDAS PELOS EDUCADORES(AS) QUE ATUAM COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	50
3.3 CARACTERIZANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA MÚSICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
<b>4 E FOI ASSIM: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>
<b>6 APÊNDICE .....</b>	<b>72</b>
<b>7 ANEXOS .....</b>	<b>73</b>

## □ PASSARINHO, QUE SOM É ESSE?

A música é uma linguagem presente na essência da humanidade. Não apenas figura a vida das pessoas como uma trilha sonora distante, mas pode vir a despertar diversas emoções e sensações naqueles que param para apreciá-la e se permitem por ela ser tocados. A sua presença reúne multidões, promove a expressão do ser e reflexões que tentam traduzir a subjetividade dos indivíduos.

Ainda, através dela podemos acompanhar as diversas fases, nuances e retratos culturais da sociedade com o passar do tempo. Este fenômeno possui em si, a capacidade de atingir diversas áreas do desenvolvimento humano de modos imensuráveis. No que diz respeito às crianças, a conexão delas com o universo musical começa antes mesmo de uma sistematização educacional. Ou seja, de modo espontâneo, intuitivo, através dos sons do dia a dia. Especialistas na área, apontam os potenciais de seu uso significativo nas práticas cotidianas, considerando os seus benefícios e a sua importância, não apenas no âmbito escolar, mas no desenvolvimento infantil, de modo geral.

Tomando como base para esta afirmação, a educadora musical Teca de Alencar de Brito, nos diz que:

Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto a música. (BRITO, 2003, p.35)

Do ponto de vista pessoal, a escolha deste tema se deu devido às minhas próprias vivências musicais. Na adolescência, foi a experiência com a música que me permitiu enfrentar a minha timidez, desenvolver as minhas relações sociais e afetivas e ir ao encontro de um processo de autoconhecimento e enfrentamento de quem eu sou. Mais tarde, no início da juventude, tive a oportunidade de dar início aos estudos musicais no Conservatório Pernambucano de Música, o que me propiciou mergulhar mais fundo no universo desta linguagem.

Em 2019, ao iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia, o interesse em reunir estas duas áreas já era algo notório, pois o meu desejo era compreender de modo fundamentado quais são de fato, as potencialidades que a música pode oferecer para o desenvolvimento da criança, e como eu, enquanto pedagoga, poderia vivenciar essa linguagem em minha prática. Contudo, o que me inquietava desde cedo, era perceber que apesar de serem notórios os seus benefícios, ainda havia pouco espaço para a música nos contextos educacionais dos quais eu fiz parte. Apesar disso, é interessante destacar que a música é apontada pelos diversos documentos que versam sobre a prática docente nas escolas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por exemplo.

Especialmente para a Educação Infantil, etapa da educação básica em que realizei meu estágio não obrigatório, a BNCC sugere que os processos de ensino e aprendizagem das crianças sejam construídos com base nas brincadeiras e interações. Assim, a música desponta, além da experiência sonora, como uma possibilidade para explorar os direitos de aprendizagem das crianças, sendo estes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Como apontado, é comum que no contexto educacional a música seja utilizada apenas como um recurso secundário, ausente de intencionalidade educativa. As razões são diversas, seja pela formação do educador(a), que muitas vezes não contempla a educação musical, seja pela falta de recursos na instituição escolar, dentre outras razões. Lélia Negrini Diniz (2005) apresentou em sua dissertação, que se debruçou em investigar as práticas pedagógicas musicais de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS, dados que corroboram com estas questões. Apesar de a maioria das docentes participantes da pesquisa ter declarado que cantam ou tocam algum instrumento com as crianças, o percentual de 39,84% disse não ter tido nenhuma formação para trabalhar com música na Educação Infantil (DINIZ, 2005, p.52). Os dados da autora ainda evidenciam que, apesar da presença da música nas práticas cotidianas das educadoras, na ausência não apenas de uma formação específica, mas também de recursos apropriados e diversos, estas acontecem de modo espontaneísta e inconsistente.

Na etapa da Educação Infantil, a música apesar de ser um direito da infância, bem como a arte de modo geral, é comumente adicionada à rotina na sala de aula como uma mera auxiliar de suas práticas, e não incorporada à rotina das crianças de modo amplo, o que sugere que ela não é encarada como uma linguagem, que deve possuir, assim como as demais, conteúdos programáticos e sistematizados de ensino e aprendizagem. A autora Cíntia Vieira da Silva Soares nos diz que:

Na verdade, muitas instituições encontram dificuldades para incorporar a linguagem musical ao contexto educativo, e, quando conseguem essa inclusão, as atividades com música se restringem a datas festivas do calendário (dia do Índio, das Mães etc.), à

formação de hábitos (música da fila, do lanche etc.) e à memorização de conteúdos (música dos números, das vogais etc.). O trabalho é de forma fragmentada e distante do amplo aspecto da construção musical. (SOARES, 2008, p.83)

Diante da fala da autora, refletimos que as atividades com a música que são realizadas com as crianças na escola estão distantes de aspectos significativos.

Apesar da música oferecer diversas possibilidades para o cotidiano educacional, como indicado, as pesquisas da área sugerem que ainda não há espaço significativo dedicado à música nos currículos escolares. Em contrapartida, o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inclui a obrigatoriedade do ensino da arte, em suas diversas linguagens, na educação básica. Entre as linguagens artísticas, temos então, a dança, o teatro, as artes visuais e a música, o que gera uma demanda que aparentemente não está sendo cumprida de modo adequado. Tais fatores, trazem à tona reflexões como: Como a educação musical está sendo realizada nas escolas? Qual o perfil do professor que trabalha com a música na educação básica?

Sabemos que o profissional licenciado em Pedagogia enfrenta o desafio de realizar a polivalência em sua prática, mas nos perguntamos se os cursos de pedagogia também estão contemplando essa linguagem em seus currículos, uma vez que ela é obrigatoriamente exigida em lei para ser trabalhada na Educação Básica. São complexas as questões a serem refletidas criticamente. Entretanto, enquanto tropeçamos nos obstáculos que surgem em nossa caminhada pedagógica, não podemos negar às crianças a experiência de conhecer e vivenciar a música, significativamente, na escola.

Essas reflexões, principalmente as dificuldades enfrentadas no trabalho sistematizado com a música como linguagem na rotina da Educação Infantil, resultaram nesse trabalho, que tem como problema de pesquisa: Como a educação musical está sendo realizada nas escolas? Tendo como base, fundamentos teóricos e uma análise das experiências relatadas por professores(as) que desenvolvem suas práticas com a música na Educação Infantil. Para nortear o desenvolvimento desta investigação, foram elencados os seguintes objetivos, geral e específicos:

Objetivo geral: compreender as concepções de docentes que atuam em escolas regulares acerca do ensino de música na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- Identificar o perfil do profissional de música que atua em escolas;
- Identificar as práticas musicais desenvolvidas pelos educadores(as) que atuam com a música na Educação Infantil;



- Caracterizar as concepções sobre o ensino da música dos docentes que atuam na Educação Infantil.

Espera-se, com este trabalho, poder contribuir para uma melhor percepção acerca da música e de sua relação com a educação, na busca por valorizar e dar ênfase à importância das vivências musicais significativas e intencionais dentro do contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, em prol da criança e do profissional que a atende. Para tal, a presente investigação está organizada em três capítulos e finaliza com as considerações finais, as referências que foram utilizadas, e ainda, os apêndices que foram desenvolvidos. A seguir temos uma breve descrição de cada etapa.

No primeiro capítulo tem-se a exposição da fundamentação teórica, que está distribuída em três itens, sendo estes: primeiro, “A (in)definição da música”, que busca evidenciar as diferentes concepções em relação ao conceito de música através do tempo, e ainda, falar da importância dessa linguagem não só para a humanidade, como para o âmbito escolar, mais especificamente o da Educação Infantil. Para tanto, a principal autora a qual buscamos nos apoiar foi a educadora musical Teca de Alencar Brito. Além disto, também foi feita uma análise crítica dos documentos que regeram e regem a Educação Infantil no Brasil, cujo objetivo era identificar como estes abordam a questão da música na escola.

O segundo tópico do capítulo “A música como linguagem e o trabalho docente na educação infantil”, busca contextualizar os termos linguagem e ferramenta, quando estes se referem à música. Ainda, no mesmo tópico se discute o papel e as dificuldades enfrentadas pelos docentes que precisam dar conta deste componente, mas não estão bem aportados em sua formação.

Por fim, no tópico “As concepções do trabalho docente com a música expressas na educação infantil: linguagem ou ferramenta?”, exemplifica algumas práticas e concepções de professoras da educação infantil, e ainda reflete sobre os diversos propósitos em que a música foi utilizada historicamente e no cotidiano educacional.

No segundo capítulo, é apresentado a natureza da pesquisa, os meios e instrumentos que foram utilizados no desenvolvimento deste trabalho, ressaltando as adaptações que foram recorridas considerando o contexto da pandemia ocasionada pelo Coronavírus (Covid-19) nos anos de 2020, 2021 e 2022. Tal fenômeno foi destacado dado a sua amplitude, e levando também em consideração os impactos que ressoavam nesta pesquisa, uma vez que alguns caminhos metodológicos precisavam ser reconfigurados. Em seguida, apresentamos o universo e sujeitos pesquisados. No final, tem-se uma explicação da abordagem escolhida para analisar os dados.

O terceiro capítulo trata da apresentação dos dados que foram coletados, juntamente da sua análise. Evidencia-se que se tinha uma expectativa inicial a respeito dos meios que iríamos utilizar para coletar estes dados, tais como: entrevista, observação e questionário. Porém, ao longo da jornada pelos motivos anteriormente citados, precisou-se recorrer a algumas adaptações no que diz respeito aos instrumentos.

Nas considerações finais, expomos o resultado de conclusões que obtivemos tendo como norte o desenvolvimento de todo o percurso do trabalho.

## **1 ABRA A RODA, TIN DÔ LÊ LÊ: APORTE TEÓRICO**

As autoras e autores que estão presentes na fundamentação teórica deste trabalho foram selecionadas(os) a partir de um levantamento bibliográfico realizado nas plataformas da Scielo, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, e no Google Acadêmico no período recente de janeiro de 2021 a julho de 2023. Essas plataformas são importantes por conterem um grande número e diversidade de pesquisas realizadas em diferentes temáticas em nosso país.

De modo geral, foram encontradas 05 produções acadêmicas referentes à temática no site da Scielo, 161.895 no catálogo da CAPES, e aproximadamente 20.200 no Google Acadêmico utilizando como termo descritor para a busca de artigos “música e educação infantil”. Apesar dos altos números que apareceram nos resultados, ao ler os resumos das pesquisas, poucos tinham relação direta com a proposta do presente trabalho. Portanto, foram selecionados enquanto recorte para esta pesquisa, 05 trabalhos que diretamente versavam acerca da prática pedagógica do professor(a) de música na Educação Infantil. Consideramos ainda, os artigos no período dos últimos 20 anos, todavia, em sua maioria temos pesquisas dos últimos 10 anos.

Na introdução deste capítulo gostaríamos de destacar ainda uma escolha consciente e política que será constante nas demais introduções de cada capítulo que compõe esta pesquisa: no primeiro momento que citamos no corpo do texto cada autor e autora que foi referência para este trabalho, o fazemos apresentando o seu nome completo, a fim de enfatizar que não apenas autores do sexo masculino são pesquisadores, mas também as mulheres trazem grandes e valiosas contribuições que nos aportam teoricamente.

Além da discussão acerca do trabalho docente com a música na educação infantil, buscamos também identificar a concepção de música como linguagem nos trabalhos estudados. Por isso, nos apoiamos em Gabriela Fátima Spohr (2016), cujo trabalho, de natureza teórica, tem como título “A música na educação infantil: linguagem, ludicidade e conhecimento”. O objetivo de sua pesquisa foi compreender o valor da música para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir da musicalidade trabalhada em sala de aula. A autora conclui com a perspectiva de que a música deve ser abordada como uma prática social, que amplia o olhar cultural, estético e artístico, sem perder de vista a individualidade do aluno.

O segundo trabalho foi o de Lidiane Carderaro (2021), Doutora em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo (MAE-USP). Cujo título é: “A arte das musas! Uma introdução às relações entre música e mito na Grécia Antiga”. O artigo em questão busca introduzir as relações existentes entre música e mitologia, tomando como

base representações em vasos cerâmicos, a fim de demonstrar a necessidade da mitologia ao estudar música grega antiga, e ainda tratar da relevância dessa relação para atingir aspectos técnicos, teóricos e sociais da música na Grécia Antiga. Este, nos auxiliou na discussão sobre a presença essencial da música na humanidade.

A terceira pesquisa, de Viviane Terezinha Galdino (2015), tem como título “A música como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem”, teve como objetivo observar e analisar como a música é contemplada no processo de aprendizagem das crianças em etapa de educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual a autora conclui que apesar do uso da música existir na prática dos professores(as) participantes, é apenas isto: um uso marcador de rotina, não um conteúdo.

O quarto trabalho, de Rubiankelly da Cruz Cardoso Alves (2016), cujo título é simplesmente “A música na educação infantil”, a autora teve como objetivo explicitar a importância da música no processo de ensino e aprendizagem das crianças na pré-escola, em uma turma específica. Sua pesquisa teve caráter qualitativo, e teve como resultado a percepção de que a música é pouco concebida como conteúdo e mais em seu aspecto recreativo ou de apoio a outras linguagens.

Ainda, Denise Karine da Silva (2016), teve como título de sua pesquisa: “A música na escola e seu papel pedagógico na educação infantil”. Seus objetivos foram analisar a metodologia utilizada pelos professores(as) da etapa da educação infantil e compreender como estes desenvolvem as atividades que envolvem a música. Seus resultados apontam nas palavras da autora que: “a música contribui para o desenvolvimento cognoscente e socioafetivo da criança.”, Silva (2016).

Teca Alencar de Brito<sup>1</sup>, foi uma educadora musical, pesquisadora e relatora do Documento de Música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo MEC, em 1998, através deste documento e de sua obra “Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança” (2003), cujo objetivo é o de aproximar docentes e crianças do fazer musical, através de experiências, questionamentos e orientações, também teve extrema importância para a compreensão do nosso objeto de pesquisa nas investigações atuais sobre a temática.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e a Base Nacional Comum

---

<sup>1</sup> A educadora, infelizmente, veio a falecer em 19 de agosto de 2023, período que a presente pesquisa estava em processo de finalização.

Curricular (BNCC), também foram utilizados. Cada um destes documentos representam um marco importante na construção da Educação Infantil brasileira, pois evidenciam a preocupação em ter a criança como protagonista e de algum modo, orientar a prática pedagógica. Portanto, foram incluídos nesta pesquisa, em parte, dada a sua importância, e por outro lado, para promover uma reflexão acerca de como cada um abordou a música em sua elaboração.

Ainda, para refletir sobre o conceito de música, nos apoiamos em mais duas obras, sendo a primeira, a reflexão do primeiro capítulo do livro “Música(s) e seu ensino” (2008), da autora e professora reconhecida no campo da educação musical, Maura Penna. Esse livro é uma reunião de diversos artigos elaborados ao longo de sua carreira, e tem o objetivo de ser um material acessível para músicos e não músicos.

Por fim, os professores William Teixeira e Silvio Ferraz (2017), em seu artigo de caráter bibliográfico “Música como ação” buscam a definição da música como o próprio título sugere, ação. Para tanto, os autores fazem uma revisão das definições já existentes, desde a Grécia Antiga até o século XX. A partir destas definições, os autores tentam propor uma definição final: para além de definições racionais e matemáticas, a música é uma prática social. Discutiremos algumas concepções e tentativas destas definições, no capítulo a seguir: a (in)definição da música.

## **1.1 A (IN)DEFINIÇÃO DA MÚSICA**

Não foi por acaso o parêntese utilizado para a acompanhar a sílaba “in” no título deste tópico. O “in” está adicionando uma negação à palavra definição, neste caso, da música. Considerando que este fenômeno passou por diversas concepções através do seu processo histórico, de acordo com o contexto no qual estava inserido.

Assim como toda forma de expressão humana, a música não é algo que se define tão facilmente. Penna (2008, p.17), nos diz que: “Poderíamos tentar encerrar a discussão dizendo: a música é uma forma de arte que tem como material básico o som”. Contudo, de acordo com a autora, essa além de ser uma resposta que abre espaço para novos questionamentos, ainda se assemelha às respostas prontas, ausentes reflexão, que se costuma dar para questões profundas.

Rousseau (ROUSSEAU, 1764:195), conforme citado por Teixeira e Ferraz (2017), numa tentativa, define a música como “Arte de combinar os sons de uma maneira agradável ao ouvido”. Contudo, esta explicação contém uma limitação, levando em consideração que esta linguagem é carregada de subjetividade, e aquilo que é agradável para alguns ouvidos pode não ser para outros. E ainda, de acordo com os autores, as intenções de quem a incorpora podem ter

distintos objetivos, conforme a época e a cultura. Teixeira e Ferraz (2017, p.7) nos dizem que: “[...] a definição de Rousseau sintetiza bem a compreensão vigente durante todo o Romantismo e segue relevante, na medida em que há traços de tal maneira de pensar no homem e na música atual.”

Entre os séculos XVIII e XIX, período do Romantismo, algumas características principais da música eram a singeleza e simplicidade, que aos ouvidos de alguns pode significar a agradabilidade mencionada acima. Contudo, de acordo com Teixeira e Ferraz (2017, p. 7), “no século XX, a definição de música foi debatida amplamente, justamente por conter em si os termos dentro dos quais sua prática e estudo poderiam acontecer.” E ainda:

Por mais que tenha sido sofisticada, essa compreensão começa a ser desafiada quando a supremacia do objeto é colocada em cheque e, com ela, todas suas estruturas fundamentais, como a nota, a harmonia e o ritmo. Há então uma guinada da nota (Ton) para o som (Klang); começa-se a perceber que os limites no fazer musical eram imaginários e que a própria maneira de se conceber a música deveria ser revista. (TEIXEIRA e FERRAZ, 2017, p. 7).

Ainda de acordo com os autores, “Como o princípio material foi reconcebido, as definições anteriores se mostraram indevidas face a uma nova maneira não apenas de se criar música, mas de a experienciar, o que abrangeria mesmo o repertório antigo”, (TEIXEIRA e FERRAZ, 2017, p. 7).

Pode-se perceber até aqui que há uma dificuldade de conceituar a música de modo definitivo e universal, pois indo na contramão das caixas que os seres humanos tentam encaixá-la, ela se trata de uma linguagem viva. Segundo os autores, “no século XX, Iannis Xenakis se ocupou de definir a música mais demoradamente e minuciosamente que seus contemporâneos”, (TEIXEIRA e FERRAZ, 2017, p. 8). Dentro da percepção de Xenakis, Teixeira e Ferraz (2017) citam que:

1. É um tipo de comportamento necessário a qualquer um que a pensa e a faz.
2. É um pleroma individual, uma realização.
3. É uma fixação no som de virtualidades imaginárias (cosmológicas, filosóficas, ..., argumentos).
4. É normativa, isto é, inconscientemente é um modelo para ser ou para fazer por impulso simpático.
5. É catalítica: sua mera presença permite transformações psíquicas ou mentais internas da mesma forma que a bola de cristal do hipnotizador.
6. É a brincadeira inocente de uma criança.
7. É um ascetismo místico (mas ateu). Por conseguinte, expressões de tristeza, alegria, amor e situações dramáticas são apenas exemplos muito limitados. (1992: 181, apud TEIXEIRA e FERRAZ, 2017, p. 8).

Portanto, de acordo com Teixeira e Ferraz (2017), esta é uma conceituação (ou mais uma tentativa desta), assertiva e significativa, pois não se limita a uma explicação simplória,

mas provoca e traz à tona diversos tópicos para uma reflexão mais profunda daqueles que assim desejam.

Penna (2008, p.18) afirma que: “A arte de modo geral - e a música aí compreendida - é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo.” Certamente, a música, cuja matéria-prima é o som, possui partes que lhe são básicas, sendo as principais: melodia, harmonia e ritmo. Reunidos, dentro de uma proporção, organização e contrastes, tais elementos chegam a um resultado. Porém, apesar de tais fatores explanados até aqui, faz-se relevante constatar que independente de sua conceituação (ou a falta dela), em consonância com a autora, a música está presente na vida das pessoas, refletindo os contextos sociopolítico-econômicos. Ela está ali, manifestando-se historicamente com diversas tradições, conforme os povos e as culturas e os espaços em que está inserida.

A educadora musical, Brito (2003), reflete que:

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. Ouvimos música no supermercado ou sentados na cadeira do dentista! Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e que não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente. E quanto de nós já não inventaram canções, seja durante a infância, seja para ninar os nossos filhos? (BRITO, 2003, p. 31).

Tal fato indica que ela possui uma relevância inquestionável, o que segundo o documento de música do Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI, vol. 3), justifica a sua importância dentro do contexto educacional:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45).

É importante ressaltar que o RCNEI é um documento do ano de 1998, o que significa dizer que, ainda que alguns professores(a) utilizam esse referencial em sua prática, já não é o único documento disponível, visto que posteriormente vieram - em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e com elas outros paradigmas e formas de pensar a educação, mas nem por isso o anterior caiu em desuso. Contudo, o RCNEI teve um grande significado para a Educação Infantil brasileira, por ter sido um apoio, não obrigatório, às educadoras em sua prática pedagógica. Indicou ainda, a preocupação em promover a construção integral da criança.

Todavia, enfrentou críticas dos que defendiam que o Referencial fragmentava as áreas, e não enxergava a criança como a protagonista de seu desenvolvimento e sim, o conteúdo.

Tais orientações, e neste caso nos atentando a área pedagógico-musical são apresentadas no RCNEI, que apesar das críticas revela em seu volume 03, uma assertividade ao abordar a música como linguagem fundamental, tendo em vista que foi reservado a este um espaço para introduzi-la, refleti-la, discuti-la, falar de conteúdos e das suas possibilidades e especificidades de acordo com cada etapa da Educação Infantil. Apresentar ideias de como organizar o tempo e espaço para a sua prática, e ainda sugerir um acervo de obras musicais do cancionário brasileiro – e até mundial - e discografias que valorizam as culturas e a diversidade, principalmente, deste país chamado Brasil, que não é só Sul e Sudeste, mas também Norte, Nordeste, Centro-Oeste. Que é Toquinho e Vinicius, mas também Alceu e Naná Vasconcelos; que tem acalanto, brincadeira de roda, canto dos povos indígenas, música instrumental e tem na escola um espaço para trazer a pluralidade destas experiências proporcionadas pela rica linguagem musical.

O Referencial demonstra uma preocupação em promover essa linguagem como conhecimento aos educadores que, eventualmente, não tiveram acesso em sua formação à educação musical, mas que ainda assim entendem a sua importância e necessidade no contexto da Educação Infantil. Naturalmente que sozinho ele não é suficiente para uma prática pedagógica aprofundada, principalmente de quem não teve em sua formação o contato com a educação musical, ainda que de modo introdutório. Todavia, procurou-se fazer um destaque do mesmo à medida que este apontou caminhos e reservou um espaço exclusivo para abordar a linguagem musical, que aliás, é um fato que não teve continuidade nos documentos seguintes.

Considerando isto, o DCNEI veio então com um avanço no objetivo em ter a criança como foco na construção do conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades. O documento em questão aponta que na Educação Infantil deve-se garantir que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; (BRASIL, 2010, p. 25).

E ainda:

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2010, p. 26).

As Diretrizes, como observado, apresenta-se a favor não só da prática musical, como de outras manifestações artísticas. Contudo, é algo que apenas é mencionado rapidamente.



A BNCC por sua vez, indica as aprendizagens essenciais que os estudantes devem florescer ao longo das etapas da Educação Básica. Contudo, ao observar a etapa Educação Infantil, não há um espaço específico que aborde a música de maneira mais desenvolvida, como temos no RCNEI ou ainda, na etapa do Ensino Fundamental da própria BNCC, que abarca a música dentro das quatro linguagens do componente curricular da Arte: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Na fase da Educação Infantil, onde as crianças estão na iniciação e no fundamento do processo educacional, a BNCC traz como objetivo:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018 p. 36).

Tendo em vista tal concepção, o documento se concentra, portanto, em propor e assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo estes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É possível notar que a música tem o potencial de permear através dos seis componentes indicados, mas ainda assim é algo que fica no âmbito da superficialidade, o que pode gerar mais dúvidas do que horizontes, uma vez que não há uma proposta ou sugestões que possam direcionar a prática pedagógica dos professores(as).

O ponto aqui discutido não é uma tentativa de minimizar a importância de ambos os documentos (DCNEI e BNCC), pois estes, à sua maneira, defendem a preocupação e tentativa em ter a criança, cada vez mais, como protagonista em seu desenvolvimento. A reflexão trazida então é a de que, é essencial apontar os direitos de aprendizagem, mas também oferecer caminhos e sugestões aos educadores no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o que de modo algum significa propor receitas de bolo ou procedimentos engessados.

Ainda tratando da BNCC (considerando que é o documento mais recente, no qual os educadores(as) baseiam as suas práticas), compreende-se que a Base, principalmente na etapa da Educação Infantil, busca contemplar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. Ou seja, até mesmo a música não aparece de modo exclusivo, mas sim integrada aos outros campos do conhecimento. Acima, mencionamos como os direitos de aprendizagem visam assegurar os direitos da criança que foram descritos. De tal modo, o documento em questão também aponta os campos de experiência, que tendo como fundamento os direitos desta etapa da vida, compõem um arranjo curricular que abarca situações cotidianas concretas relacionadas à vida das crianças.

Neste caminho, a Base apresenta cinco campos de experiência, mas aqui faremos a menção aos que de fato, contemplam a música em sua descrição, como é o caso de “Corpo, gestos e movimentos”. O documento nos diz que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam -se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2018, p. 40-41).

E ainda, no caso de “Traços, sons, cores e formas”, onde temos a pertinente e ainda mais enfática descrição:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 41).

A partir destas considerações, observa-se que para a Base é essencial a presença desta linguagem para o desenvolvimento infantil. Contudo, será que no chão da escola ela surge desse modo potente incluída na rotina das crianças? E ainda, como uma linguagem, de fato? Notemos que o documento sempre se refere a mesma dessa forma. É o que discutiremos no tópico posterior.

## **1.2 A MÚSICA COMO LINGUAGEM E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como já mencionado, em nossa pesquisa utilizamos a expressão da música como uma linguagem, e, ao compreender o trabalho com a educação musical como uma linguagem, seguimos uma concepção teórica. Em outras palavras, não é um termo neutro. Ao nos debruçarmos em algumas pesquisas, fica evidente o quanto esta concepção ainda está pouco solidificada, à medida que recorrentemente se utiliza as duas expressões: *linguagem* e

*ferramenta*, em um mesmo contexto como sinônimos, como exploraremos melhor na próxima sessão do trabalho.

Nesta perspectiva, não é que a música nunca possa ser utilizada como um recurso de apoio às outras linguagens e finalidades, porém, o uso somente para estes fins torna distante tantas possibilidades para o desenvolvimento das crianças. Ainda as impede de um direito legal assegurado no art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que nos diz que: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996). Dentro do âmbito das artes temos então, a dança, o teatro, as artes visuais, e finalmente a música como linguagens que irão constituir o componente curricular mencionado.

Spohr (2016), nos diz que:

[...] a/o professora/o sente-se pouco preparada e insegura, inclusive para desenvolver propostas baseadas nas linguagens artísticas e, em especial, na música a qual requer um domínio básico das noções de ritmo, melodia, instrumentos, e metodologias de exploração sonora e conteúdos musicais. E também, o entendimento de como se insere este tema nos diferentes níveis da Educação Básica, uma vez que ao trabalhar com esta linguagem em sala de aula, ela necessita de uma abordagem própria tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. (SPOHR, 2016, p. 11).

A autora nos ajuda a caracterizar a música como linguagem na educação infantil que consiste em “uma forma de expressão e comunicação e se realiza por meio da apreciação e do fazer musical; é uma maneira de expressão e comunicação de ideias, de culturas, de valores.”, (SPOHR, 2016, p.17).

Uma questão levantada pela autora, é a abordagem inadequada da música de acordo com as etapas da Educação Básica. Uma vez que pouca atenção se deu à LDB descrita mais acima, esta tornou-se insuficiente para atender a necessidade do componente curricular em questão na escola, tendo por consequência poucos recursos e documentos orientadores da prática docente com o trabalho com a música.

Spohr (2016) ainda ressalta que:

O papel da música em sala de aula não é apenas o de conhecer e compreender como funcionam os instrumentos musicais, mas, também, abordá-la de modo amplo e reflexivo, problematizando o seu texto tendo em vista de alargar as possibilidades de interpretação da criança. Neste sentido, uma professora sensível oportuniza tempo/espaço às crianças para a reflexão e a relação entre a música e o contexto no qual se inserem. (SPOHR, 2016, p.12).

Este destaque se faz necessário para salientar que o papel da música não é apenas conhecer instrumentos, escalas, ou outros conteúdos teóricos, mas pouco carregados de sentido. A autora, neste contexto, traz a educação musical na sala de aula em seu aspecto de prática social. No que tange ao trabalho docente não basta sabermos das dificuldades dos

professores(as) em trabalhar a música como linguagem, e nem nos cabe culpabilizá-los. Contudo, é preciso refletir: o que está por trás de sua dificuldade? Diversas razões poderiam ser elencadas, mas uma das principais é o processo formativo docente.

Spohr (2016) acredita que:

Enquanto professora, é preciso dar conta de trabalhar com uma disciplina na qual não se teve um embasamento tão aprofundado, pois não foi tão desenvolvida no tempo de formação e, assim, fica mais difícil desenvolver uma aula na qual a música seja um conhecimento a ser ensinado e vivenciado. Ainda, para desenvolver esta linguagem na educação infantil é necessário entendê-la nesse tempo/espaço de educação e escolarização, dispondo, inclusive, de materiais a ela adequados. (SPOHR, 2016, p. 10-11).

Tomando como gancho a fala da autora, o licenciado em Pedagogia (profissional que atua no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil) aparentemente não possui um embasamento aprofundado na música, pois a polivalência característica do curso e da profissão exigem que a educadora(o) tenha conhecimento básico de uma gama de campos, entre os quais as artes nem sempre são contempladas em todas as suas linguagens. No que diz respeito a polivalência de um pedagogo(a), este em teoria, tem a capacidade de atuar nas diversas áreas não só do conhecimento (os componentes curriculares) como da educação de um modo mais abrangente, nisto temos o planejamento curricular, a gestão escolar, a avaliação da aprendizagem dos estudantes, orientação educacional, dentre outros aspectos.

Sendo assim, uma pedagoga recém-formada sairia do curso capacitada para ministrar diversas disciplinas na Educação Básica, e funções do contexto educacional. Contudo, apenas a formação inicial não é suficiente para a complexidade da educação escolar de crianças, jovens, adultos e idosos. Apesar dessa realidade, dado à obrigatoriedade dos componentes curriculares, dentre estes a música, a profissional precisa encontrar alguma maneira de dar conta deles, e nem sempre faz escolhas adequadas por falta de embasamento teórico-prático.

No que diz respeito à formação docente, sabe-se como é necessário que o professor(a) tenha uma boa preparação a fim de promover aos seus alunos uma educação de qualidade. Mesmo cientes de que a formação inicial não finaliza a formação do professor, os cursos de Licenciatura em Pedagogia devem ter em seus currículos e objetivos esta preocupação em capacitar, da melhor forma possível, os futuros profissionais com conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos, considerando que estes lidam com desafios múltiplos em seu cotidiano.

Fazendo um recorte na formação dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), apesar de estar em mudança para a nova, a matriz LPD-01 (em anexo) conta com quatro disciplinas de artes (práticas e metodologias), a saber: Arte na Prática

Pedagógica I e II, ambas de 45h e Metodologia do Ensino da Arte I e II, ambas de 45h. Observemos abaixo as ementas e suas respectivas disciplinas:

Estudo dos fundamentos históricos e filosóficos da arte-educação. Conhecimento das diferentes modalidades de Arte (arte visual, música, dança e teatro). Estudo das técnicas e materiais específicos das diversas linguagens artísticas. (Ementa de Arte na Prática Pedagógica I).

A arte como linguagem interdisciplinar. Os saberes artísticos na escola. A importância da arte nas práticas pedagógicas. Identificação de artistas e especificidades artísticas locais. Pesquisa investigativa e etnográfica em arte. (Ementa de Arte na Prática Pedagógica II).

Enfoque das reflexões cognitivas sobre o processo de construção do conhecimento em arte-educação. A arte educação na formação do professor. A arte nas diretrizes oficiais e nos materiais didáticos. (Ementa de Metodologia do Ensino da Arte I).

Enfoque das metodologias e métodos aplicáveis aos estudos sobre arte e educação. Análise da ação de ensino e pesquisa em arte. Análise e construção de materiais didáticos em arte-educação. A construção dos saberes artísticos na escola. (Ementa de Metodologia do Ensino da Arte II).

O primeiro contato com a disciplina de Arte que os estudantes de Pedagogia da UFRPE têm, os leva a se debruçarem nos fundamentos e as bases da arte-educação. Ainda que ela tenha como alvo levar os estudantes a conhecerem as diferentes modalidades da Arte, nos questionamos se apenas saber da existência das mesmas é suficiente, uma vez que essas linguagens já estão presentes no cotidiano. Sendo assim, o desafio que se apresenta é: daqui para frente, como serão apresentadas essas linguagens a esses estudantes, de modo que os aproxime mais profundamente das mesmas, almejando práticas pedagógicas mais potentes e intencionais? Este, se apresenta como mais um desafio educacional, mas a discussão é um passo inicial.

Como podemos observar, as ementas do currículo não contemplam, em seu percurso, de um modo razoável e consistente todas as linguagens (dança, teatro, artes visuais, e música). Tal fato, pode amplificar uma insegurança que os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, eventualmente virão a enfrentar em seu cotidiano na sala de aula. Ignorar esta situação, naturaliza e dá continuidade às práticas pedagógicas espontaneístas e inseguras, colaborando com o senso comum, que posiciona a Arte na prateleira da expressão sem reflexão.

Afinal, essa pequena amostra sugere que o professor(a) não faz uso da música apenas como um recurso secundário porque não a compreende como linguagem, mas porque, provavelmente, não dispõe de recursos teóricos e instrumentais que o ajudem. Em meio a realidade de seu contexto e de sua polivalência ele faz o melhor que pode com o que está a sua

disposição. No tópico seguinte iremos abordar alguns exemplos de práticas para contextualizar esta discussão.

### **1.3 AS CONCEPÇÕES DO TRABALHO DOCENTE COM A MÚSICA EXPRESSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: linguagem ou ferramenta?**

Na Grécia antiga, em um contexto em que a filosofia e a matemática eram enaltecidas, a música também era tida como um pilar essencial na formação dos cidadãos. Segundo Carderaro (2021):

O cotidiano cultural grego da Antiguidade é permeado por alguns aspectos constantes e bem marcados. Tanto os mitos e narrativas mitológicas quanto a música são elementos dessa cultura que assumem essencial importância na construção da identidade cultural grega desde períodos bastante recuados. (CARDERARO, 2021, p. 174).

Tal fato, a autora confirma a concepção de que a música é um fenômeno presente e enraizado na essência da humanidade. É um modo no qual o ser humano, no passado ou no presente, de um modo extraordinário, conseguiu traduzir os aspectos considerados ordinários da vida cotidiana.

No Brasil, a música foi utilizada ao longo de toda a sua história para diversos fins e de diferentes formas. Isso não significa que este tempo foi suficiente para fidelizá-la em uma prática relevante e intencional no cotidiano educacional, pois, em meio aos diversos fins mencionados anteriormente, pode-se encontrar práticas bem distantes das que são consideradas mais adequadas ao ponto que entendem a música como um contínuo processo de construção, onde a criança é o foco e sujeito da experiência. De acordo com Brito (2003):

No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram) em nosso país no decorrer do tempo. Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música - ou, melhor dizendo, a canção - como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era - ou poderia vir a ser - expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantil. (BRITO, 2003, p. 51).

Este cenário não se restringe apenas à área musical. Educadores de todas as linguagens que são trabalhadas na Educação Infantil enfrentam diariamente um árduo desafio: como construir uma prática que seja, de fato significativa e que fuja das concepções mais tradicionais? E no que se refere a linguagem da música, como incluir a sua prática de maneira que esta

aconteça de um modo intencional, e para além das marcações de rotina, disciplinas, e eventos sazonais?

Fica nítido que é inegável a presença da música no cotidiano escolar. Esta linguagem apresenta diversas possibilidades e benefícios, que, no entanto, são pouco explorados e acabam naufragando apenas na superficialidade do que ela oferece. Como foi pontuado pela autora, é comum o uso da música como um apoio às datas e eventos que preenchem o calendário do ano letivo, ou ainda em momentos particulares da rotina em sala de aula e em atividades desenvolvidas pela escola. Tais práticas podem, ao invés de atrair pelo estímulo da construção e apreciação do fazer musical, repelir por cair na mecanicidade de seu uso raso. Reflitamos no exemplo que Brito (2003), nos traz:

“Precisamos ensaiar a música do Dia das Mães”, dizia a professora, preocupada mais em cumprir seu calendário de eventos do que em fazer música com as crianças. Enquanto isso, explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, inventar, escutar e pensar a música ficavam em segundo plano ou, muitas vezes, em plano nenhum. (BRITO, 2003, p. 51).

Novamente, pontua-se que a intenção de nossa reflexão não é dizer que nunca se deve utilizar a música como um recurso de apoio a um tema específico ou como um complemento de alguma prática desenvolvida em sala, tampouco culpabilizar os educadores. A questão, porém, é quando o seu uso se resume apenas a estes momentos ou até mesmo é reduzido ao preenchimento de lacunas. Isto nos faz refletir se a música como conteúdo está sendo contemplada.

Ainda que obrigatória, a música não deve ser conteúdo exclusivo. Em outras palavras, a linguagem musical pode até ser utilizada de múltiplas formas, pois, sabe-se que ela não é engessada e sim dialógica com as múltiplas linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.) Contudo, é necessário também priorizar e garantir às crianças o seu direito a práticas que apresentem a música em seus aspectos de exploração, vivência e reflexão. Que as façam desfrutar de obras diversas, de materiais se possíveis instrumentais, a fim de promover a expressão como parte da essência humana, a ampliação cultural e identitária, a autoestima, o autoconhecimento, as relações socioafetivas. E ainda, para fortalecer no fazer musical, a concentração, a percepção, e tantos outros elementos que envolvem o ser humano.

Na concepção de Galdino (2015):

A música pode ser considerada uma ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem das crianças, porém é importante lembrar que o objetivo da inserção dela durante as aulas, não é a de formar músicos, mas sim, de tê-la como auxiliador da prática pedagógica, objetivando auxiliar na construção do conhecimento das crianças. Pensando na música como ferramenta auxiliar na sala de aula, é possível apresentar o conteúdo de maneira mais prazerosa e atrativa, o que

torna a construção do conhecimento mais significativo para o aluno”. (GALDINO, 2015, p. 260-261).

Para Galdino (2015), o objetivo de inserir a música não é a formação de músicos. A autora deixa explícito que a sua concepção é a de que a música é uma ferramenta eficaz nos processos de ensino e de aprendizagem e reconhece as suas contribuições, e que por isso a mesma deve ser incluída nas práticas cotidianas. Contudo, este olhar aflora a visão desta apenas como um instrumento de apoio há outros conteúdos, e não o próprio conteúdo que está sendo trabalhado em favor do processo de construção e desenvolvimento da criança.

É interessante notar que, ao longo de sua pesquisa, apesar de Galdino (2015) sempre utilizar a palavra “ferramenta” para se referir a música na prática educacional, ao observar práticas cotidianas dos professores(as) participantes da pesquisa a mesma nota o seguinte:

Outro fato percebido em relação à musicalização na sala de aula foi que as músicas são cantadas e/ou ouvidas de uma maneira repetitiva, diariamente, na hora da chegada dos alunos, depois da oração e antes do lanche, momento da leitura e hora de ir embora, leitura das vogais, leitura do alfabeto, leitura dos numerais e das formas geométricas, isso já se tornou um ato mecânico, que só serve para reproduzir a canção, mas não leva a criança a refletir sobre o que ela está cantando. Ela apenas decorou a música e reproduz todos os dias. (GALDINO, 2015, p. 264).

A partir dessa citação, percebe-se que a autora não é a favor das práticas comumente mecânicas que trazem à música no contexto escolar de modo muito pouco reflexivo. Porém, ao utilizar com frequência o termo “ferramenta” para se referir ao uso da música, nota-se a partir deste exemplo que a compreensão da música como uma linguagem ainda precisa ser desenvolvida, pois se usarmos com recorrência um termo inadequado continuaremos, ainda que inconscientemente, a colocando num espaço de desvalorização.

De acordo com Alves (2016, p. 1294), “é necessário que os professores desenvolvam a música, para dar à criança a oportunidade de viver a música, apreciando, cantando e criando som”. A autora em questão tem a percepção que considera a música para além do auxílio das práticas pedagógicas de outras linguagens. Ela percebe a importância de desenvolver a música na Educação Infantil pela própria grandeza que a experiência que o fazer e o viver musical pode proporcionar à criança.

Vale ressaltar, que propiciar a experiência da musicalização que aqui se fala, não se trata de uma prática descontextualizada e não planejada, mas sim, reconhece a sua importância como linguagem, tanto quanto é importante se trabalhar a matemática e os outros campos do conhecimento. Como enfatiza Brito (2003):

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar - sempre - como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças,



não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil. (BRITO, 2003, p. 45).

Diante deste destaque, a preocupação com a intencionalidade e qualidade das práticas musicais no cotidiano educacional deve nos alcançar. Salienta-se que tal preocupação não exclui os momentos espontâneos que surgem na prática da educação musical, contudo a enriquecem.

Endossa-se que não é comum que a formação dos licenciados em Pedagogia contemple a educação musical como um elemento essencial para o conhecimento das crianças, e por isso, acabam por abordá-la apenas como uma peça secundária. Temos a hipótese de que tal fato, pode estar fundamentado no pensamento de que se deve reservar os momentos de musicalização apenas para os profissionais formados nesta área, que comumente estão atuando em ambientes não-formais do ensino de música ou em outros espaços, que não na Educação Básica, e indo ainda mais fundo, não na educação pública. Partindo desse ponto, temos uma questão para refletir que é sobre a necessidade destes profissionais terem o seu espaço garantido e valorizado, na esperança de que um dia a música na escola não seja apenas uma lei não garantida.

Na tentativa de desmistificar o propósito da musicalização na escola, Galdino (2015) comenta que, esta não tem como objetivo o ensino da música a fim formar outros músicos (ainda que o gosto por esta linguagem potencialmente, venha a se destacar em algumas crianças mais do que em outras, assim como acontece com outras linguagens), mas como já foi explanado através da fala de Alves (2016), proporcionar a vivência e o fazer musical. Brito (2003) pontua que:

Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos. Longe da concepção europeia do século passado, que selecionava “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinando! (BRITO, 2003, p. 53).

Compreender isto, é primordial para perceber a música não apenas como um elemento teórico distante e repleto de erudição, mas sim como uma linguagem acessível. Ainda, perceber a música como algo para todos se faz necessário para não cair em distinções de alunos, como se ela fosse apenas para os “eleitos”.

Em seu artigo sobre A Música na Escola e Seu Papel Pedagógico na Educação Infantil, Silva (2016) tem como objetivo analisar de que forma a música é concebida nas práticas de três educadoras de uma creche municipal. É interessante descobrir como cada educadora percebe esta linguagem de uma maneira singular, contudo, todas reconhecem que a música desenvolve um papel importante em sua prática cotidiana e desperta grande interesse por parte das crianças.

Ainda assim, é perceptível que comumente ela seja vista apenas como um recurso de apoio para desenvolver uma temática que diz respeito a outra linguagem além dela.

Com base nas discussões desta sessão, pode-se perceber que existem diferentes percepções acerca das práticas musicais dentro do contexto escolar, neste caso voltando-se para a etapa da Educação Infantil. Do ponto de vista de alguns pesquisadores e educadores ela é tida apenas como um meio para auxiliar outras linguagens desenvolvidas no cotidiano educacional, isso implica que ela pode ou não ocorrer, dependendo da intenção do professor(a).

Contudo, é possível compreender que o uso desta linguagem apenas com estes fins é algo raso, pois além de também ser um grande apoio nas atividades pedagógicas relacionadas a outras linguagens devido ao seu potencial interdisciplinar, faz-se necessário que a música seja incluída no contexto educacional a partir da construção de momentos e atividades reservadas apenas para a mesma - sempre ressaltando que o seu principal objetivo na educação infantil é o desenvolvimento da criança.

Portanto, se deve através desta, construir junto com as crianças, momentos em que a intenção seja promover o canto, a dança, a expressão, o movimento, experimento, a improvisação, e todos os outros aspectos já mencionados, respeitando cada fase do desenvolvimento da criança bem como as suas singularidades. Pois esta arte está intrínseca na vivência cotidiana dos educandos e na história, portanto a sua prática não pode ser negada dentro do contexto educacional ou reduzida apenas a momentos específicos na rotina escolar das crianças.

É possível também dizer a partir destas explicações, que a inclusão da música neste contexto não deve ocorrer de modo espontaneísta. Pelo contrário, de acordo com a BNCC (2018) o desenvolvimento da aprendizagem passa pela intencionalidade educativa a respeito das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ou seja, a vivência e experiência dela é pautada também pela contextualização. Portanto, necessariamente precisa haver o planejamento, a sistematização, a pesquisa, a reflexão de sua prática por parte do profissional da educação, sem excluir ou negar o direito das crianças neste processo - pois afinal de contas, elas devem ser as grandes protagonistas dele.

Mais uma vez, de acordo com a fala de Carderaro (2021, p. 261), “Não é difícil encontrarmos em narrativas mitológicas da Grécia Antiga episódios em que a música exerça papel fundamental.” Portanto, a autora nos lembra que a música teve um papel essencial na construção da identidade cultural grega. De tal modo, assim como os habitantes desta antiga civilização, como educadores, e primordialmente, como cidadãos brasileiros, espera-se que

possamos cultivar este pensamento de que a música não é inferior às outras linguagens, todavia, tão essencial e fundamental quanto para a formação integral do ser.

## **2 EU ENTREI NA RODA: PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo será descrito a natureza e caminhos da pesquisa, além do universo no qual ela está situada, e a análise utilizada. É sabido que a metodologia de uma pesquisa é fundamental para a sua qualidade, confiabilidade e consistência. Portanto, para o desenvolvimento desta etapa nos apoiamos teoricamente em algumas concepções apresentadas posteriormente.

Para descrever a natureza, meios e instrumentos da pesquisa, nos apoiamos teoricamente em Maria Cecília de Souza Minayo (1994), socióloga e pesquisadora brasileira. Através da obra “Pesquisa social: teoria, método e criatividade”, da qual foi organizadora, foi possível trazer o conceito de Pesquisa Qualitativa. Já com os pesquisadores(as) Beatriz Schmidt, Ambra Palazzi e Cesar Augusto Piccinini (2020), através do artigo “Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19”, foi possível perceber as possibilidades fornecidas da coleta de dados por meios digitais, principalmente frente ao contexto da pandemia de COVID-19. As doutoras em Psicologia da Educação, Melania Moroz e Mônica Gianfaldoni (2002), na obra “O processo de pesquisa: iniciação”, explicitam as possibilidades do uso do questionário no processo de uma pesquisa.

No tópico de universo e sujeitos da pesquisa, tomamos como base Sylvia Constant Vergara (2004) e por fim, para fundamentar a metodologia de análise, nos apoiamos nas indicações da autora Laurence Bardin (2016), em sua obra “Análise de Conteúdo” para analisar os dados obtidos nesta pesquisa. Ainda, na Mestra em Enfermagem Rita Catalina Aquino Caregnato e a Mestra e Doutora em Letras, Regina Mutti (2006), com o seu artigo “Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo” para complementar tal definição.

### **2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica escolhida foi a Pesquisa Qualitativa. Minayo (1994) nos diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

De acordo com a fala da autora, esta abordagem nos possibilita a aproximação do nosso sujeito de pesquisa e um mergulho mais profundo no fenômeno que estamos na busca de compreender.

No que diz respeito à coleta de informações, elegemos, inicialmente, a entrevista como instrumento. Para Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 961): “A entrevista presencial (face a face) é a estratégia mais tradicional de coleta de dados qualitativos”. Pois como já foi dito, esta possibilita uma troca muito grande entre pesquisador e o sujeito da pesquisa e os fenômenos envolvidos. Contudo, ao longo desta pesquisa, vivenciamos um período de isolamento e limitações, ocasionado pela pandemia da covid-19<sup>2</sup>.

Neste contexto, algumas possibilidades metodológicas emergiram no meio acadêmico ou ganharam mais notoriedade, a fim de que as pesquisas tivessem continuidade, sendo uma destas o uso das ferramentas digitais como instrumentos de coleta de dados. Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), explanam alguns pontos fortes do uso destes recursos, sendo possível citar:

(1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição. (SCHMIDT, PALAZZI e PICCININI, 2020, p. 961-962).

Considerando o contexto apresentado e as possibilidades no uso dos recursos digitais, repensou-se de que modo a coleta de dados deveria acontecer. Por fim, foi escolhido o questionário como meio mais apropriado. Este foi aplicado através da plataforma “*Google Forms*”<sup>3</sup>. Na primeira parte do formulário, colocamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que os participantes autorizaram a utilização das respostas dos questionários para fins de uma pesquisa científica (ver Apêndice A).

Para Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66): “O questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador”. Ou seja, é um instrumento muito objetivo e para isso, na sua construção deve-se ter um olhar

---

<sup>2</sup> A covid-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2. A pandemia em questão foi classificada como tal, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, três meses após o primeiro caso descoberto da doença, na cidade de Wuhan, na China. Em todo o mundo, foram registrados 655 milhões de casos até o dia 03 de janeiro de 2023. Já no Brasil, 36.362.366 casos foram confirmados, até o dia 02 de janeiro. Com o avanço dos casos, que rapidamente se espalharam, os hospitais foram levados à superlotação e houve longo período de isolamento social, em que escolas e comércio foram fechados. Novos hábitos foram incorporados no cotidiano das pessoas, tais como: o uso de máscaras e álcool em gel para higienizar as mãos, modalidades remotas de interação, de consumo e de trabalho, como uma consequência das medidas de proteção tidas com o distanciamento social.

<sup>3</sup> Aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google no ano de 2018.

atento para não dar margens a dúvidas ou pequenas falhas pelo caminho. Assim dizendo, deve ser fruto de um planejamento cuidadoso. Portanto, o que comumente é um meio de reunir informações mais gerais, foi aprofundado, e tornou-se fundamental para a construção metodológica deste trabalho.

De modo geral, o questionário da presente pesquisa, buscou compreender a concepção de docentes que trabalham com a educação musical na Educação Infantil, a fim de responder aos objetivos desta pesquisa. Este teve três seções. A primeira, para mapear o perfil destes profissionais que aceitaram respondê-lo. Esta primeira parte, conta com dez questões, sendo duas abertas e oito fechadas.

A segunda seção trata de algumas questões que envolvem a relação pessoal do professor(a) com a educação musical, com seis questões, sendo três abertas e três fechadas. E por último e não menos importante, a terceira seção que destrincha as questões envolvendo a educação musical e a educação infantil no cotidiano dos professores(as) participantes. Esta, teve onze questões, sendo sete abertas e quatro fechadas.

Obtivemos 08 respostas para este questionário que foi enviado para três professores(as), em colaboração, estes nos indicaram alguns colegas que trabalham com o mesmo universo da música e da educação infantil, totalizando assim oito respostas coletadas. Sendo assim, gostaríamos de destacar que, nesta pesquisa, o número de apenas oito professores(as) ocorreu devido a disponibilidade e consentimento dos participantes.

## **2.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA**

Acerca da definição de população ou universo e população amostral, Vergara (2004) pontua o seguinte:

Entenda-se aqui por população não um número de habitantes de um local, como é largamente conhecido o termo, mas um conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas, por exemplo) que possuem as características que serão objeto de estudo. População amostral ou amostra é uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade. (VERGARA, 2004, p. 50).

Portanto, o universo pesquisado foram professores(as) de música que atuam na Educação Infantil de escolas regulares de Recife-PE e região metropolitana. Os professores(as) que por sua vez, foram os sujeitos, ou nas palavras da autora, a população amostral deste trabalho, deveriam ter no mínimo três anos de experiência docente. Tal critério foi escolhido pois, acredita-se que os professores(as) a partir de três anos de experiência adquiriram um

arcabouço prático para suas práticas docentes, contribuindo assim com a qualidade do ensino, e por consequência uma abordagem mais consolidada e fundamentada.

Destaca-se que o critério para definir o público-alvo dos participantes da pesquisa não foram professores(as) exclusivamente licenciados em Música. De fato, a nossa preocupação foi em trazer exemplos de práticas com a música na Educação Infantil que ocorressem de modo mais sistematizados e recorrentes dentro do contexto das escolas regulares, como mencionamos acima. Ao longo das sessões do capítulo posterior observaremos e discutiremos quem é esse profissional que atua com a música na Educação Infantil e qual a sua formação.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível obter o acesso aos professores(a) participantes, através de uma rede de contato, os quais com gentileza aceitaram responder ao questionário que lhes foi enviado. Tal oportunidade, proporcionou um firmamento sólido de conhecimentos e experiências para a realização da presente pesquisa. No terceiro capítulo destrinchamos com mais detalhes o perfil dos oito docentes participantes desta pesquisa. No entanto, gostaríamos de antemão destacar que os mesmos serão identificados a partir de nomes utilizados no contexto musical, sendo estes: *Ritmo*, *Notas*, *Harmonia*, *Clave*, *Timbre*, *Melodia*, *Pauta e Compasso*. Estes nomes serão acompanhados dos pronomes característicos do gênero em que estes professores(as) se identificaram.

Contudo, entende-se que é necessária uma breve descrição do que significa cada termo elencado que será utilizado para nos referirmos aos sujeitos. Para uma melhor compreensão de cada um, recorreremos ao *Vade Mecum* da teoria musical, o livro “Teoria da Música” de Bohumil Med (2017), e as suas definições para cada expressão.

De acordo com Med (2017, p.11) *ritmo* é: “organização do tempo segundo a periodicidade dos sons”. *Notas* é um “som cuja altura é definida e identificada” (2017, p.14). *Harmonia* é o “conjunto de sons dispostos em ordem simultânea” (2017, p.11). *Clave* “é um sinal colocado no início da pauta, que dá seu nome à nota escrita a sua linha”. (2017, p.16).

Ainda para Med (2017, p.12), *timbre* “é a “cor” do som de cada instrumento ou voz, derivado da intensidade dos sons harmônicos que acompanham os sons principais”. *Melodia* é o “conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva” (2017, p.11). *Pauta* “é a disposição de cinco linhas paralelas horizontais e quatro espaços intermediários, onde se escrevem as notas musicais.” (2017, p.14). Por sua vez, *compasso* “é a divisão de um trecho musical em séries regulares de tempos” (2017, p.113).

## 2.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE

O método adotado para a análise dos dados coletados foi a análise de conteúdo (AC).

Segundo Bardin (2016):

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

Ainda sobre o conceito de análise de conteúdo, Caregnato e Mutti (2006) nos dizem que:

Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 682).

Essencialmente, a análise de conteúdo se constitui em três fases cronológicas, sendo estas: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Basicamente, na primeira etapa é onde tem-se os primeiros contatos e impressões sobre o material coletado a ser analisado. Posteriormente, são feitas operações de codificação e na última fase é feita a categorização e classificação das informações de acordo com as suas relações, de aproximação ou singularidade.

Neste sentido, a metodologia de análise escolhida nesta pesquisa mostrou-se essencial para a realização dela, visto que trará consistência e qualidade, possibilitando uma fonte sólida para a análise dos dados coletados. Ao seguir as etapas ditas acima, poderemos nos debruçar nas informações, observar nuances e relações que auxiliam na construção de uma perspectiva embasada.

No caso desta pesquisa, a pré-análise consistiu em fazer uma leitura flutuante sobre os dados coletados, nos proporcionando uma familiarização com o conteúdo, definindo também o que de fato, seria útil para contemplar os objetivos da pesquisa.

Na segunda parte, a exploração do material foi feita identificando temas recorrentes e relevantes dentre as respostas obtidas, iniciando a categorização dos dados. Por fim, chegamos à etapa final do tratamento dos dados, que consistiu na organização das informações coletadas e identificação de categorias a serem interpretadas tendo em mente os objetivos desta pesquisa. No próximo capítulo iremos abordar a categorização das respostas dos professores(as).



### **3 FUI NO TORORÓ: ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo se destina a análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados, buscando compreender como se dá a prática docente dos professores(as) de música que atuam na Educação Infantil, e tem como finalidade responder aos objetivos específicos elencados nesta pesquisa. Desta maneira, veremos a seguir três sessões que foram construídas e desenvolvidas a partir das respostas dos participantes que se dispuseram ao questionário que foi aplicado.

Para corroborar com as discussões neste capítulo, recorreremos as perspectivas que foram elencadas anteriormente, tais como: BNCC (2018), RCNEI (1998), Spohr (2016) e Brito (2003). Já nos tópicos finais, 3.2 e 3.3, Inaldo Mendes de Mattos Junior no artigo “Jogos musicais: Implicações e incentivos baseados em um relato de experiência” (2014), e Gen Storms em seu livro “100 Jogos Musicais” (2000), trouxeram contribuições acerca da presença e finalidade dos jogos no processo de musicalização infantil.

#### **3.1 O PERFIL DO PROFISSIONAL DE MÚSICA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste tópico, nos debruçaremos sobre o perfil profissional docente que atua na Educação Infantil, observando e analisando principalmente a sua formação acadêmica, especializações, tempo de atuação, dentre outros aspectos. Com a finalidade de identificar quem são os professores(as) de música na Educação Infantil, foi feita a coleta de dados por meio dos questionários eletrônicos. Tais dados foram organizados e analisados utilizando a análise de conteúdo (AC), a fim de visualizar o perfil desses profissionais a partir de gráficos que ilustram e descrevem bem estes sujeitos.

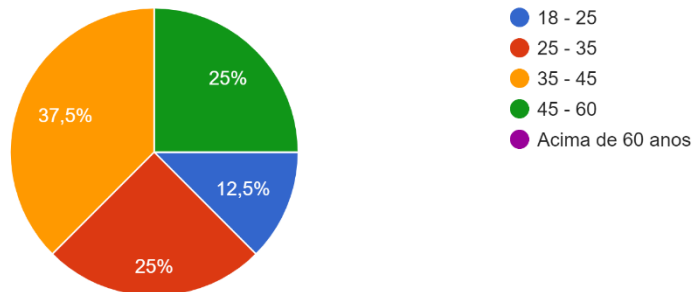
Gostaríamos de endossar algo que foi descrito no capítulo anterior, que os questionários não foram enviados com o pré-requisito de serem exclusivamente direcionados aos professores(as) licenciados em Música. Nosso pré-requisito foi de fato, professores que trabalhassem com a música diretamente na etapa da Educação Infantil. Veremos ao longo desta sessão, quais os achados que obtivemos neste sentido.

Dos oito participantes desta pesquisa, temos um perfil etário variado, como será notável do gráfico a seguir:

### Gráfico 1 - Faixa etária

1 . Qual sua faixa etária?

8 respostas



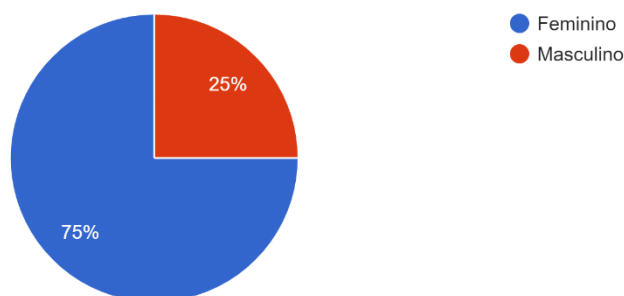
**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

De acordo com o gráfico, 03 participantes (37,5%) que se mostraram maioria, tinham entre 35 e 45 anos. Já dois deles tinham entre 25 e 35 anos, e outros dois entre 45 e 60 anos, apenas um tinha entre 18 e 25 anos. Tais dados nos indicam que, em sua maioria, os docentes são pessoas em maturidade etária.

### Gráfico 2 - Gênero

2. Sexo

8 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Em contrapartida, quando observamos a questão de gênero na docência, ficou notório que a presença feminina é abrangente. Dos oito sujeitos que contribuíram neste processo, seis se identificaram como mulheres, e apenas dois como homens.

Quando lhes foi perguntado acerca do seu perfil profissional, e de modo mais objetivo, qual a sua formação acadêmica obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 1 - Qual a sua formação acadêmica?**

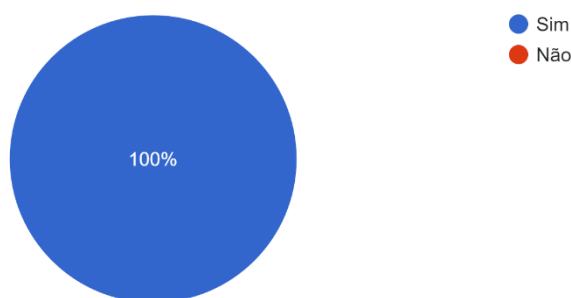
<b>Professores(as)</b>	<b>Respostas</b>
1. Ritmo	Licenciatura em música, especialização em ensino de música e mestrando em música e sociedade.
2. Notas	Mestre em Educação Musical.
3. Harmonia	Superior completo em música e pedagogia. E Pós-graduação em musicoterapia.
4. Clave	Licenciatura em Música.
5. Timbre	3º grau completo.
6. Melodia	Licenciatura em Música.
7. Pauta	Licenciada em Música, especialista em metodologia do ensino da música.
8. Compasso	Licenciatura em música (cursando).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Como pode ser observado nesta tabela, em sua maioria (seis deles) possuem “Licenciatura em Música”. O professor *Notas*, é “Mestre em Educação Musical”, mas não ficou evidente se a sua graduação é em música, ele possui formação musical em outros espaços. Por sua vez, a professora *Harmonia*, tem uma peculiaridade, pois além de ser licenciada em música, ela também é formada em Pedagogia. É interessante destacar que apenas um participante é pedagogo. Apenas *Timbre*, só destacou que possui o “3º grau completo”. Ou seja, identificamos a partir dos dados que o profissional que está atuando com a música na etapa da Educação Infantil não é um pedagogo(a). Todavia, entramos numa questão complexa pois, em contrapartida a este fato, o pedagogo é um profissional que deve trabalhar a música como linguagem na Educação Básica. Uma vez que ele não está, como se dá a relação deste com as práticas musicais? Distante, ou ocorre, mas de modo distinto? São questionamentos que emergem novamente a partir dessas respostas.

### Gráfico 3 - Percepção da prática profissional

4. Você acredita que sua formação acadêmica contribui para a sua prática profissional nas escolas?  
8 respostas

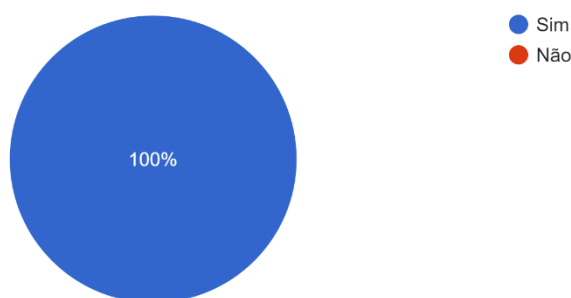


**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

No momento em que foram perguntados se acreditam que a sua formação acadêmica contribuiu para a sua prática profissional nas escolas, em uníssono, os participantes foram favoráveis. Ainda, em concordância, todos foram unânimes em responder que participam de formações continuadas:

### Gráfico 4 - Você participa de oficinas e cursos em formação continuada?

5. Você participa de oficinas e cursos em formação continuada?  
8 respostas



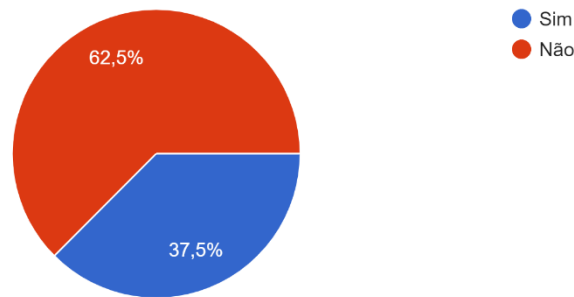
**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Porém, ao serem perguntados se tais formações eram oferecidas pela escola em que trabalhavam, os profissionais responderam que:

### Gráfico 5 - Essa formação é oferecida pela escola que você trabalha?

6. Caso a resposta anterior seja sim, essa formação é oferecida pela escola que você trabalha?

8 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

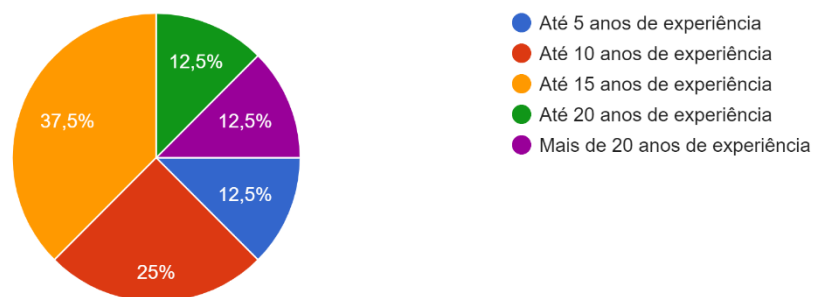
Três professores(as) responderam afirmativamente, e cinco não, o que nos indica que apesar da música ser parte essencial da trajetória profissional desses docentes, a escola em que a maioria atua não dispõe de recursos para uma formação contínua dos mesmos.

Ao serem perguntados sobre o tempo de trabalho na Educação Musical, os sujeitos nos trouxeram nuances de suas experiências, que serão perceptíveis a partir do gráfico abaixo:

### Gráfico 6 - Há quanto tempo você trabalha na área da educação musical?

7. Há quanto tempo você trabalha na área da educação musical?

8 respostas



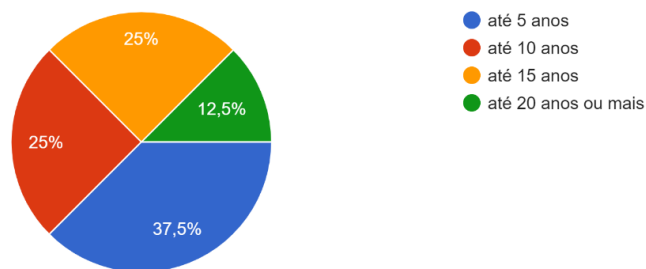
**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

As fatias do gráfico nos demonstram diferentes faixas do tempo de atuação docente. Para entrarmos em mais detalhes, 3 profissionais possuem até quinze anos de experiência

(laranja). Em segundo lugar, dois até dez anos de experiência (vermelho). Em terceiro, um com até vinte anos (em verde). Um com mais de vinte anos (roxo), e apenas um também que possui até cinco anos de experiência docente, porém com mais de 3 anos de atuação. Tais dados, nos indicam que a maioria destes profissionais, deve potencialmente possuir em sua prática docente, um repertório rico e afinado, de acordo com a concepção com a música como linguagem.

### Gráfico 7 - Há quanto tempo você atua nesta escola?

8. Há quanto tempo você atua nesta escola?  
8 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Não foi identificado se o ambiente de trabalho destes profissionais se encontra em esfera pública ou privada. Todavia, três responderam que trabalham até cinco anos na mesma instituição. Dois disseram que tem até dez anos, e outros dois até quinze anos, e somente um com até vinte anos ou mais. Ou seja, de modo geral, estes profissionais indicam permanência no local em que atuam.

Para finalizar o perfil destes profissionais, questionamos sobre a motivação para a atuação na área. Ao serem convidados a refletir sobre o que os encaminhou a escolher a educação musical como profissão, obtivemos as seguintes respostas:

### Quadro 2 - O que te levou a escolher a educação musical como caminho profissional?

Professores(as)	Respostas
1. Ritmo	Estudo música desde criança e a escolha pela educação Musical foi a partir das experiências que tive como estudante de música.
2. Notas	Iniciei a formação em Música desde muito cedo e sempre notei habilidade para lecionar. Além disso tenho referências familiares que são docentes em Música.

3. Harmonia	A paixão por ensinar e o amor imenso pelo poder transformador da música na vida de uma pessoa.
4. Clave	Acredito na Educação Musical como forma de transformar o ser humano.
5. Timbre	Circunstâncias.
6. Melodia	Sou musicista e preciso pagar as contas.
7. Pauta	Sempre gostei de ensinar, e aqui para viver de música, só ensinando mesmo.
8. Compasso	Oportunidades no mercado.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

A partir das respostas obtidas nesta tabela, podemos identificar estes motivos em três categorias que foram identificadas, da seguinte forma:

### Quadro 3 - Motivações profissionais

Motivações explicitadas	Nº de respostas
<p><b>Relacionadas à familiaridade com a música</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ritmo: “Estudo música desde criança (...)”</li> <li>● Notas: “Iniciei a formação em Música desde muito cedo (...)”</li> </ul>	02
<p><b>Relacionadas à transformação como consequência da Educação Musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Harmonia: “(...) poder transformador da música na vida de uma pessoa.”</li> <li>● Clave: “Acredito na Educação Musical como forma de transformar o ser humano.”</li> </ul>	02

<p><b>Relacionadas às oportunidades profissionais e/ou circunstâncias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Timbre: “Circunstâncias.”</li> <li>● Melodia: “Sou musicista e preciso pagar as contas.”</li> <li>● Pauta: “(...) aqui para viver de música, só ensinando mesmo.”</li> <li>● Compasso: “Oportunidades no mercado.”</li> </ul>	04
--	----

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Como pode ser observado, os sujeitos, em sua maioria, apresentaram que a motivação profissional de sua escolha está relacionada a oportunidades no mercado. Contudo, de modo geral, são motivações diversas que levaram os participantes dessa pesquisa a escolherem o seu curso e conseqüentemente, a profissão docente. Dentre eles a sensação de não haver outras possibilidades que indicassem segurança e estabilidade se expressam, à medida que os participantes revelam que em sua percepção, para sobreviver de música no Brasil, o caminho mais seguro e estável para “pagar as contas”, como dito na fala de *Melodia*, é a docência, ainda que esta realidade e escolha seja fruto de uma angústia ou lhes gere uma certa insatisfação.

Já dois se mostraram tendo uma familiaridade com a formação musical, e isso os levou a continuar nesta trajetória ao longo de sua carreira. E ainda, dois destes profissionais utilizaram o verbo “transformar” para indicar que a sua escolha partiu de um propósito maior e ideal relacionado à utilização da música como linguagem educacional.

Sendo assim, inferimos então que a dimensão afetiva e o resgate da memória pessoal, pode ser um fator determinante na influência de algumas pessoas ao escolherem este caminho profissional. É perceptível que, quando a escolha parte de um prazer e/ou uma experiência pessoal, esta tem um significado e discurso mais otimista. Contudo, a partir da presente pesquisa, identificamos que esta motivação não é o que impulsiona todas as escolhas profissionais dos docentes participantes.

Retomando às respostas que indicaram a escolha da educação musical, dado ao seu potencial de transformação social, os participantes reconhecem que não só a música, mas que ela também é um componente crucial para expandir socialmente a sensibilidade e os horizontes de um ser humano, nesse caso, um estudante.



Um achado de destaque que obtivemos nesta primeira sessão, é o fato de que a maioria dos profissionais que estão trabalhando com a música na etapa da Educação Infantil, dentro no nosso universo amostral, não são pedagogos(as), e sim professores(as) licenciados em Música. Foi possível notar também, a partir dos dados obtidos na presente pesquisa, que muitos são os direcionamentos que contribuem para o encaminhamento para a Licenciatura em Música, bem como à docência na área. Tais motivações, podem partir como foi visto, de questões internas ao indivíduo ou externas, como pressão social e oportunidades de trabalho. Isto, nos ajuda a obter uma visão abrangente em relação aos docentes e suas escolhas por esse campo de atuação. Ainda que possa haver outros direcionamentos, nesta pesquisa nos atemos aos que surgiram a partir das respostas e identificamos uma razoável diversidade nas respostas dos sujeitos pesquisados, que podem ou não impactar em sua prática, bem como no sentimento de satisfação em relação a mesma.

Finalmente, como observamos, o perfil profissional que atua em instituições educacionais da primeira etapa da educação básica tem faixa etária diversas, mas em sua maioria entre 35 e 45 anos (37,5%), dos oito docentes participantes, seis são mulheres (75% de representação), seis são licenciados em Música e um docente em específico, além da Música também possui formação em Pedagogia. Unanimemente, todos indicaram acreditar na importância de sua formação para a sua prática profissional, além de participarem de formações continuadas. Cinco profissionais (62%) indicaram negativamente que essas formações não são oferecidas pela instituição em que trabalham. Apesar das respostas diversas, a maior parte (37%), responderam que possuem até 15 anos de experiência docente. No que diz respeito ao tempo de atuação no mesmo espaço institucional, três docentes (37%) indicaram possuir até cinco anos na mesma instituição de ensino. Já em relação às motivações profissionais, identificamos três direcionamentos, entre os quais, as oportunidades de trabalho e circunstâncias, se sobressaíram.

Gostaríamos de destacar que, dado o fato de que, de um modo geral, os participantes são licenciados em Música, eles não lidam com a polivalência da mesma maneira que ocorre com os licenciados em Pedagogia, que precisam dar conta de diversas áreas do conhecimento na Educação Básica. Deste modo, o professor(a) licenciado em Música precisa lidar com demandas e desafios diferentes aos que são pertinentes ao universo dos pedagogos(as).

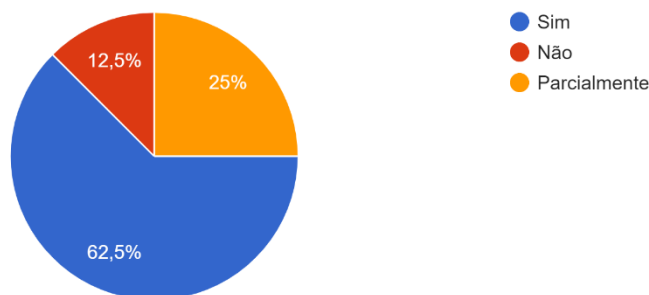
### 3.2 IDENTIFICANDO AS PRÁTICAS MUSICAIS DESENVOLVIDAS PELOS EDUCADORES(AS) QUE ATUAM COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico, nós buscamos identificar as práticas musicais desenvolvidas pelos educadores(as) que atuam com a música na Educação Infantil. A partir de suas falas será possível perceber o que os norteia e fundamenta em seu cotidiano, para posteriormente compreender a sua concepção.

Iniciando a discussão, ao serem perguntados se os documentos que regem a Educação Escolar, como a BNCC (2018), ajudam a orientar a sua prática, obtivemos uma resposta interessante dos participantes:

**Gráfico 8 - Os documentos contribuem?**

2. Em sua opinião, os documentos que regem a educação escolar, como a BNCC por exemplo, ajudam a orientar a sua prática pedagógica?  
8 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Como fica visível, a maior parte acredita que sim, os documentos contribuem na fundamentação de sua prática pedagógica. Contudo, outra parte considerável tem a opinião totalmente negativa, e outra parcial de que eles não contribuem. Tal fato, é de certo modo preocupante, pois tomando como exemplo a BNCC (2018), o seu objetivo deveria ser justamente definir uma gama de conhecimentos essenciais, a serem aprendidos pelos estudantes ao longo das etapas que eles vivenciam na Educação Básica. Sendo assim, se ele não está sendo efetivo em sua função primordial, o que está? Onde estes participantes buscam fundamentar as suas práticas, e de quais práticas estamos falando?

Ao serem questionados acerca de referências utilizadas na área da Educação Musical, os educadores(as) nos apresentaram uma gama de inspirações, as quais veremos a seguir:

Lydia Hortélio, Breeze Rosa, Estevão Marques e outros. (Harmonia)

Sim, são várias... Lydia Hortelino, Teca Brito, Luciana Nagumo, Margareth D'Arezzo, Estevão Marques e outros... (Clave)

Não me inspiro apenas em um, mas em alguns em que me identifico, entre eles estão: Dalcroze, Murray Chafer, Estevão Marques, Uirá. (Pauta)

Os professores(as) apresentaram uma gama de referenciais e até métodos que já vão nos indicando as bases de uma prática mais orientada, que foge do espontaneísmo ou do uso da música reduzido a um recurso secundário. Nota-se que alguns nomes se repetem tais como: Lydia Hortélio, Estevão Marques, e surge até o nome da educadora musical, Teca de Alencar Brito (citada pela professora *Clave*), que foi uma das principais autoras que contribuiu no processo de fundamentação desta pesquisa.

No que diz respeito às principais referências mencionadas, temos Lydia Maria Hortélio Cordeiro de Almeida. Baiana, nascida em 1932, é pesquisadora, pianista e educadora. A sua contribuição na área é a partir do debruçamento na pesquisa etnomusical da cultura de infância, tomando como base as cantigas e brincadeiras do universo infantil. Ou seja, a autora pensa em uma concepção de educação musical baseada na cultura e nas tradições brasileiras, e vale destacar que a autora também possui um trabalho musical direcionado às crianças, e disponível nas plataformas digitais.

Por sua vez, Estevão Marques é um arte/educador, contador de histórias, e também um pesquisador da cultura musical infantil, além de ser fundador do grupo musical infantil Triii. Teca de Alencar Brito, dedicou-se à educação musical desde a década de 70, não à toa tornou-se uma das principais referências do campo. Além de sua trajetória acadêmica, como Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela USP-SP, era musicista licenciada, e criou a Teca Oficina de Música, voltada para a formação de crianças, jovens e adultos, no estado de São Paulo.

Estas referências contribuem ativamente para os educadores musicais brasileiros, não apenas com a sua concepção acerca da música como uma linguagem, como também com as suas próprias canções e livros que fundamentam e fazem sucesso entre as práticas realizadas por eles.

Quando perguntados acerca dos recursos mais utilizados em suas práticas, os participantes nos apresentaram os seus métodos:

Parto sempre de um bom repertório. Uma música bem escolhida é suficiente para esgotarmos todos os conteúdos musicais. (Notas)

Recursos lúdicos e apreciação musical com instrumento de verdade e não de brinquedo. (Harmonia)

Diversos, instrumentos musicais percussivos, elementos sonoros, objetos sonoros, som... etc (Clave)

Ukulele, diversos instrumentos de percussão e efeitos, materiais alternativos e funcionais (Pauta)

A partir das respostas é possível perceber que os professores(as) priorizam o uso dos instrumentos em suas práticas, principalmente os percussivos, justamente por estes serem mais acessíveis e convidativos às crianças. A fala de Profa. *Harmonia* é interessante uma vez que reforça o uso de instrumentos reais e não apenas brinquedos. Quando observamos a sua resposta harmonicamente aos demais participantes que relatam o uso de instrumentos sonoros, notamos que estes estão de acordo com o RCNEI (1998), pois: “São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes.”, (BRASIL, 1998, p. 59).

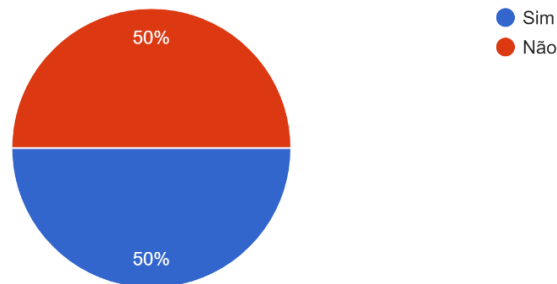
Outro ponto interessante se revela na resposta de *Notas*, quando este fala de um bom repertório e de sua suficiência para uma prática musical bem consolidada. O participante também está de acordo com o RCNEI (1998), pois de acordo com o documento, a voz é o primeiro instrumento que temos contato em nossa vida, e, portanto, deve ser explorada e valorizada.

Ainda no contexto dos recursos, além dos instrumentos, cabem também outros objetos, inclusive brinquedos (ainda que se deva tomar cuidado para estes não serem de uso exclusivo, uma vez que existem brinquedos que apenas imitam instrumentos, mas não possuem os mesmos timbres que um instrumento de fato, teria), e produtos desenvolvidos com as crianças.

Ainda na linha dos recursos, foi perguntado aos participantes se a escola em que trabalham dispõe os recursos necessários às suas práticas, e tivemos o seguinte resultado, expresso no gráfico a seguir:

### Gráfico 9 - Dos recursos necessários

4. A escola dispõe dos recursos necessários utilizados nas suas aulas?  
8 respostas



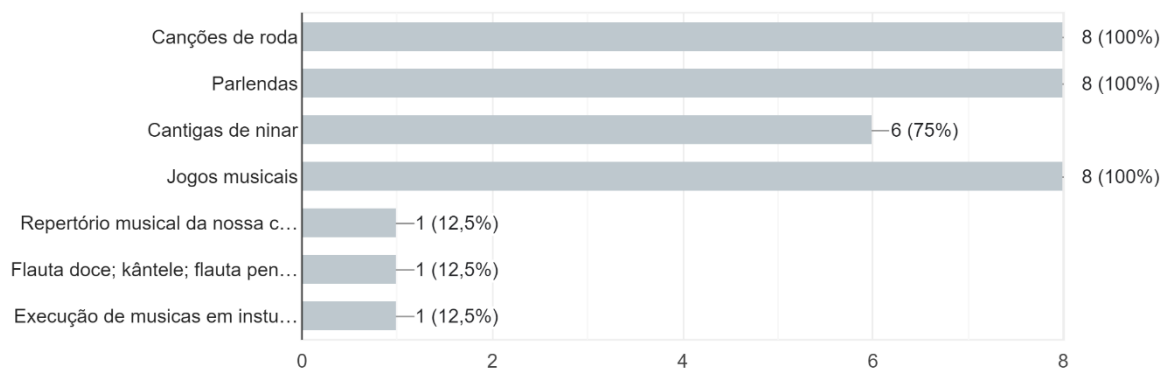
**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

É evidente a divisão exata nas respostas, o que pode nos indicar o fato de que, apesar de o trabalho com a educação musical ser parte de seu cotidiano, ainda que estejam bem fundamentados, o ambiente em que metade destes sujeitos trabalham, não oferece meios que contribuam para uma prática docente mais efetiva. Portanto, significando que muitas vezes, este professor ou professora deve dispor de recursos próprios para implementar em sua práxis. Sugerimos então que apesar da formação, estes não estão encontrando o suporte devido para a realização de uma prática que poderia ser mais efetiva, se houvesse o apoio e estímulo necessários.

Acerca das atividades realizadas nas aulas, obtivemos os seguintes dados:

### Gráfico 10 - Das atividades realizadas

5. Quais as atividades que você realiza em suas aulas?  
8 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

As respostas nos indicam que os professores(as) em questão não fazem uso apenas de um recurso, mas sim optam por mesclá-los. Unanimemente, todos utilizam canções de roda, parlendas e jogos musicais. Ainda, boa parte também recorre às clássicas canções de ninar. Esta diversidade de recursos está em consonância com um dos objetivos de aprendizagem da BNCC para a Educação Infantil, sendo este: “(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.” (BRASIL, 2018, p.48).

Nesta perspectiva, os participantes também estão de acordo com o RCNEI (1998), levando em consideração o seguinte recorte:

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons. (BRASIL, 1998, p. 51)

De tal modo, as informações expressas nesses dados nos indicam, portanto, uma intencionalidade objetivando em uma prática mais significativa, ampla e benéfica para os bebês e crianças, não apenas no sentido musical, como também no aspecto afetivo e cognitivo do ser, contemplando diversas dimensões do ser humano e de uma aprendizagem que vá além da sala de aula, mas ficará ressoando na vida cotidiana dessas crianças.

No que tange aos gêneros musicais e atividades mencionados como mais utilizados educadores, como foi dito, temos cantigas de roda, parlendas, jogos musicais e canções de ninar. A canção de roda ou cantiga, é um gênero de tradição oral e folclórica, entoado em uma roda, com a finalidade de propiciar a socialização. Suas letras e melodias são simples, e comumente rimadas, cujas temáticas são diversificadas, mas que estão presentes no universo infantil, como amizade, animais, dentre outros. Tais canções são cantadas de modo uníssono e animado. Um exemplo é “O cravo e a rosa”:

*O cravo brigou com a rosa  
Debaixo de uma sacada  
O cravo saiu ferido  
E a rosa despedaçada.  
O cravo ficou doente*

*A rosa foi visitar*

*O cravo teve um desmaio*

*E a rosa pôs-se a chorar.*

[Canção de domínio público].

As parlendas são brincadeiras que trabalham os aspectos rítmico-musicais. Sendo assim, tais brincadeiras com o ritmo, a rima e não necessitam da melodia. São utilizadas para animar e entreter crianças e bebês, e geralmente possuem apenas uma estrofe, sendo de fácil memorização e permeiam as gerações, em uma tradição oral. Temos o exemplo “Um, dois, feijão com arroz”:

*Um, dois, feijão com arroz*

*Três, quatro, feijão no prato*

*Cinco, seis, feijão inglês*

*Sete, oito, comer biscoito*

*Nove, dez, comer pastéis*

[Canção de domínio público]

Os jogos musicais, são um recurso metodológico cada vez mais utilizado, uma vez que para a criança ela está simplesmente brincando e se divertindo. Para Junior (2014, p.2), em seu artigo acerca dos jogos musicais, o jogo musical: “É uma atividade pedagógica que coloca a música e seus elementos como protagonistas da cena. O jogo deve visar o desenvolvimento da criança e a estruturação do conhecimento.” Para tanto, o professor(a) precisa ter bem definido os seus objetivos ao escolhê-lo como recurso, para que este não seja usado de modo raso. Para Junior (2014), há uma diversidade de jogos musicais, que podem estimular a concentração, a criação, percepção, confiança etc. De acordo com a fala do autor, cabe ao professor(a) buscar um material que o auxilie a utilizá-los, isso inclui usar a internet a seu favor. Ainda, ressalta que o próprio educador pode criar os seus próprios jogos, de acordo com as suas finalidades, ou até mesmo adaptar algum que já existe.

As canções de ninar, também conhecidas como acalantos, estão presentes no universo infantil desde o embalo suave de um bebê. De acordo com Brito (2003), este gênero está presente em todos os cantos do Brasil, e faz parte de nossa cultura, sendo transmitido de geração em geração. As características melódicas dessas canções são a suavidade e o ritmo mais lento, e suas letras curtas, geralmente compostas por uma ou duas estrofes, trazem um cenário folclórico à imaginação ou um contexto mais característico ao contexto passado em que estas canções foram criadas. Ainda, elas são utilizadas para proporcionar o relaxamento, comumente

utilizadas para ninar bebês a fim de lhes proporcionar um sono tranquilo. Um exemplo muito conhecido de acalanto é “Nana, nenê”:

*Nana, nenê*  
*Que a cuca vem pegar*  
*Papai foi à roça*  
*Mamãe já volta já.*  
 [Canção de domínio público]

Como se pode notar, cada gênero musical, recurso ou atividades realizadas (como no caso dos jogos) possui uma finalidade específica. Sendo assim, o professor(a) pode usá-los por diversas razões. Em alguns momentos, como por exemplo, em um acolhimento, ou momento de socialização, o professor(a) pode utilizar canções de roda ou parlendas, e os jogos musicais, a depender também de seus objetivos, incluindo rítmicos, melódicos, sociais, cognitivos. Em contrapartida, se é um momento de relaxamento, um acalanto é bem-vindo. Obviamente, existem diversas possibilidades, mas as que foram descritas além de serem as mais usuais, direcionam um ponto de partida. Destacamos que conhecer estes recursos, suas finalidades e características, já contribuem para uma prática mais orientada, que foge do espontaneísmo. Em suma, garantir a diversidade dessas atividades, além de enriquecer a experiência cotidiana com a educação musical infantil, a torna mais envolvente e eficiente.

Ao serem questionados sobre a preferência das crianças por determinada atividade, os educadores nos apresentaram as respostas que estão expressas na tabela abaixo:

**Quadro 4 - Atividades preferidas**

<b>Professores(as)</b>	<b>Respostas</b>
1. Ritmo	Jogos musicais
2. Notas	Jogos musicais
3. Harmonia	Canções de roda
4. Clave	Jogos musicais
5. Timbre	Jogos musicais e atividades com instrumentos
6. Melodia	Aulas que envolvem música, movimento e execução de instrumentos de percussão.
7. Pauta	Brincadeiras musicais



8. Compasso	Jogos musicais
-------------	----------------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

A partir das respostas contidas na tabela, é possível notar a frequência em que aparecem os jogos musicais. Esta metodologia torna-se efetiva à medida que as crianças aprendem de um modo dinâmico. Contudo, faz-se necessário ressaltar, mais uma vez, que apesar deste recurso ser apenas uma diversão para as crianças, os educadores devem ter de maneira bem nítida os objetivos de aprendizagem que pretendem alcançar com esta metodologia, para que esta seja de fato, intencional.

No livro “100 Jogos Musicais”, Storms (2000) classifica os jogos musicais em três categorias diferentes: 1) Os jogos que desenvolvem as aptidões pessoais, 2) jogos que ajudam a desenvolver a sociabilidade, 3) jogos do desenvolvimento do espírito criativo. Ou seja, nessa perspectiva, a partir dos objetivos de aprendizagem traçados pelos educadores, eles podem escolher jogos que atendam melhor essas especificidades. Para exemplificar, um jogo que o autor acredita desenvolver aptidões pessoais, como a escuta é o “jogo da despistagem”. Este jogo é indicado para crianças, e solicita um instrumento diferente para cada participante ou o uso de vozes que emitam sons diferentes. A Prática ocorre da seguinte forma:

O grupo está sentado em círculo; toda a gente dispõe de um instrumento diferente. Um dos jogadores, colocado no centro, tem os olhos vendados. O animador cita um instrumento qualquer, por exemplo, o bongo. Ao sinal do animador, todos os participantes, em simultâneo, tocam nos seus instrumentos. Escutando atentamente, o jogador vendado terá que descobrir onde se encontra o instrumento designado e tentar apoderar-se dele. Quando o conseguir, os jogadores mudam de lugar. (STORMS, 2000, p. 33)

Tomando este jogo como exemplo, notamos que estes jogos não precisam ser necessariamente complexos, ou financeiramente inacessíveis. Contudo, só identificando e conhecendo-os, pode-se chegar a esta conclusão. Sendo assim, tanto para professores(as) licenciados em Pedagogia, como para os professores(as) de música na educação infantil, o livro mencionado é uma sugestão para as suas práticas pedagógicas.

Tratamos mais acima, da efetividade das atividades propostas, considerando que as crianças aprendem de modo dinâmico e se envolvem ativamente com as mesmas. Jogos musicais, instrumentos, canções de roda, dentre outros, se mostraram preferidos nas atividades realizadas com as crianças. Mas por que será? Uma hipótese levantada, é a de que isso ocorre, pois, essas propostas são pensadas intencionalmente, considerando a criança e o seu

desenvolvimento como protagonistas, não outra motivação que torna ausente o prazer no fazer musical. Indo um pouco mais a fundo, Brito (2003) reflete que:

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p.35).

Considerando a fala da autora, e trazendo para o universo da discussão das atividades em que as crianças mais se envolvem, notamos que os docentes não falaram nada acerca do ensino tradicional de teoria musical. Contudo, eles demonstram que a partir das atividades propostas, as crianças continuam fazendo música à sua maneira, e adequadamente, à sua faixa etária. A criança, como bem destacou a autora, se relaciona com o seu universo desta forma, brincando e em contato com a música na ação desta brincadeira. E assim, se transforma, se amplia, se comunica, se descobre e dá vazão à sua criatividade, com melodias, ritmos e percepções características a si mesmas e a do outro.

A fim de perceber, a partir das falas dos educadores, como se dá a interação das crianças com as práticas identificadas, nos interessou saber como é a relação delas com tais atividades descritas anteriormente, e obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 5 - Em uma palavra, a participação das crianças nas aulas**

<b>Professores(as)</b>	<b>Respostas</b>
1. Ritmo	Encantamento
2. Notas	Entusiasmo
3. Harmonia	Alegria
4. Clave	Envolvente
5. Timbre	Satisfatória
6. Melodia	Ativa!
7. Pauta	Maravilhoso
8. Compasso	Ativa

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

As respostas otimizadas, podem inferir para a percepção de que, apesar das dificuldades enfrentadas e descritas pelos professores(as), tais como a limitação de recursos e dos documentos oficiais que norteiam a sua prática, a receptividade das crianças no processo educacional, torna estimulante a continuidade significativa dele. Em contrapartida, deve também servir como uma reflexão da necessidade de valorização destas práticas efetivas.

Destaca-se, a partir destas respostas, também que elas corroboram com as apresentadas no quadro anterior (4). Ou seja, é perceptível como as crianças recebem bem essa prática e interagem ativamente com ela em seu processo de ensino e aprendizagem, pois: “os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e - logo - com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras.” (BRITO, 2003, p.35). Reflete-se então que, dado o fato de a música já estar presente no cotidiano do ser humano, esta se torna essencialmente característica do mesmo, por isso ele a recebe de modo entusiasmado.

Contudo, como será que tais práticas docentes são recebidas pelos responsáveis das crianças, e principalmente, será que existem outras dificuldades no contexto escolar? Se sim, quais? Se queremos dialogar sobre valorização dos docentes, precisamos refletir também sobre estes pontos elencados. De tal modo, falamos sobre no tópico posterior.

De modo geral, pudemos refletir a partir das respostas, que no que tange às práticas musicais desenvolvidas pelos educadores(as) que atuam com a música na Educação Infantil, os documentos oficiais, tomando como exemplo principal a BNCC (2018), apesar de ter se mostrado um norteador visto de forma parcialmente positiva, ele foi identificado como insuficiente por boa parte dos sujeitos participantes desta pesquisa. Ainda, os profissionais apresentaram diversas referências na área pedagógica-musical que contribuem para que a sua práxis ocorra de modo fundamentado e intencional, fugindo então de ações mecânicas, na medida do possível em relação aos contextos identificados.

Em relação aos recursos utilizados, os instrumentos musicais, principalmente os percussivos, se mostraram constantemente presentes nas práticas dos participantes. Em contrapartida, foi identificado que recursos como instrumentos, dentre outros, comumente não são oferecidos pela escola em que os participantes atuam. Tomando como base esta informação, levantou-se uma discussão acerca da valorização destes profissionais. Tal valorização parece vir por parte da boa receptividade das crianças em que estes profissionais atuam. Entretanto, levantou-se a necessidade de identificar se esta acontece por parte dos responsáveis das crianças, e essencialmente, das instituições. No que diz respeito às práticas que os

professores(as) utilizam, estas se mostraram diversificadas, com destaque para as canções de roda, parlendas, jogos musicais e cantigas de ninar.

A partir dos aspectos identificados na análise das respostas obtidas, foi possível perceber que de um modo geral, os professores(as) participantes se mostraram com repertório diversificado metodologicamente. Tomando como base a concepção de Spohr (2016) acerca da música como linguagem na Educação Infantil (como uma maneira de expressão de ideias, costumes e convenções sociais, através do fazer musical), pode-se inferir que os participantes em questão fazem não apenas uma prática dessa linguagem, como uma prática embasada e rica de variações dentro de suas possibilidades.

### 3.3 CARACTERIZANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA MÚSICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

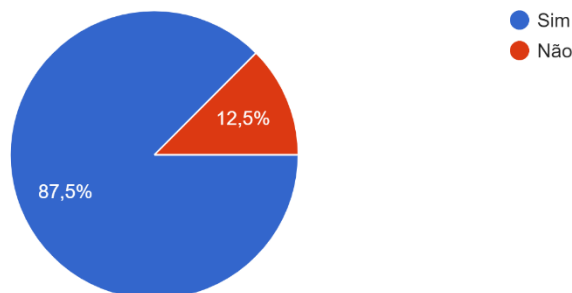
Neste tópico, buscou-se perceber e caracterizar as concepções existentes dos docentes que atuam na Educação Infantil sobre o ensino da música. Neste sentido, observamos como os professores(as) tratam o ensino de música. Ou seja, como linguagem ou ferramenta, bem como os desdobramentos dessa discussão.

Neste sentido, foi questionado aos docentes se em sua opinião, dentro do contexto da educação musical, é essencial o professor(a) ser formado em Licenciatura em Música, e obtivemos o gráfico a seguir:

**Gráfico 11 - Acerca da necessidade da formação em Música**

1. Em sua opinião, dentro do contexto educacional, é essencial o(a) professor(a) ser formado(a) em Música?

8 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Apenas um participante respondeu que não era necessária a formação na Licenciatura em Música. Tal fato, nos conduz a refletir que os licenciados em Música veem a necessidade de ter o seu espaço garantido. Neste sentido, refletimos que apesar desta ser uma resposta parcial, considerando que a maioria dos participantes tiveram esta formação, ressaltamos que a importância da mesma é crucial à medida que, um profissional da área é capacitado para construir uma prática recheada de intencionalidade e objetivos de aprendizagens bem definidos, pois estão dotados de sentido, reflexão e de fundamentação. Nos apoiando na perspectiva de Spohr (2016) e de Brito (2003), a música em sala de aula não é apenas com uma finalidade técnica e instrumental, mas também crítica e de ampliação do conhecimento e horizonte das crianças. Para tanto, isto só é possível se o profissional se sentir apoiado e seguro para desenvolver boas propostas com a linguagem musical.

Notemos que a pergunta destaca: se a formação em Música é *essencial*, não *exclusiva*. Este destaque é importante para que as pedagogas(o)s não se sintam desestimuladas a construir uma prática significativa, mas o façam dentro de suas possibilidades.

A fim de identificar qual a concepção que estes professores(as) têm sobre o ensino de música, como linguagem ou ferramenta, lhes foi questionado acerca da importância da presença da música no contexto e na prática educacional, mais especificamente na Educação Infantil. Observemos as respostas a seguir:

Música é uma linguagem, então precisa estar presente desde a base do Ensino. (Notas)

[...] ajuda a criança a se desenvolver de forma integral. Cognitivamente, motoramente, emocionalmente e socialmente. (Harmonia)

Por trabalhar o cognitivo, a afetividade e outras demandas do contexto escolar. (Clave)

Acredito na educação musical como uma ferramenta para formação do indivíduo, motora, emocional, social, criativa, etc. (Pauta)

A arte em si é uma maneira de expressão não verbal onde a criança pode comunicar sentimentos, trabalhar a imaginação. Na música conseguimos trabalhar a coordenação motora, a concentração e a escuta. A criança se torna uma pessoa com autocontrole e autoconfiança, fora a alegria e o prazer de ver o resultado da construção de uma música. (Compasso)

A partir destas respostas, pudemos observar que em nenhum momento os educadores(as) indicaram a música como um recurso de apoio, seja para com outras disciplinas, ou marcações de rotina, e ainda de datas comemorativas. Pelo contrário, a partir de suas concepções, ficou notório como estes profissionais enxergam a música como potencialidade

para desenvolver um ser maior que ela própria: a criança, que é a verdadeira protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, estes participantes possuem uma visão comum acerca da presença da música na Educação Infantil: a música como objeto de conhecimento.

Tal concepção se expressa à medida que eles citam diversas habilidades físicas e aspectos emocionais que podem, a partir da mesma, ser desenvolvidos. Notemos que, apenas o professor *Notas* menciona que a música é uma linguagem, mas a partir de uma leitura atenta dos demais participantes, inferimos como a sua concepção de música e seu ensino é ampla, e não meramente instrumental e mecânica.

Ainda que, a professora *Pauta* tenha utilizado a palavra “ferramenta” e a professora *Clave* tenha objetivado o uso da música a fim de cumprir demandas escolares, para desenvolver as suas respostas, quando nos atentamos às mesmas, vemos que estas têm como finalidade priorizar a formação do indivíduo de modo amplo e integral. Ou seja, a partir das respostas, é possível identificar que os participantes compreendem a música no contexto da Educação Infantil, como uma prática social, ainda que isto não esteja bem internalizado para todos. Tal concepção, está de acordo com a perspectiva de Educação Musical de Spohr (2016), que acredita em uma abordagem que amplifique os horizontes da criança, e que tenha impacto em sua vida cotidiana. Dentro da visão da autora, é possível compreender que muito além de uma professora(o) formada em Música, precisamos de docentes sensíveis, que oportunizem momentos e espaço para que a criança desenvolva reflexões entre a música e o contexto no qual estão inseridas.

Ao refletirmos sobre as atividades que foram indicadas pelos professores(as) no gráfico 11, do tópico 3.2, (cantigas, parlendas, canções de roda, etc.), e ao observar e relacionar com as concepções identificadas nas respostas acima, estas não se contradizem. Pois, compreendendo que estes gêneros musicais utilizados nas atividades desenvolvidas, bem como o uso de diversas metodologias, tomando como exemplo o uso de jogos, enriquecem a criança em seu desenvolvimento e as ajudam a ampliar-se socialmente. Afinal, cada gênero que o professor(a) escolhe trabalhar não é vão, à medida que estes são formas tradicionais de expressões folclóricas e culturais, que são passadas de geração em geração.

Retomando um pouco as percepções de Brito (2003), a autora nos apresentou o fato de que na educação brasileira, há tempos a música é usada como apoio para criar rotinas, hábitos através do condicionamento. Contudo, vemos a partir das concepções expostas, que os participantes desta pesquisa, tem como prioridade – a partir de suas falas – as crianças e o seu desenvolvimento pleno como o maior foco de seu trabalho. Isto pode nos indicar um avanço no

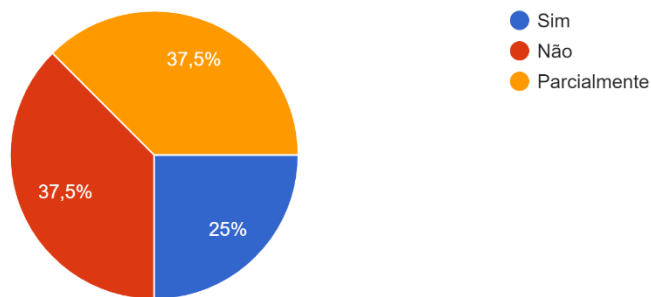
que diz respeito a presença da música como linguagem na educação, ainda que estejamos falando de um pequeno recorte amostral.

Tendo em perspectiva que, a maneira com que eles abordam a música cria um espaço acolhedor e propício para que as crianças possam se expressar, se desenvolver e criar vivências e experiências, os participantes também estão de acordo com os documentos orientadores, como a BNCC (2018), que defende essa perspectiva ampla no processo de formação da criança. Também foi questionado aos docentes se para estes, o trabalho com a música no contexto educacional atual é satisfatório, vejamos:

### Gráfico 12 - O trabalho com a música é satisfatório?

7. Em sua opinião, o trabalho com a música no contexto educacional atual é satisfatório?

8 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Observamos a partir deste dado que existe uma insatisfação no contexto destes docentes, que se sobressai em relação aos que se sentem satisfeitos. Tentemos então, entender a razão deste descontentamento, a partir do relato das principais dificuldades enfrentadas por estes educadores no contexto escolar:

Adequar o currículo da disciplina ao calendário escolar (eventos). (Notas)

Local adequado para as aulas, não existe nas instituições que trabalho, em nenhuma das 3. (Clave)

Falta de espaço adequados, engajamento dos pais, falta de materiais... (Timbre)

Estruturais, falta de respeito ao trabalho desenvolvido. (Melodia)

Falta de reconhecimento ...que leva a falta de recursos e sala apropriada. (Pauta)

Formalizar o contrato, assinar carteira e valor de hora aula que não tem um piso. (Compasso)

E então, a partir deste questionamento emergem diversas dificuldades que abrangem desde ações, ou a falta delas, por parte das escolas. Como por exemplo, a dificuldade em adequar o currículo da disciplina ao calendário da escola, como relatado pelo professor *Notas*. Ou ainda, um espaço adequado às aulas, que foi recorrente a partir das respostas dos professores(as) *Clave, Timbre, Melodia e Pauta*. Também, a falta de valorização salarial, como relatada pela professora *Compasso*.

Dentre as dificuldades apresentadas, elencamos uma das mais presentes de modo geral, que é a necessidade que as escolas têm em utilizar a música como marcações cronológicas entre os eventos ao longo do ano. Tal fato já foi apontado por Brito (2003), quando esta nos diz que muitas vezes a educadora está muito mais preocupada com os eventos do que em, de fato, fazer música com as crianças. Contudo, notamos que tal preocupação, comumente é mais imposta pelas instituições educacionais do que fruto de uma concepção docente.

Já no que diz respeito às barreiras estruturais de espaços adequados para um trabalho mais completo, identificamos que no contexto amostral desta pesquisa, é uma problemática que aparece de modo muito mais intenso do que a hipótese de uma formação limitada, por exemplo. Em outras palavras, os educadores em questão, possuem uma boa qualificação, mas não meios para exercê-la em sua plenitude. No geral, identificamos que as dificuldades apresentadas pelos docentes são: adequação do currículo ao calendário escolar, estruturais e inseguranças salariais.

Foi solicitado ainda, que os docentes descrevessem em uma palavra a relação dos responsáveis dos alunos com o seu trabalho e identificamos uma divisão entre as percepções deles:

**Quadro 6 - Relação da família com o trabalho docente**

<b>Professores(as)</b>	<b>Respostas</b>
1. Ritmo	Credibilidade
2. Notas	Desinteresse
3. Harmonia	Distantes
4. Clave	Felizes
5. Timbre	Indiferentes
6. Melodia	Desconhecimento
7. Pauta	Importante



8. Compasso	Interessados
-------------	--------------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

É interessante notar a dualidade das respostas, enquanto metade dos responsáveis se mostram interessados, outros se apresentam distantes. Sabe-se o quão é importante a parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento educacional das crianças. Pois, além do ambiente de apoio que se cria, uma boa comunicação entre ambas as partes possibilita a continuidade das práticas desenvolvidas com os educandos, identificando progressos e dificuldades.

Destaca-se ainda, que essas distintas perspectivas que surgiram nas respostas, pode ter a ver com experiências ou a falta delas, que os responsáveis dessas crianças tiveram com a música. Este fato, pode influenciar suas atitudes e posturas referentes à educação artística, nesse caso, a linguagem musical.

Portanto, cabe aos professores(as) e a escola de um modo geral, refletir propostas que possibilitem a comunicação com os responsáveis dessas crianças, para discutir e apresentar argumentos acerca da importância e obrigatoriedade da música como componente curricular, bem como as suas potencialidades no desenvolvimento dos alunos, em suas dimensões cognitivas, emocional e social.

Por fim, para além dos desafios da inclusão das práticas musicais nos espaços escolares, é preciso superar não só o dualismo existente nas concepções dos responsáveis das crianças, como também o descaso com a arte no currículo escolar.

#### **4 E FOI ASSIM: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa, justificou-se a partir de vivências pessoais da autora com a música, e inquietações dela acerca de como uma pedagoga deve abordar a linguagem musical no chão da escola de um modo que amplie os horizontes dos estudantes, considerando um cenário nada favorável ao ensino de Arte e suas linguagens na escola regular. Teve como objetivo geral, compreender as concepções de docentes que atuam em escolas regulares com o ensino da música na Educação Infantil. Acerca dos objetivos específicos que foram elencados estão: Identificar o perfil do profissional de música que atua em escolas; identificar as práticas musicais desenvolvidas pelos educadores(as) que atuam com a música na Educação Infantil e caracterizar as concepções sobre o ensino da música dos docentes que atuam na Educação Infantil.

Um dos anseios iniciais era poder contribuir para uma percepção mais aguçada acerca da relação existente entre música e educação. Considerando esta linguagem como um direito a ser garantido para as crianças, e compreendendo que, existem problemas em sua abordagem usual. Para aportar estes anseios e nos fundamentar teoricamente nestes pensamentos, nos debruçamos em diversas autoras e autores, dando uma ênfase e menção especial à autora e educadora musical Teca Alencar de Brito, que veio a falecer no dia 19 de agosto de 2023, momento em que esta pesquisa ainda estava em fase de finalização. As suas contribuições para um olhar delicado e ao mesmo tempo crítico acerca da música na Educação Infantil, foram o coração deste trabalho, que iniciou ainda em meados de 2021.

Ainda, diversos outros pesquisadores e seus respectivos trabalhos, foram essenciais para a construção desta pesquisa, desde a discussão acerca da importância da música, de modo amplo, até as reflexões acerca do trabalho docente com a música em etapa infantil. E ainda, os documentos norteadores da educação brasileira, como o RCNEI (1998), o DCNEI (2010 e a BNCC (2018).

Em relação aos dados obtidos, analisamos três categorias principais, baseadas nos objetivos específicos elencados nesta pesquisa. Na primeira sessão, observamos que o perfil destes docentes varia em sua faixa etária, além de serem compostos em sua maioria por mulheres. Ainda, outro fato de destaque é que seis dos oito docentes, trazem a Licenciatura em Música em sua formação. Esta informação, vale ressaltar endossando novamente, que não foi um critério na escolha de um público-alvo neste trabalho. A nossa preocupação foi em trazer exemplos de práticas com a música na Educação Infantil que ocorressem de modo mais

recorrente e sistematizado, e tamanha foi a nossa surpresa em identificar que estes profissionais têm em sua maioria uma bagagem musical que fundamenta o seu trabalho.

Na segunda sessão, ao identificar as práticas musicais destes docentes, pudemos refletir que estes profissionais utilizam fontes sonoras diversas e intencionais em suas práticas. Ainda, eles buscam referências na área não só musical, mas que também contemplem o universo da Educação Infantil. Tendo assim, práticas bem contextualizadas e condizentes a etapa em que atuam.

Na última sessão, identificamos que a maioria dos participantes acreditam que é essencial existir um profissional de música no contexto educacional. Identificamos também que estes docentes têm uma concepção da música como uma linguagem ampliadora de horizontes, não como um mero recurso. Contudo, eles enfrentam dificuldades diárias, como desafios estruturais, salariais, e falta de apoio tanto da escola, como dos responsáveis das crianças.

Acredita-se que os objetivos, tanto geral como específicos, que foram elencados inicialmente, foram atingidos. Ainda que, nesse meio termo, muitos desafios precisaram ser contornados rapidamente, tendo em vista os prazos recorrentes neste processo. O maior exemplo, que mencionamos constantemente por ter sido uma grande angústia, foi o contexto pandêmico que enfrentamos, e hoje, somos gratas em estarmos aqui, bem, ainda que com lembranças marcantes.

Creemos também que este estudo terá uma contribuição na reflexão acerca da formação docente, tomando como base a concepção acerca da Arte e suas linguagens, no caso desta pesquisa, a música. Pois, identificamos que apesar de termos exemplos de práticas musicais distantes do ideal, e da criança ser uma das maiores prejudicadas em seu processo de aprendizagem, o professor(a) que teve pouco ou nenhum contato com práticas musicais ampliadoras e aprofundadas em sua formação, também sofrerá quando precisar lidar com o chão da escola e os seus desafios. Considerando ainda que, o pedagogo é um profissional polivalente, ou seja, que precisa dar conta de diversos campos do conhecimento, em sua dimensão básica.

Identificamos a partir dos exemplos otimistas mencionados pelos docentes, que as crianças recebem muito bem as práticas musicais, pois estas são intencionais e parte de seu universo. Em contrapartida, há falta de investimento das instituições escolares, e falta de parceria e de reconhecimento dos responsáveis dessas crianças. Refletimos então, que além de ser necessário desenvolver essa parceria entre a escola e a família, que nesse processo se apresente exemplos de escolas ou espaços que abordam positivamente a linguagem musical,

além de sugestões de formas de estimular uma colaboração mais eficaz entre ambas as partes no desenvolvimento da educação musical.

Estes pontos de reflexão não são colocados para criar um cenário de pessimismo. Pelo contrário, acreditamos que a partir da discussão crítica e disposta a mudanças, é que poderemos avançar nas práticas musicais na Educação Infantil, bem como na valorização do ensino da Arte, de modo amplo.

Foi percebido que a questão das dificuldades enfrentadas por estes docentes, é uma temática ainda pouco discutida. Ainda, que os jogos musicais são uma das atividades mais instigantes para as crianças. Porém, também não se encontrou muito material acerca deste universo temático. Sendo assim, acreditamos que estes podem ser indícios de futuros estudos, acerca das pesquisas que dizem respeito as práticas com a música na escola.

Apesar de acreditar que todos os passos deste trabalho foram enriquecedores, pensamos que futuramente também, em outros estudos, o olhar para a temática pode ser mais aprofundado a partir de visitas presenciais, com a finalidade de perceber, e de ouvir mais a fundo o que os docentes que trabalham com a música na Educação Infantil tem a dizer. Ou ainda, como se dá a perspectiva das pedagogas em relação à música na Educação Básica, considerando que nossos dados apontaram que majoritariamente, são os licenciados em Música que estão atuando com ela nas escolas regulares na etapa Educação Infantil.

Por fim, se percebeu que apesar de múltiplos desafios enfrentados pelos docentes, sejam pedagogos ou licenciados em música, existem bons exemplos nas práticas pedagógico-musicais na Etapa da Educação Infantil. Por esta e outras razões, também podemos e precisamos continuar esperando uma educação artística de melhor qualidade, tanto para docentes, como para as crianças.

## 5 REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubiankelly da Cruz Cardoso. A música na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1293-1306, 2016. Disponível em: <<https://periodicos2.unemat.br/index.php/reps/article/view/9894/6225>>. Acesso em: 06 jul. 2023
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.
- CARDERARO, Lidiane. A arte das musas! Uma introdução às relações entre música e mito na Grécia Antiga. **Classica**, e-ISSN 2176-6436, v. 34, n. 1, p. 173-185, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.24277/classica.v34i1.954>>. Acesso em: 18 mai. 2021.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=html>>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- DA SILVA, Denise Karine. A música na escola e seu papel pedagógico na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 359-370, 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2234>>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- DA SILVA SOARES, Cíntia Vieira. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **REVISTA DA ABEM**, v. 20, n. 20, 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/251>>. Acesso em: 26 set. 2023.
- DE MATTOS JUNIOR, Inaldo Mendes. Jogos Musicais: Implicações e Incentivo Baseados em um Relato de Experiência. **São Luis**, 2014. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernd/v1/papers/619/public/619-2586-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v1/papers/619/public/619-2586-1-PB.pdf)> Acesso em: 02 set. 2023
- DINIZ, Lélia Negrini. Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS. 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6006/000479322.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 04 jul. 2023

GALDINO, Viviane Terezinha. A música como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 258-267, 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1832>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

GUITARRARA, Paloma. "Pandemia de covid-19"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>>. Acesso em: 27 de jul. de 2023.

KUHLMANN, Uirá. Estevão Marques. Musicaemovimento.com.br. Disponível em: <<https://www.musicaemovimento.com.br/profissionais/estevao-marques>>. Acesso em: 2 set. 2023.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 set. 2023.

LYDIA Hortélio. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa335601/lydia-hortelio>. Acesso em: 02 de set. de 2023.

MED, Bohumil. Teoria da música, 5 ed. Brasília: MusiMed. 2017.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MYNAIO. Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Nota de pesar pelo falecimento da educadora musical Teca Alencar de Brito. **Udesc.br**. Disponível em: <[https://www.udesc.br/ceart/noticia/nota\\_de\\_pesar\\_pelo\\_falecimento\\_da\\_educadora\\_musical\\_teca\\_alencar\\_de\\_brito](https://www.udesc.br/ceart/noticia/nota_de_pesar_pelo_falecimento_da_educadora_musical_teca_alencar_de_brito)>. Acesso em: 2 set. 2023.

PENNA, Maura.DÓ, RÉ, MI, FÁ E MUITO MAIS: discutindo o que é música\*. In: \_\_\_\_\_. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. cap. 1, p. 17-26.

SANTANA, Élide Roberta Soares de; SANTOS, Romero Bomfim dos. **O Processo da Musicalização nos Anos Iniciais: um estudo de caso no 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade do Recife**. 2017. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SPOHR, Gabriela Fátima. A música na educação infantil: linguagem, ludicidade e conhecimento. 2016. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/3635>> Acesso em: 07 jul. 2023.

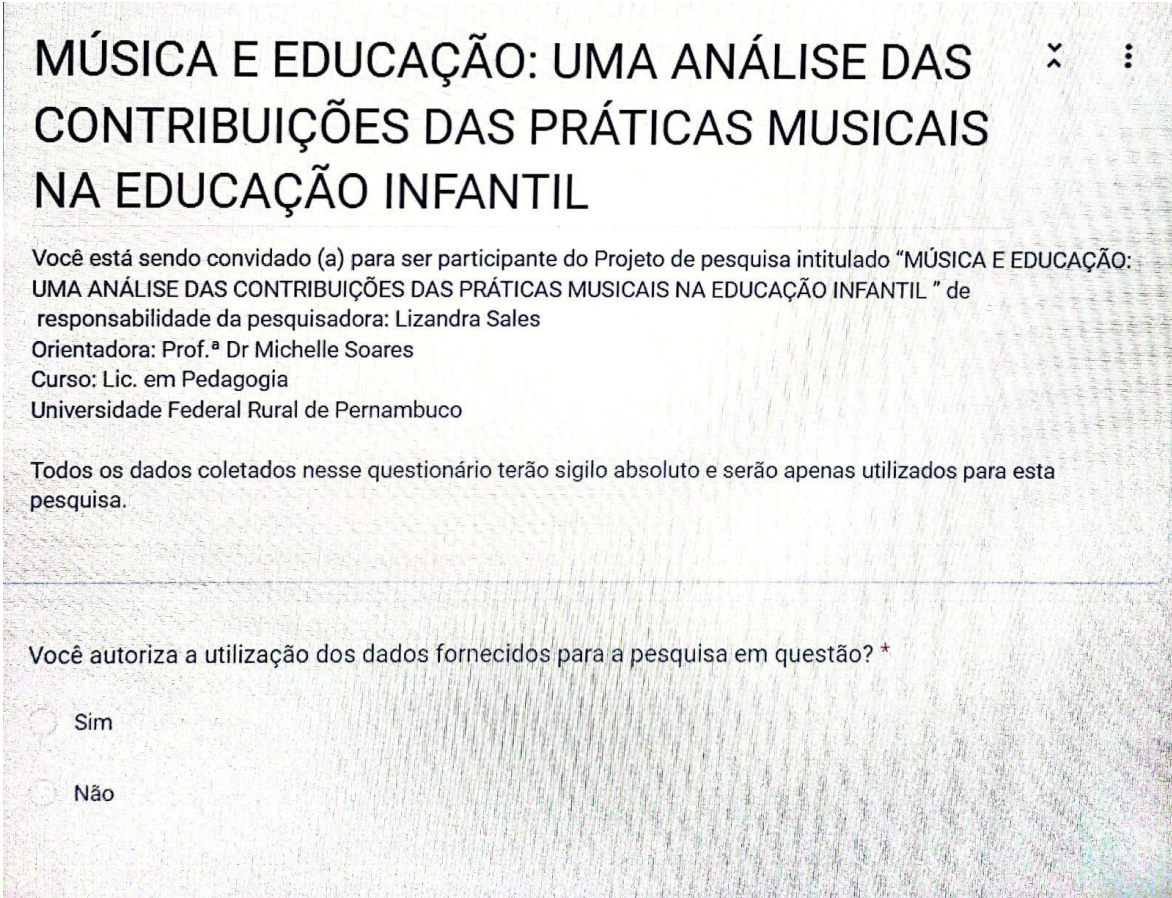
STORMS, Ger. 100 Jogos Musicais: atividades prática na escola. Traduzido por Mário José Ferreira Pinto. 4. Ed. Lisboa: Asa, 2000.

TEIXEIRA, William; FERRAZ, Silvio. Música como ação. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n.1, 2017, p.1-12. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/1858/1153>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo. **Editora Atlas**, 2004.

## 6 APÊNDICE

Apêndice A – Termo Livre de Consentimento Livre e Esclarecido.



**MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ” de responsabilidade da pesquisadora: Lizandra Sales

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr Michelle Soares  
Curso: Lic. em Pedagogia  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Todos os dados coletados nesse questionário terão sigilo absoluto e serão apenas utilizados para esta pesquisa.

Você autoriza a utilização dos dados fornecidos para a pesquisa em questão? \*

Sim

Não



## 7 ANEXOS

## Anexo A - Matriz Curricular Antiga do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA- MATRIZ CURRICULAR			
1º SEMESTRE	3º SEMESTRE	5º SEMESTRE	7º SEMESTRE
Metodologia da Pesquisa em Educação (45h) 05203	Língua Portuguesa na Prática Pedagógica II (45h) 04308	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I (45h) 05238	Metodologia do Ensino da História I (45h) 05232
Metodologia do Estudo e Produção Textual I (45h) 05204	Matemática na Prática Pedagógica II (45h) 05216	Metodologia do Ensino da Matemática I (45h) 05235	Metodologia do Ensino da Geografia I (45h) 05230
Informática em Educação I (45h) 05212	Ciências na Prática Pedagógica II (45h) 05218	Metodologia do Ensino das Ciências I (45h) 05234	Metodologia do Ensino da Arte I (45h) 05228
Ideologia, Discurso e Prática Pedagógica (45h) 05107	Geografia na Prática Pedagógica I (45h) 04607	Avaliação da Aprendizagem (45h) 05116	Educação Infantil e Currículo (45h) 05415
Identidade, Cultura e Sociedade (45h) 05108	História na Prática Pedagógica I (45h) 04606	Didática (45h) 05239	
Fundamentos Sócio-histórico-filosófico da Educação I (45h) 05110	Arte na Prática Pedagógica I (45h) 05219	Estágio	Estágio
Psicologia Sociedade e Educação (45h) 05320	Teorias Psicológicas da Aprendizagem I (45h) 05322	Estágio	E33stágio
Educação Física (30h)	1. Componente Optativo (45h)	3. Componente Optativo (45h)	5. Componente Optativo (45h)
Prática Educacional, Pesquisa e Extensão I (PEPE I - 45h) 05247	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão III (PEPE III - 45h) 05263	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão V (PEPE V - 45h) 05274	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão VII (PEPE VII - 45h) 05276
2º SEMESTRE	4º SEMESTRE	6º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Matemática na Prática Pedagógica I (45h) 05213	Geografia na Prática Pedagógica II (45h) 04609	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II (45h) 05226	Metodologia do Ensino da História II (45h) 05231
Ciências na Prática Pedagógica I (45h) 05214	História na Prática Pedagógica II (45h) 04608	Metodologia do Ensino da Matemática II (45h) 05236	Metodologia do Ensino da Geografia II (45h) 05229
Língua Portuguesa na Prática Pedagógica I (45h) 04307	Arte na Prática Pedagógica II (45h) 05220	Metodologia do Ensino das Ciências II (45h) 05233	Metodologia do Ensino da Arte II (45h) 05227
Fundamentos Sócio-histórico-filosófico da Educação II (45h) 05111	Teorias Psicológicas da Aprendizagem II (45h) 05323	Educação de Jovens e Adultos (45h) 05416	Linguagem Oral na Educação Infantil (45h) 05221
Psicologia do Desenvolvimento I (45h) 05321	Gestão Escolar (45h) 05114	Educação Inclusiva (45h) 05418	
Pesquisa Qualitativa em Educação (45h) 05272	Legislação Educacional (45h) 05109	Estágio	Estágio
Metodologia do Estudo e Produção Textual II (45h) 05217	Fundamentos da Educação Infantil (45h) 05113	Estágio	Estágio
Políticas Públicas em Educação (45h) 05115	2. Componente Optativo (45h)	4. Componente Optativo (45h)	6. Componente Optativo (45h)
Prática Educacional, Pesquisa e Extensão II (PEPE II - 45h) 05256	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão IV (PEPE IV - 45h) 05273	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão VI (PEPE VI - 45h) 05275	Prática Educacional, Pesquisa e Extensão VIII (PEPE VIII - 45h) 05277
CH Total: 825h (55 créditos) Obrig. 735h + PEPE 90h	CH Total: 810h (54 créditos) Obrig. 630h + opt. 90h + PEPE 45h	CH Total: 630h (42 créditos) Obrig. 450h + opt. 90h + PEPE 90h	CH Total: 585h (39 créditos) Obrig. 360h + opt. 90h + PEPE 135h