UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

EZENICE COSTA DE FREITAS BEZERRA

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Velho
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

EZENICE COSTA DE FREITAS BEZERRA

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação Escolar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas

Orientadora: Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico

Porto Velho
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

B574e Bezerra, Ezenice Costa de Freitas.

Educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil / Ezenice Costa de Freitas Bezerra. -- Porto Velho, RO, 2018.

129 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Juracy Machado Pacífico

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação infantil. 2.Educação musical. 3.Práticas docentes. 4.Música. I. Pacífico, Juracy Machado. II. Título.

CDU 37

Bibliotecário(a) Eliane Gemaque Gomes Barros CRB 11-549

EZENICE COSTA DE FREITAS BEZERRA

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional - da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 29 de março de 2018.

Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico
Coordenadora do PPGEE/MEPE
Portaria 436/GR - 17/05/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico
Orientadora
PPGEE/MEPE/UNIR

Prof. Dr. Luiz Daniel Lerro
Membro Externo
MHEC/UNIR

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias
Membro Interno
PPGEE/MEPE/UNIR

Prof. Dr. Hélio Franklin Rodrigues de Almeida
Membro Externo Suplente
MHEC/UNIR

Prof. Dr. Robson Fonseca Simões
Membro Interno Suplente
PPGEE/MEPE/UNIR

Aos meus pais, Ezequiel José de Freitas e Eunice Costa de Freitas, que me incentivaram a estudar música. Ao meu esposo Nilton e minhas filhas Mirna e Míriam, que deram apoio incondicional durante todo o tempo que me dediquei a este projeto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Dono da Música, que tão gentil e maravilhosamente me permitiu tocá-la para o louvor da sua glória.

Aos meus pais Ezequiel e Eunice Freitas que são minha inspiração como educadores e que me ensinaram a ser professora.

Ao meu esposo Nilton, amigo, incentivador, apoiador em todos os momentos de construção deste projeto. Sem você meu amor eu não conseguiria.

Às minhas filhas Mirna Carolina e Míriam Cristina que me encheram de alegria e carinho, mesmo quando minha atenção não era para elas. Vocês são maravilhosas.

Aos meus irmãos Janice, Gláucia Júnia e Ezequiel Júnior. Sei que vocês torceram e oraram por mim. Amo vocês.

À Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que por meio do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar me proporcionou crescimento na construção das práticas pedagógicas na formação das professoras da Educação Infantil, em Porto Velho - Rondônia.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico, que me incentivou, motivou e encorajou em todos os momentos. Sua paciência, competência, profissionalismo e amizade fizeram com que eu continuasse. Serei eternamente grata.

À Escola Municipal de Educação Infantil, que por meio das professoras do Pré-Escolar, coordenação e direção da escola contribuíram para a construção deste projeto de pesquisa.

Aos professores Dr. Luiz Daniel Lerro, Dra. Kátia Sebastiana C. dos Santos Farias, Robson Fonseca Simões e Hélio Franklin Rodrigues de Almeida que fizeram parte da banca da dissertação deste mestrado. Vocês foram essenciais para a construção desta conquista.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação Escolar – MEPE da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que dedicaram tempo para acrescentar mais conhecimento na construção da educação profissional deste programa.

À minha turma que tive o privilégio de conviver durante estes dois anos. Foi um período de trocas que me marcaram a minha vida. Em especial à minha amiga e colega de turma Telma que compartilhou momentos de alegrias e angústias brotando uma amizade sincera.

E a todas as crianças que conheci durante o desenvolvimento desta investigação. Que a música faça parte da vida escolar incentivando-as a brincarem, movimentarem e descobrirem momentos de alegria por meio de suas professoras. É o meu desejo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Clave de Sol 66

Figura 2 - Colcheias 66

Figura 3 - Exercícios de Solfejo 72

Figura 4 - Exercícios Rítmicos 72

Figura 5 - Melodia húngara do método Kodály. Leitura pelos nomes das notas sem pauta...75

Figura 6 - Instrumentos de plaqueta Orff 80

Figura 7- Primeiro encontro com a coordenação administrativa da escola 94

Figura 8 - Encontro com a coordenação administrativa da escola 94
.
Figura 9 - Turma da Oficina Café com Música 103

LISTAS DE QUADROS

Quadro 01- Caracterização dos Participantes 21

Quadro 02 – Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil 28

Quadro 03 – Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil 31

Quadro 04 – Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil 33

Quadro 05 – Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil 35

Quadro 06 – Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil 35

Quadro 07 – Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil 36

Quadro 08 – Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil 37

Quadro 09 – Instituição Pública - Ementas das disciplinas que podem abordar música... 50

Quadro 10 - Instituições Privadas - Ementas das disciplinas que podem abordar música 51

Quadro 11 – Proposta Pedagógica Dalcroze..... 82

Quadro 12 – Proposta Pedagógica de Zoltán Kodály 83

Quadro 13 - Proposta Pedagógica de Edgar Willems 83

Quadro 14 - Proposta Pedagógica de Carl Orff 84

Quadro 15 – Apresentação dos dados do questionário aplicado às professoras..... 89

Quadro 16 – Propostas de Ação 104

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ABMI – Associação Brasileira de Música Independente

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBE – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

FATEBE - Faculdade Teológica Batista Equatorial

FPPM – Fórum Paulista Permanente de Música

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Valorização do Magistério.

GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música

ISME – International Society for Music Education

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura-

NIM – Núcleo Independente de Músicos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SKB – Sociedade Kodály do Brasil

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia

URFJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

USP- Universidade de São Paulo

BEZERRA, Ezenice Costa de Freitas. Educação Musical nas Práticas Pedagógicas de Professoras da Educação Infantil. Porto Velho, RO. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a presença da educação musical na Educação Infantil e se insere na linha de pesquisa "Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas", do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia. O objetivo principal foi investigar a presença da educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Porto Velho/RO, na perspectiva de promover intervenção formativa que valorize as experiências de educação musical com crianças em idade de zero a cinco anos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e com proposta intervencionista, utilizou como instrumentos para registro e produção de dados: a) estudos bibliográficos; b)observação; c) análise documental; d) questionários e; e) oficina de educação musical, sendo os sujeitos colaboradores quatro professoras e uma coordenadora pedagógica que atuam na etapa da Educação Infantil. Os dados levantados e produzidos foram analisados e organizados a partir das contribuições e propostas sugeridas por teóricos da área. Os resultados apontaram que a educação musical ainda não foi inserida na escola, figurando uma ausência nas práticas pedagógicas. Após essa síntese da situação real, foi realizada uma oficina, em conjunto com as professoras e coordenação da escola, tendo como base o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os fundamentos teóricos de Cascarelli (2012) e Brito (2003). Com a oficina verificou-se a possibilidade de desenvolvimento da educação musical em sala de aula, por meio de orientações didáticas e do fazer musical e isso permitiu às participantes a construção de perspectivas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que dê oportunidade às crianças para criar, pensar, ouvir e cantar, valorizando o desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial, emocional e musical. A última etapa do estudo, já considerando os aportes teóricos e práticas da oficina, consistiu na elaboração de propostas de ações visando a continuação da pesquisa e posterior intervenção.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Musical. Práticas Docentes. Música.

BEZERRA, Ezenice Costa de Freitas. Musical Education in the Pedagogical Practices of Teachers of Early Childhood Education. Porto Velho, RO. 2017. 129 f. Dissertation (Professional Master's in School Education) - Postgraduate Program in School Education, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2018.

ABSTRACT

This research deals with the presence of music education in Early Childhood Education and is part of the research line "Pedagogical Practices, Curricular and Technological Innovations", of the Postgraduate Program in School Education - Professional Master's Degree, from the Human Sciences Center of the Federal University of Rondônia. The main objective was to investigate the presence of music education in the pedagogical practices of teachers of Early Childhood Education in a municipal public school in Porto Velho / RO, with the aim of promoting training intervention that values musical education experiences with children of age zero to five years. The research, with a qualitative approach and with an interventionist proposal, used as instruments for recording and producing data: a) bibliographic studies; b) observation; c) documentary analysis; d) questionnaires and; e) music education workshop, being the subjects were four teachers and a pedagogical coordinator who work in the Infantile Education. The data collected and produced were analyzed and organized based on the contributions and proposals suggested by area theorists. The results pointed out that musical education has not yet been inserted in the school, with an absence of pedagogical practices. After this synthesis of the real situation, a workshop was held, together with the teachers and school coordination, based on the Curriculum Framework for Early Childhood Education (BRASIL, 1998) and the theoretical foundations of Cascarelli (2012) and Brito (2003). With the workshop, it was possible to develop musical education in the classroom, through didactic orientations and musical making, and this allowed the participants to construct perspectives for the development of a pedagogical practice that gives the children the opportunity to create, thinking, listening and singing, valuing cognitive, motor, sensorial, emotional and musical development. The last stage of the study, already considering the theoretical and practical contributions of the workshop, consisted in the elaboration of proposals of actions aiming at the continuation of the research and later intervention.

Keywords: Early Childhood Education. Musical education. Teaching Practices. Music

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **13**

2 A MÚSICA EM AÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS **19**

2.1 A ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA **19**

2.2 LOCAL DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES **21**

2.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS ADOTADOS **23**

3 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA PRESENÇA NAS ESCOLAS **27**

3.1 TEM TEMPO, TEM HORA PRA TUDO, VAMOS SORRIR PRO DIA CLAREAR, PRA TUDO A GENTE DÁ O NOSSO JEITO **27**

3.1.1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL **27**

3.2 CADÊ A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL? "O GATO NÃO COMEU" **39**

3.2.1 INSTITUIÇÕES DE CUIDADOS E EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS PEQUENAS: É POSSÍVEL FALAR EM EDUCAÇÃO MUSICAL? **39**

3.2.2 A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL **45**

4 A MÚSICA, A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS ABORDAGENS **56**

4.1 A CRIANÇA E A MÚSICA **56**

4.2 A LINGUAGEM MUSICAL **60**

4.2.1 AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM MÚSICA **61**

4.2.2 MÚSICA E LITERATURA INFANTIL **63**

4.2.3 MÚSICA E DESENHO **65**

4.2.4 MÚSICA E MATEMÁTICA **67**

4.2.5 MÚSICA E MÍDIA **69**

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL: OUTRAS ABORDAGENS **71**

4.3.1 DIDÁTICA BASEADA NO MOVIMENTO – JAQUES DALCROZE **71**

4.3.2 ALFABETIZAÇÃO E HABILIDADES MUSICAIS – ZOLTÁN KODÁLY **73**

4.3.3 UM PIONEIRO DA EDUCAÇÃO MUSICAL – EDGAR WILLEMS **76**

4.3.4 UM COMPOSITOR EM CENA – CARL ORFF **78**

4.4 FAZER MUSICAL COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL **82**

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE RESPOSTAS **88**

5.1 O PROCESSO INVESTIGATIVO: DESNUDANDO A REALIDADE **88**

5.1.1 É POSSÍVEL OUVIR O SOM DAS VOZES QUE ECOAM NO PAPEL **89**

5.1.2 MÚSICA E ENCONTROS **93**

5.1.3 "OUVINDO O SILÊNCIO" MUSICAL DA SALA DE AULA **95**

5.2 O PROCESSO INTERVENTIVO **97**

5.2.1 OFICINA CAFÉ COM MÚSICA **98**

5.2.2 PLANEJAMENTO DE AÇÕES FUTURAS **104**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **108**

REFERÊNCIAS **112**

ANEXOS **119**

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha carreira profissional como professora de música adquiri algumas convicções pessoais em relação ao seu ensino. Primeiro, a oportunidade que os alunos têm de produzir som, ritmo e silêncio por meio de instrumentos musicais que segundo Snyders (1994, p. 11) "proporciona experiências de beleza, alegria estética diferente dos prazeres que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural". Segundo, de vivenciar o desenvolvimento musical e artístico de todo aquele que entra em contato com esta arte que aguça os sentidos, desenvolve habilidades motoras e que envolve a todos que partilham de sua exibição. Swanwick (2003, p. 20,21) afirma que a "música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de pensamento, de sentimento".

Mediante estes conceitos relato aqui minhas vivências musicais desde o período da minha infância, até este momento como pesquisadora na área da Educação Musical, considerando que a escrita de minhas memórias fundamenta a construção de minha trajetória musical. Cunha (1997, p. 25) afirma que "estas narrativas podem afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais", e o autor continua afirmando que "quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade". (CUNHA, 1997, pg. 33).

Lembro-me dos meus primeiros contatos com a música e de como pouco a pouco ela passou a fazer parte do meu convívio social, da minha vida e da construção do meu caráter. Minha mãe contava que meu pai colocava música na eletrola para eu dormir desde que era bebê, e que ela também me fazia dormir cantando. Habituei-me a sempre ouvir minha mãe cantando e com ela aprendi muitas canções. Na adolescência meu primeiro professor de violão foi meu pai, que me incentivou a estudar música, e aos 12 anos comecei a tocar na igreja, acompanhando as músicas.

Meu primeiro professor de música foi Alcides Favacho que me deu aulas particulares de violão e teoria musical durante um bom tempo da minha adolescência, e com ele aprendi,

além de tocar violão, a me apresentar em público. Após o término do 2º grau (hoje ensino médio), ingressei na Faculdade Teológica Batista Equatorial - FATEBE, em Belém do Pará, onde cursei o Bacharel em Música Sacra durante quatro anos, e durante estes estudos de música aprendi a desenvolver minha voz, tocar instrumentos, reger corais e a ensinar. Ao término do curso recebi o convite da mesma Instituição para atuar como professora de música, e este período durou treze anos.

Ainda no período em que atuava como professora na FATEBE, ingressei na Universidade do Estado do Pará - UEPA, no curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, com o objetivo de obter uma licenciatura na área musical, visando desenvolver a didática para o ensino da música, e um obter um curso reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC. Foram mais quatro anos de estudos, consolidando minha carreira profissional nesta área, onde atuei por dezessete anos em Belém, o que me reporta ainda a Cunha (1997, p.46), quando afirma que "o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências". Minha trajetória profissional deu uma reviravolta em 2008 quando migrei para Porto Velho, Rondônia, em busca de novas oportunidades de trabalho para minha família, e durante cinco anos trabalhei como professora de música em escolas particulares e na rede estadual, ingressando em 2013 na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, onde atuo hoje como professora de música do magistério superior.

Como professora da UNIR, ministro várias disciplinas, dentre elas a disciplina de Estágio Supervisionado que faz parte do Currículo do Curso de Licenciatura em Música, onde presenciei com os meus alunos, por meio do estágio nas escolas de Educação Infantil, o grande interesse e a necessidade das professoras em conhecer e aprimorar os conhecimentos na área da música. Observei também a carência do ensino da música nas salas de aula, onde muitos alunos são orientados por professoras sem formação musical, onde a música é utilizada como ponte entre as atividades cotidianas das aulas. Torna-se então necessário repensar e refletir as práticas pedagógicas musicais em sala de aula com as crianças, indo em busca de soluções a partir destas reflexões, onde Freire (1996, p. 28) afirma que a "capacidade de aprender não é apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. É preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".

Há um ganho imensurável em promover o desenvolvimento musical das crianças e tanto para as professoras quanto para os alunos é transformadora, pois a música está presente em nosso dia a dia, e é um fator preponderante na formação do ser humano, aliás, segundo os

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para a Arte (BRASIL, 1998), a música proporciona meios de criação nos sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em processos, acontecimentos e produções artísticas, é o fazer musical; de crítica, pois, por meio desta relação entre o experimentar e as manifestações artístico-musicais, sugere novas propostas de criação, onde o protagonista experimenta e intervém em seu meio através da pesquisa, relacionando sua vivência com a arte musical; e de reflexão onde o pensamento exercita e reflete sobre o fazer musical.

Com estas afirmações é fundamental entender que o repensar das práticas musicais pode resultar em um saber fazer diferenciado, em que as crianças poderão apropriar-se da música de forma integral, expressando, comunicando e compartilhando os sentidos. Segundo Schroeder (ABEM, 2005, p.105-112), "a noção de discurso musical permite entender a complexidade dos aspectos envolvidos na música, seja do ponto de vista da produção, seja da recepção". As respostas possíveis à música, dessa forma, são quase ilimitadas, e no caso específico das crianças pequenas é possível observar o processo de apropriação da linguagem musical como vivência através da dança, representação, gestos, brincadeiras e imitações.

Percebe-se então que elementos sutis podem ser inseridos e apreendidos pelas crianças pequenas, desde que as experiências tenham algum significado para elas. Sendo assim, o foco das práticas pedagógicas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) "deve ser interações e brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas, onde serão fundamentadas nas crianças a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar". Considerando todos estes pressupostos, entende-se que a música deve ser atuante em todos os aspectos de sua cultura e de sua sociedade. E qual seria o melhor espaço para o seu desenvolvimento senão na Educação. E ainda se a engajarmos à Educação Infantil? As crianças em idade pré-escolar ao serem inseridas no universo musical têm a oportunidade de perceber elementos da música como a dinâmica e o timbre, a melodia e o ritmo, e a harmonia antes dos adultos. Além do mais, vigora hoje a obrigatoriedade da música por meio da Lei nº 11.769/2008 que a insere como disciplina nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Este projeto trará uma abordagem progressista das práticas pedagógicas da Educação Musical, do ensino e da Educação Infantil, tendo Fonterrada (2008), como principal representante na discussão da educação musical e sua implantação na escola. A autora afirma que depois de uma ausência de trinta anos dos currículos escolares, a música foi contemplada

com a Lei 9394/96, que inclui a disciplina no currículo escolar, ainda que, ao longo do tempo tenha perdido seu valor. Porém, sua inserção é necessária para o desenvolvimento humano. Atualmente, em face das grandes mudanças que estão ocorrendo em todas as áreas, a educação musical também deve ser reformulada, devido a necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Mateiro (2009, p. 15) sugere "políticas educacionais e orientações curriculares em educação musical para os cursos de formação de professoras da educação infantil, referindo-se à experiência prática como necessária à formação profissional destas profissionais".

Fundamentamos o estudo sobre a Educação Musical e suas práticas na escola em autores como Fonterrada (2008), Granja (2006) e Brito (2001), destacando também pesquisas referentes à formação de professoras da Educação Infantil como Pacífico (2010), Mali (2013), Azevedo (2013) e Imbernón (2016).

A partir dos estudos levantados verificamos que já há muitas pesquisas sobre a temática educação musical, porém abordaremos neste estudo especificamente a educação musical na educação infantil. A partir dessa definição de temática, apontamos as seguintes questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa: A educação musical está presente nas práticas pedagógicas das professoras da educação infantil? A partir da realidade observada em sala de aula e das dificuldades apresentadas pelas professoras, como intervir e contribuir qualitativamente com práticas pedagógicas que garantam a educação musical no trabalho destas professoras na Educação Infantil?

Partimos para a pesquisa com o objetivo de investigar a presença/ausência da educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil de uma escola pública municipal em Porto Velho – Rondônia, no sentido de intervir na realidade apresentada.

Os estudos desenvolvidos serão apresentados neste trabalho, organizados em seções, em que abordaremos na primeira seção a introdução da pesquisa, o percurso e construção da carreira musical da pesquisadora, assim como as inquietações que surgiram, e que nortearam as questões da pesquisa.

Na segunda seção abordamos a música em ação, apontando os caminhos percorridos da pesquisa com os seguintes subtemas: Abordagem e tipo de pesquisa; local da pesquisa e perfil dos participantes; Princípios éticos adotados; e Coleta de dados.

Na terceira seção descrevemos a construção histórica da Educação Musical, objetivando sua inserção na escola.

A quarta seção apresentamos a Música, a Linguagem Musical e suas Práticas Pedagógicas apresentando abordagens de alguns educadores musicais.

Na quinta seção desenvolvemos o tema Práticas Pedagógicas em Educação Musical na Escola de Educação Infantil: em busca de perspectivas onde narramos a pesquisa no local da pesquisa, com subtemas: Temas que surgiram durante a proposta de Ação; Intervir na realidade e construir outras possibilidades; e a execução da Oficina Café com Música.

Na sexta seção apresentamos as considerações finais apresentando as reflexões e propostas para a melhoria na formação musical das professoras da educação infantil, com recomendações para trabalhos futuros.

No decorrer da experiência de criar e mostrar canções pude perceber que o conteúdo musical é o responsável pelo envolvimento da criança com a música. As melodias emocionam, os ritmos também emocionam o corpo e assim a criança é pega integralmente e explica o fato delas gostarem de ouvir 500 vezes a mesma canção.

Paulo Tatit

(Cantor e compositor infantil)

2 A MÚSICA EM AÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta seção descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados, considerando o problema em estudo e os objetivos já apresentados na seção 1, introdução deste trabalho, quais foram: A educação musical está presente nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil? A partir da realidade observada em sala de aula e das dificuldades apresentadas pelas professoras, como intervir e contribuir qualitativamente com práticas pedagógicas que garantam a educação musical no trabalho dessas professoras na Educação Infantil? Tais questões nos levaram a investigar a presença/ausência da educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil de uma escola pública municipal em Porto Velho – Rondônia, de modo a intervir na realidade apresentada.

Definimos também objetivos específicos que orientaram nossas buscas: a) observar como ocorrem as práticas e ações pedagógicas em Educação Musical nas turmas do pré-escolar numa escola do município de Porto Velho/RO; b) organizar um grupo de estudo com as professoras da Educação Infantil da escola participante da pesquisa-ação; c) realizar encontros com as professoras da educação infantil para reflexão das práticas musicais desenvolvidas com os alunos; d) construir com as professoras um Plano de Ação visando uma intervenção coletiva.

2.1 A ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, pois buscamos a interação entre o pesquisador e colaboradores, promovendo o desenvolvimento tanto coletivo como individual. A abordagem qualitativa parte do cotidiano pesquisado no qual Marconi e Lakatos (2010, p.188) definem como:

> Uma análise e interpretações de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece uma análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento de outro, possibilitando um maior envolvimento entre pesquisador e participantes.

A abordagem qualitativa, diferentemente da quantitativa, possibilita a interpretação e a inferência do contexto estudado, e sempre pede um contato direto e prolongado com ambiente

e a situação referida, ou seja, mostra a importância do cotidiano na análise de uma dada realidade.

Também nos inspiramos na pesquisa-ação com a possibilidade de intervir na realidade pesquisada. Este tipo de metodologia surgiu a partir de estudos sociais sobre as problemáticas da sociedade urbana, em que a observação no local da pesquisa tinha como objetivo averiguar situações vividas pelas pessoas. Foi neste contexto, no final do século XIX, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 20) "foram realizadas pesquisas com famílias de classes trabalhadoras, observando, descrevendo, analisando para a sociedade uma solução para o sofrimento social delas". No Brasil a pesquisa-ação foi introduzida no campo da educação e do planejamento rural por João Bosco Pinto, sociólogo brasileiro, que segundo Baldissera (2001, p. 45) "foi concebida como uma estratégia metodológica para incentivar a participação dos camponeses nos processos de planejamento e desenvolvimento regional e local". Baseia-se na proposta teórica de uma educação libertadora, e segundo ele a pesquisa-ação contém as seguintes implicações:

> - O acesso ao conhecimento técnico científico, que possibilite a participação e o desenvolvimento da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação;
> - O incentivo à criatividade, a fim de gerar novas formas de participação;
> - A organização da base em grupos, nos quais eles sejam o "sujeito/agente de sua transformação/libertação" (BALDISSERA, 2001, p. 7).

Também para Oliveira (2015, p. 23):

> A pesquisa-ação ainda é algo novo na área educacional, tendo se consolidado a partir da década de 1960 a partir de Stenhouse e Elliot. [...] ao realizar uma pesquisa-ação é preciso seguir os seguintes passos: Planejar, descrever e avaliar uma mudança para a melhora de sua prática", e esta prática deve seguir alguns passos: "a solução de problemas, que começa com a sua identificação, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e uma avaliação eficaz.

Nosso projeto inicial previa, além da identificação do problema, a partir da análise da realidade, e da compreensão do problema por parte das docentes, do planejamento e busca de solução, a implementação de um plano de ação elaborado coletivamente. Assim, previmos um primeiro momento com as professoras, momentos de formação continuada sobre a temática central, cujos temas específicos seriam apontados pelas professoras a partir de suas realidades concretas e de suas necessidades sentidas. No entanto, devido ao excesso de atividades da

escola e, por isso, a resistência por parte das professoras quanto à execução em sala de aula das propostas musicais apontadas durante a investigação e pontuadas no encontro realizado, não foi possível realizar totalmente a pesquisa-ação considerando suas caraterísticas e etapas. Com isso, nossa inspiração foi a pesquisa-ação, o que nos levou a trilhar um caminho próximo, mas não tão profundo nesta modalidade de pesquisa.

2.2 LOCAL DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada na Escola Prof. Altino Pimenta[1], nome fictício que adotamos a fim de preservar a identidade da escola. Está situada na cidade de Porto Velho- Rondônia, com professoras de Educação Infantil que trabalham com turmas da creche (três anos) e pré-escolar I e II. Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro professoras do pré-escolar I e II, e uma coordenadora pedagógica do turno da manhã.

Apresentamos, a seguir, um quadro com a caracterização das quatro professoras colaboradoras:

Quadro 1 - Caracterização das participantes

Tempo de Atuação na EI	Formação/Curso	Idade
7 anos	Pedagogia FATEC, RO. Pós-graduação: Educação Infantil, UNIR.	30-39
16 anos	Pedagogia, UNIPEC - RO	30-39
14 anos	Pedagogia – UNIRON – RO Pós-graduação: Metodologia do Ensino Superior. UNIRON – RO	30-39
8 anos	Pedagogia – FIP – RO Pós-graduação: FIP – RO - Orientação, administração e supervisão escolar.	30-39

Fonte: Dados retirados do questionário aplicado às professoras em 2017.

Os dados coletados acima apontam que as professoras têm mais de sete anos de experiência na Educação Infantil, com idade entre 30 e 39 anos, sendo que apenas uma não possui um curso de pós-graduação. As professoras que participaram da pesquisa trabalham nos dois turnos da escola (manhã e tarde), mas a pesquisa abrangeu apenas o turno da manhã.

[1] Considerado um referencial artístico no cenário musical da cidade de Belém, Altino Pimenta (1921-2003) foi aclamado como um renovador do ambiente cultural e artístico do Norte do Brasil..

A escola Prof. Altino Pimenta é extensão de uma escola de Ensino Fundamental I, criada em 06 de março de 1995 pelo decreto 5.612, na administração do Prefeito do Município de Porto Velho – RO, José Alves Vieira Guedes e do Secretário Municipal Gilberto Teles. A escola começou suas atividades em 1991 como Escola Comunitária, atendendo crianças do pré-escolar com um total de 160 alunos, e a partir de 1995 a escola passou a fazer parte do quadro geral das Escolas Municipais atendendo a pré-escola e 1ª série, com 04 salas de aula, direção, secretaria, cozinha, 2 (dois) banheiros para crianças, totalizando 246 alunos. Houve uma ampliação mais tarde de mais de 3 (três) salas de aula, e 1 (uma) sala para as professoras e coordenação pedagógica, vindo depois a biblioteca, sala de leitura e depósito para a merenda. Posteriormente foram construídas as salas de informática e duas salas para o Programa Mais Educação.

Hoje a Educação Infantil (EI) atende a 144 estudantes, distribuídos em 12 turmas, 06 no período matutino e 06 no período vespertino. Todas as professoras da escola Prof. Altino Pimenta, são da rede municipal de ensino, sendo 100% graduadas no curso de Pedagogia e 60% já são pós-graduadas. A escola está localizada numa área urbana periférica da zona norte da cidade de Porto Velho, e atende a uma clientela formada por pessoas provenientes de uma classe socioeconômica de nível baixo/médio, com poucos recursos financeiros para suprirem suas primeiras necessidades, como apontou a pesquisa de recenciamento realizada em 2007. Desde o ano de 2016 a escola Prof. Altino Pimenta, conta com 50% dos alunos recebendo o benefício do Programa Bolsa Família, representando um percentual de 65% dos alunos matriculados, retratando a carência econômico-financeira da comunidade da escola.

De acordo o Projeto Político Pedagógico - PPP (1995) da escola Prof. Altino Pimenta, a EI, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências, estimulando o interesse das crianças pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade, complementando a ação da família.

A EI está fundamentada nos seguintes princípios de acordo com o PPP (1995) da escola: I. Éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito e bem comum ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II. Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, e III. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais. O atendimento escolar à criança compreende 4 (quatro) horas diárias,

carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas no mínimo em 200 (duzentos) dias letivos.

O currículo da EI, tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira de modo a promover a experiência e o conhecimento de si e do mundo e favorecendo a imersão da criança nas diferentes formas de linguagens e o progressivo domínio por ela de vários gêneros e formas de expressão. Este currículo busca articular experiências sobre os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade.

2.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS ADOTADOS

A pesquisa obedeceu à normatização que rege o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR, pautada na Resolução CNS 466/12, e obteve a aprovação, conforme protocolo CAAE: 62278116.6.0000.5300 (ANEXO A).

Para a participação das professoras na pesquisa houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual deram anuência para participar da pesquisa (ANEXO A).

As participantes receberam esclarecimentos da pesquisadora acerca da pesquisa, sendo orientadas a respeito da privacidade e de que todas as informações coletadas e registradas seriam mantidas em caráter confidencial durante um ano e, posteriormente, descartadas.

2.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados apresentados e discutidos neste trabalho foram produzidos a partir de observações das práticas pedagógicas das professoras em sala de aula, da aplicação de questionário com respostas abertas e fechadas, e nos registros realizados durante a oficina Café com Música.

Os dados coletados a partir das observações realizadas em sala de aula tiveram como objetivo levantar informações sobre práticas musicais das professoras de turmas de pré-escola da EI. As observações foram registradas em um Diário de Bordo, sendo que definimos previamente os seguintes aspectos: temas e experiências trabalhados, objetivos e desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças, tipos de materiais utilizados, o

espaço, o momento e a duração, mas desde que envolvessem aspectos realizados à música e movimentos. Nos momentos em sala de aula consideramos o que destaca Gunther (2006, p. 202) para quem o ponto de partida para uma coleta de dados é o "princípio da abertura, que formula perguntas partindo de procedimentos metodológicos ampliando a visão da pesquisa com três maneiras de coleta de dados: observação, experimento e dados visuais e verbais".

O segundo instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas que possibilitou fazer um levantamento sobre a formação musical das professoras. Nele as mesmas detalharam quais conhecimentos adquiriram na formação inicial, como utilizam em suas práticas e o que precisam para a melhoria da utilização da música na escola.

O terceiro instrumento foi desenvolvido a partir dos dois primeiros. Em meio a estas primeiras coletas de dados, planejamos, mediante as respostas e análise obtidas, uma ação intervencionista por meio da oficina que denominamos "Café com Música", com o objetivo de desenvolver uma proposta de ação em Educação Musical para as professoras da Educação Infantil. A oficina "Café com Música" teve uma carga horária de 12 horas e foi realizada em planejamento com a direção e coordenação da escola que participaram ativamente das atividades. Os dados da oficina serão apresentados na penúltima seção deste trabalho, incluindo o escopo teórico utilizado.

Após a finalização da oficina, onde obtivemos um resultado satisfatório de participação, observamos a necessidade, já inferida no início do trabalho, de continuação das ações e reflexões coletivas. Todavia, com a falta de tempo das professoras para os encontros sugeridos pela pesquisadora e excesso de atividades propostas no calendário escolar, não tivemos oportunidade de dar continuidade a esta proposta da pesquisa, mas foi a partir dela que propusemos a elaboração de algumas ações que almejamos realizar futuramente com as professoras na escola lócus da pesquisa.

O percurso realizado nos mostrou que seria importante, mesmo que não fosse a pesquisa-ação, mas uma pesquisa interventiva e formativa, construindo e reconstruindo novos saberes para uma possível prática pedagógica formadora, que considere as palavras de Freire (1996, p. 29) ao afirmar que "ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, [...] pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade".

Assim, as ações foram elaboradas as partir das demandas do grupo de docentes que colaboraram com o estudo, tendo aceitação de todas as participantes, com a sugestão de que colocássemos a ação durante a semana pedagógica da escola.

Para a análise e interpretação dos dados nos inspiramos na análise de conteúdo que segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 13) é o "conteúdo compreendido de técnicas de pesquisa que permitem de forma sistemática, a descrição de mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação.

A análise de conteúdo, de um modo geral, é conceituada por Bardin (1977, p. 42) como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As questões propostas durante esta ação foram baseadas no referencial teórico desta pesquisa. Para o processo de análise dos dados da entrevista, adotamos como referência Bardin (1977), para auferir a significação dos dados coletados sob o viés da abordagem qualitativa. Ao final da oficina podemos comprovar o envolvimento e interesse das professoras e escola em dar continuidade ao projeto num futuro próximo, aproximando ainda mais este tema da sala de aula, professores e as crianças.

Todos os caminhos percorridos durante a pesquisa trouxeram à tona a realidade da educação musical no Brasil, que desde os primórdios, durante cada período da história, teve a necessidade de refazer os pensamentos e ações em busca de transformações. Fonterrada (2008, p. 25), afirma que:

> Em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje, e assim possam surgir soluções para ele.

Torna-se necessário um aprofundamento sobre estes pensamentos e transformações, que ao longo do tempo, vem ganhando mais adeptos no trabalho de educar musicalmente àqueles que desejam tornar a música um meio de inserir a arte na vida do ser humano. Esta será abordagem da próxima seção.

Alecrim, alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado

Alecrim, alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado

Foi meu amor
Que me disse assim
Que a flor do campo
É o alecrim

Foi meu amor
Que me disse assim
Que a flor do campo
É o alecrim.

Alecrim

(Canção Popular)

3 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA PRESENÇA NAS ESCOLAS

Nesta seção abordaremos o desenvolvimento histórico da Educação Musical no Brasil, partindo de textos que abordam esse tema, e o documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e da Câmara de Educação Básica (CEB), que apresenta as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, aprovado em 04/12/2013.

3.1 TEM TEMPO, TEM HORA PRA TUDO, VAMOS SORRIR PRO DIA CLAREAR, PRA TUDO A GENTE DÁ O NOSSO JEITO[2]

A música vem atravessando o tempo com muita persistência abrangendo períodos de atividades e inércia. Segundo Teixeira (2014) “após longos 40 anos de exclusão podemos assistir o renascimento da música no currículo da Educação brasileira, como cita a publicação no Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/8/2008, Página 1 (Publicação Original)”:

> Lei 11.769 determina a obrigatoriedade da música na escola. O presidente Lula sancionou no dia 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País. Todavia, há também grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino de música nas escolas de educação básica.

O ensino musical brasileiro segundo a Publicação do Diário Oficial, ainda tem muitos caminhos a serem percorridos, e tem um grande valor histórico, sociológico, educacional e psicológico, bem como conhecer a sua história implica entender a formação do desenvolvimento do ensino da música na História da Educação Musical no Brasil.

3.1.1 Percursos da educação musical no Brasil

A construção do ensino da música no Brasil vem sendo marcada por ações que culminaram com a aprovação da Lei 11.769/2008, e neste ínterim muitos debates vêm sendo propostos, a fim de que os sistemas de educação se adaptem a ela. Este tema ganhou impulso

[2] Trecho da música "Tem Hora Pra Tudo" que faz parte do álbum infantil "A Turma do Seu Lobato - Volume 2".

quando o CNE por meio da CEB em 2010, conduziu discussões na perspectiva de definir a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica.

Houve ampla discussão e constituição de uma comissão designada por meio da Portaria CNE/CEB nº 1/2013, de 30 de janeiro de 2013 para realizar estudos sobre o ensino da Música nos currículos da Educação Básica, que promoveram os seguintes eventos: a) Simpósio sobre o ensino da Música na Educação Básica; b) Audiências públicas com a presença de vários representantes de Universidades Federais do país e c) Reuniões técnicas que resultaram em documentos produzidos por especialistas que atuam na área da música.

Foi construído um quadro sinótico do desenvolvimento histórico da Educação Musical brasileira, produzido a partir das colaborações dos representantes da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, por ocasião das reuniões técnicas que apresentaremos concomitantemente a outros acontecimentos históricos importantes no processo de construção do campo de ensino da Música:

Quadro 2: Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil

1850 a 1889
O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), ganha ressonância em outros centros educacionais do Brasil.

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

Historicamente o período da colonização do Brasil remonta ao ano de 1549, com a vinda dos jesuítas, primeiros educadores do país trazendo com eles valores e práticas que iriam exercer grande influência no conceito da educação. Foi inevitável que esses valores e práticas também influenciassem a educação musical brasileira. Duas características puderam ser percebidas na influência jesuítica nestes primeiros tempos: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que não valorizava a cultura local, substituindo-os pelos valores e cultura portuguesa. A música indígena era ligada a rituais de magia, à religião, revelando uma expansão instintiva do som, da cadência rítmica mesmo sendo simples na melodia e nos instrumentos musicais. Loureiro (2001, p. 46) afirma que “os padres se apropriaram da música trabalhando na catequese e aculturação dos indígenas, a fim de comunicarem sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo”.

Ainda segundo o autor as manifestações artísticas dos indígenas nada mais eram que rituais de magia para os jesuítas, e assustados intensificaram os trabalhos no ensino do cantochão e autos, que eram pequenas peças teatrais de teor moral e religioso, encenadas pelos índios, que cantavam e dançavam acompanhados de instrumentos musicais, e que aos poucos tomaram o lugar da música espontânea e natural dos nativos. A música da catequese passou a integrar o currículo das Escolas de Ler e Escrever criadas pelos padres jesuítas que ensinavam a gramática, o latim, e uma cartilha musical denominada Artinha, usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical, onde ao mesmo tempo se processava a alfabetização.

O padre baiano Caetano de Melo de Jesus, criou o tratado de solfejo intitulado "Escola de Canto de Órgão", que segundo Loureiro (2001, p. 47) "eram manuais didáticos de instrução prática para músicos e moços do coro, sendo este manual constituído como um dos raros exemplos de uma obra em língua portuguesa, voltada especificamente para uso da educação musical do Brasil colonial". De acordo com Freitas (2010, p.47) "o Padre Caetano edificou um texto de uma envergadura pouco comum, dotado de um aparato bibliográfico invulgar, o que denota o projeto de edificar uma grande obra enciclopédica, que compilasse todo o saber existe na época sobre música".

Durante o período colonial a educação musical, assim como a educação geral pouco mudou, pois estava ligada à Igreja e, portanto, ligada às formas e ao repertório europeu, com preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdo do mais simples ao mais complexo utilizando repetições, memorizações e a análise do aprendizado. Ressaltando então, que o ensino da música acontecia pela pratica musical e pelo canto, ou seja, não havia o conceito de educação musical tal como se entende hoje, estando ligada ao modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios. Paralelamente à escola religiosa surge a escola leiga (aula-régia), que incorporavam outras disciplinas que eram compatíveis com o momento histórico, porém que preservavam as tradições jesuíticas com forte conotação religiosa, ligada as características e formas europeias, e que se tornou presente em todo o período colonial. (FONTERRADA, 2008)

Com a chegada dos negros ao Brasil, também neste período, a música sofre outra influência, pois os escravos trouxeram consigo instrumentos de percussão, o canto e a dança embebidos pelos sons e ritmos de sua terra natal, com músicas de melodias curtas e ritmo bem marcado. Ainda segundo a autora, em contato com os portugueses e índios, os negros embalados pelo ambiente que encontraram, começaram a criar música que passaram a serem ouvidas nas festividades públicas, nas casas e na Igreja. No Rio de Janeiro ainda no século

XVIII foi criada uma escola de música para os filhos dos escravos que possuíam talento e muitos tornaram-se músicos instrumentistas e cantores. Um deles foi o Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que segundo Loureiro (2001, p.45) "era filho de escravos, músico nato, tocava diversos instrumentos, compôs inúmeras obras sacras e profanas, de caráter erudito, cujo estilo se assemelhava ao de autores europeus da primeira metade do século XVIII".

Fonterrada (2008, p. 209) descreve que

> com a vinda da família real de Portugal ao Brasil em 1808 a situação mudou novamente, e a música, que era restrita somente à igreja, estendeu-se aos teatros que agora recebiam companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas[3], porém, não havia referências ao ensino da música, a não ser por seu repertório que era predominantemente europeu, supondo-se então que as regras de ensino da música não haviam sofrido alterações significativas. Concomitantemente firmava-se a prática da música popular, que não se moldava a regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas era construída de maneira espontânea, valorizando a habilidade do instrumentista e da improvisação.

A escola de Santa Cruz regida pelo padre José Maurício, mestre de capela do imperador e professor de música na escola registrou algumas atividades de música durante este tempo, mas somente em 1854 foi instituído oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, tendo por decreto que o ensino aconteceria em dois níveis: noções de música e exercícios de canto, não acrescentando nada mais do que isso. Porém, um ano após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foi oficializado um decreto federal de nº 981, de 28 de novembro de 1890, que instituiu a formação especializada do professor de música (JANIBELLI, 1971, p.41 *apud* FONTERRADA, 2008, p. 210).

Ainda segundo a autora em 1845, no Rio de Janeiro, surge o Conservatório Brasileiro de Música fundado por Francisco Manoel da Silva, e foi considerado como um grande marco para o ensino musical brasileiro, com uma tradição europeia que prevaleceu em todo o seu currículo, manteve as manifestações brasileiras fora de cogitação. O ensino da música era transmitido de forma especializada; em São Paulo era fundado o conservatório dramático e musical em consonância aos recentes conservatórios europeus e americanos, e tinham em seu corpo docente muitos professores com formação europeia. Neste conservatório de São Paulo o ensino do instrumento era privilegiado, pois durante muito tempo entendeu-se que ensino de

[3] Tipo de ópera-cômica espanhola, com canções e peças instrumentais entremeadas por diálogos, geralmente baseados em melodias folclóricas e libreto satírico.

música e ensino de instrumento eram sinônimos, e estes procedimentos não variavam, eram sempre usados exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertório.

Quadro 3: Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil

1890 a 1929
O Decreto nº 981, de 1890, apresenta as primeiras aparições para a Música na escola do Brasil republicano; a legislação nacional dos anos seguintes não abrange qualquer definição sistemática para o ensino de Música na escola, mas diversas localidades incorporam propostas de ensino de Música e de prática musical no contexto escolar.

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

Surgiram algumas ideias nacionalistas que passaram a influenciar o conservatório de São Paulo, que revelou Mário de Andrade um dos principais pensadores musicais do seu tempo, que mesmo sem títulos universitários, prestígio e importantes da época acabou por formar-se pelo Conservatório Dramático Musical de São Paulo, onde foi professor a vida inteira. Como autodidata Mario de Andrade investiu incansavelmente em várias áreas do conhecimento como: poesia, literatura, belas-artes, música, folclore, etnografia e história tornando-se um homem de muitos "instrumentos". Oliveira (2011, p.20) descreve a vida de intensa atividade cultural de Mário de Andrade que:

> Foi diretor do Departamento Municipal de Cultura, em São Paulo, e do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (localizado no Rio de Janeiro); organizou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; lecionou História da Música no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Participou da Semana de Arte Moderna no Teatro Municipal de São Paulo em 1922, fato que representou o marco do lançamento público do modernismo brasileiro, uma que os artistas que lá exibiam suas obras tinham como objetivo a ruptura com as tradições acadêmicas, a atualização das artes e da literatura brasileiras em relação aos movimentos de vanguarda europeus e o encontro de uma linguagem autenticamente nacional. Mário de Andrade em 1920 defende do auge do movimento nacionalista, a valorização da manifestação folclórica e da música popular. A identidade brasileira começa a ganhar força dentre os educadores musicais.

Botelho (2012, p.12), ainda descreve Mário de Andrade:

> Assim, ainda jovem, conseguiu se impor como um dos líderes do modernismo e de sua geração intelectual. Certamente, ao lado de traços biográficos, outros fatores concorreram para tornar possível esse verdadeiro "prodígio criativo": as peculiaridades de sua formação, o acanhado mercado intelectual da época e seus sucessivos envolvimentos políticos.

Seus textos e a preservação folclórica brasileira foram determinantes em favor da música brasileira, que defendia como principal temática como compositor erudito. Segundo Contier (1994, p. 33):

> O programa doutrinário e programático sobre a construção do discurso a respeito da nacionalização da música no Brasil foi defendido pelo autor de Macunaíma, Mario de Andrade, nos seguintes textos: O ensaio sobre a música brasileira; Compêndio de História da Música; Introdução à Estética Musical; Evolução social da música brasileira (1939).

Para Fonterrada (2008) "Mário de Andrade na década de 1920 defendeu o movimento modernista onde a música teve uma função social com o seu valor folclórico e uma identidade brasileira". Nesta mesma época surgiu a figura de Villa-Lobos, companheiro de Mário de Andrade que se juntou a Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e tantos outros nomes que contribuíram decisivamente para o ensino das Artes, incluindo a música nas escolas. Neste período, o Instituto de Educação Caetano de Campos, foi considerado na época como modelo educacional brasileiro, onde a música foi ensinada com um teor diferente do que ocorria nas escolas especializadas, permitindo aos alunos uma formação em educação musical, ao invés do ensino específico para ser instrumentista. O maestro Gomes Cardim e João Gomes Júnior, utilizaram durante as aulas no Instituto as recentes descobertas científicas contidas no livro "O Ensino da Música pelo Método Analítico", publicado em São em 1926, que segundo Fonterrada (2008, p. 211) "eram propostas baseadas nas pesquisas de eminentes cientistas europeus como Charcot, Brouillard, Broca, Boyer e Fourrier, para fundamentar seus estudos do desenvolvimento da linguagem musical, ligando-o ao desenvolvimento cerebral".

Um nome pouco citado neste período é o do maestro Fabiano Lozano, que ensinava canto coral aos seus alunos e que serviu de inspiração para Villa-Lobos que propôs para São Paulo um projeto educacional de canto coral para as escolas, e que mais tarde se estenderia para todo o país. Villa-Lobos, sem sombra de dúvida, tornou-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, onde instituiu o canto orfeônico, que de acordo com Dia e Lara (2012, p.91) "foi uma modalidade de canto, de origem francesa, e foi definida como canto em grupo, onde utilizava cantores amadores em conjuntos, não exigia conhecimentos vocais apurados ou classificação de vozes e tinha por finalidade a alfabetização nas escolas regulares".

Quadro 4: Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil de 1930 a 1960.

1930 a 1960
O canto orfeônico[4] conquista espaço significativo nas escolas brasileiras, sobretudo com base na proposta de Villa-Lobos. Essa prática alcança legitimidade nacional a partir dos decretos: • nº 19.890, de 18 de abril de 1931; • nº 24.794, de 14 de julho de 1934; • nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

O canto orfeônico foi difundido na França e, por motivos de mudanças na área política do país, serviu para auxiliar a harmonização social, com ideais de unidade coletivos, trazendo em suas letras valores cívicos e morais. Contrariamente ao que os historiadores apresentam, as primeiras manifestações do canto orfeônico antecedem ao trabalho de Villa Lobos, vistas no sistema público de ensino do Estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920, pelo trabalho de Gomes Cardim e João Gomes Júnior, e dos irmãos Lozano (Dias e Lara, 2012, apud Lisboa, 2005).

Fonterrada (2008, p. 246) menciona que a "a inspiração de Villa-Lobos veio por meio dos métodos ativos de educação musical que conheceu em suas viagens à Europa, principalmente a proposta de Kodály, que ele adequou perfeitamente às escolas brasileiras". As propostas deste método possuíam um caráter nacionalista com um material folclórico e próprio da terra, enfatizava o ensino da música por meio do canto coral, o uso do manossolfa (conjunto de sinais manuais, destinado a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos), no qual alguns professores se tornaram hábeis, montando coros a duas e três vozes apenas com sinais das mãos, como afirma Fonterrada (2008, p. 247):

> As ideias nacionalistas no Brasil buscavam ocasionar o fortalecimento da identidade nacional e, para Villa-Lobos, os brasileiros buscavam nos Sertões e Restingas, cruzando rios, abrindo caminho na mata, indo aos mais distantes lugarejos, arrancar a alma brasileira exposta na música, na dança e em outras formas de arte. Porém, mediante algumas dificuldades como a frequência dos professores de música aos cursos de formação, mesmo sendo obrigatório pelo governo Vargas (Brasil 1946), a má qualidade ou ausência de estradas e locomoção para os professores às regiões de difícil acesso, tornou inviável a continuação deste ideal. Outra dificuldade era que o canto orfeônico diferia em seu modo de implantação, sem rigor em sua aplicação, onde os procedimentos básicos deveriam ser os mesmos.

[4] É um tipo de prática de Canto coletivo amador, tendo esse nome em homenagem a Orfeu, deus da mitologia grega, que encantava e amansava as feras com sua música.

A autora afirma que havia uma crítica sobre o envolvimento político dessas ações musicais, em que Getúlio Vargas era enaltecido como a figura do ditador e da pátria, onde compreendeu que, através da música cantada nas escolas podia arregimentar massas e uni-las num só tempo, tirando partido disso. Porém, apesar destas críticas, sobre o uso destas ações musicais, Villa-Lobos deu a oportunidade de todo o Brasil cantar.

Em 1960 segundo Fonterrada (2008, p. 49), o canto orfeônico foi substituído pela educação musical que não diferia da proposta anterior, no entanto, o que ocorreu na escola pública aumentou o interesse de músicos brasileiros pela ampliação da educação musical. Alguns nomes surgiram para o seu desenvolvimento: Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, em São Paulo, Liddy Chiafarelli Mignone, dividindo-se entre duas cidades Rio de Janeiro e São Paulo, Sá Pereira, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandez no Rio, o casal Ernest e Maria Aparecida Mahle em Piracicaba, os quais receberam influência direta dos educadores europeus que haviam reformado a educação musical em seus países, são eles: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály os quais em suas propostas, objetivos e procedimentos incentivavam a pratica musical com a utilização do corpo, enfatizando o desenvolvimento da percepção auditiva.

Em 1960, em São Paulo foi criado um curso para a formação de professores em música, subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, pela comissão Estadual de Música. Foram oferecidas dez vagas na capital e vinte para o interior do Estado onde os alunos se submeteram a uma prova de seleção. Aos alunos do interior foram oferecidas bolsas de estudo para poderem manter-se na capital, assim tinham a oportunidade de estudar com professores de música que eram destaques naquela época em São Paulo, como o maestro Robert Schnorrenberg, Osvaldo Lacerda, Cyro José Monteiro Brisolla, Diogo Pacheco e Klaus Dieter Wolf (FONTERRADA, 2008, p. 217).

Fonterrada (2008, p. 2017) ainda afirma que:

> Apesar da formação do curso estar voltada para a educação musical, sua legalização não foi aprovada, havendo apenas uma turma que cursou quase quatro anos (1960 a 1963), porém não obteve o diploma. No entanto, alguns alunos deste curso tornaram-se músicos atuantes no cenário paulistano e brasileiro como: Alexandre Paschoal, Benito Juarez, Cláudio de Brito, David Machado, Elizabeth Rangel Pinheiro, Norma e Filipe Silvestre, Maria Lucia Machado Paschual, Paulo Herculano, Samuel Kerr e entre eles, a autora do presente trabalho Marise Trench Fonterrada.

Em 1971 o ensino da música tomou novos rumos na escola com a promulgação da Lei nº 5692/71, onde perdeu seu espaço como disciplina na escola, sendo extinta a disciplina educação musical pela atividade de educação artística. Nota-se que ao negar-lhe a condição de

disciplina por atividade, o governo contribuiu para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino da música. Segundo Mateiro (2006, p. 117):

Quadro 5: Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil de 1961 a 1970.

1961 a 1970
A Lei nº 4.024/61 (LDB), que trouxe novas definições para a educação nacional, não deu qualquer ênfase a proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de música.

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

Em 1971 o ensino da música tomou novos rumos na escola com a promulgação da Lei nº 5692/71, onde perdeu seu espaço como disciplina na escola, sendo extinta a disciplina educação musical pela atividade de educação artística. Nota-se que ao negar-lhe a condição de disciplina por atividade, o governo contribuiu para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino da música. Segundo Mateiro (2006, p. 117):

> Com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes (artes plásticas e artes cênicas). A partir de 1971, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Consequentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música, e, atividades de artes plásticas e artes cênicas, os que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas.

Quadro 6: Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil de 1971.

1971 a 1980
A Lei nº 5.692/71 trouxe para legislação nacional a definição da “Educação Artística” como atividade e disciplina obrigatória no ensino de primeiro e segundo graus. Assim, com a educação artística consolidou-se o ensino polivalente das artes. Enfraquecendo a presença da música como componente curricular na escola. Em 1973, são aprovados o parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, atos normativos que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Artística. O parecer CFE 540/77 faz menção às formas do ensino da Música anteriores à Lei nº 5.692/71, limitado ao espaço da teoria musical ou do canto coral.

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

Em 1974, os cursos superiores em Educação Artística sugiram com um caráter polivalente, afastando o rigor da chamada educação tradicional dando ênfase ao processo sobre o produto; valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta e memorizações. O professor tinha formação polivalente e deveria dominar as

quatro áreas de expressão artística: artes plásticas, música, teatro e desenho, substituído posteriormente pela dança, com duração de dois ou três anos para obtenção das licenciaturas curta e longa.

O curso amparava-se em um conceito modernista da ampliação do universo sonoro, da expressão musical comprometida com a prática e com a livre experimentação. Ainda Mateiro (2006, p. 118) afirma que "o aluno não possuía educação musical a nível de I e II Graus, consequentemente chega nas graduações sem muito conhecimento prévio, e retorna como professor sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música".

Neste modelo o professor de música não sabia muito bem o que fazer para desenvolver experiências criativas em música, onde a partir da escolha de atividades pelos alunos, transitavam aleatoriamente nas diferentes áreas das artes (artes cênicas, artes visuais, dança e música). No entanto, esta técnica desenvolvida e dominada tornou-se um procedimento comum tanto a alunos quanto a professores, confundindo espontaneidade com falta de planejamento, operando com o mínimo de regras como preocupação dominante à "livre expressão" dos alunos, ou o [5]"laissez-faire".

Quadro 7: Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil de 1981 a 2000.

1981 a 2000
O surgimento da pós-graduação em Música no Brasil fortaleceu a pesquisa em educação musical, gerando estudos pioneiros sobre o ensino de Música na escola brasileira. Em 1987, é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). O debate sobre o ensino das Artes na escola é ampliado no âmbito das diferentes áreas de Artes, apontando, principalmente, para a inadequação da polivalência. Em 1991, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, contribuindo para as discussões e as ações acerca do ensino de Música na escola. Em 1996, o ensino de Artes é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (LDB). Desde 1980, as especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas diretrizes curriculares nacionais definidas por esta Câmara de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

A ABEM tornou-se a divulgadora de produção científica na área da educação musical por meio de socialização de pesquisas, comunicações, palestras e grupos de trabalho que tem seus encontros nas diversas regiões e também nacionalmente; além de publicar pesquisas na área musical para todo o país, tornou-se a principal Associação que representa os educadores musicais. Concomitantemente surgiram outras associações brasileiras como a de Kódaly e

[5] Expressão francesa que significa literalmente **"deixar fazer".**

Orff, além do Fórum Latino Americano de Educação Musical (Fladem), na América Latina, ou seja, em paralelo ao afastamento do ensino formal de música nas escolas houve uma migração da educação musical em outros espaços.

Além das associações, surgiram os cursos de Licenciatura em Música e pós-graduação em Educação Musical que agregaram investigação, pesquisa e publicações na área musical, melhorando a discussão sobre sua prática no Brasil. Não por acaso, Fonterrada (2007, p. 30) comenta que:

> A importância da música para o ser humano, não é apenas um modo de profissionalização, auxiliando na construção de identidade, ou nos processos de socialização, embora, em circunstâncias específicas esses papéis existam e sejam exercidos e valorizados pela sociedade. O que se quer trazer para esta reflexão é o papel da música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoramento da sensibilidade do indivíduo. Como linguagem expressiva, essa peculiaridade da música transcende as técnicas de execução, e a faz veículo de expressão individual e grupal.

As discussões em torno das Associações criadas no Brasil podem contribuir para o avanço de alguns pressupostos, visto que trouxeram inovação, e uma constante transformação na busca de introduzir músicos, pesquisadores e educadores musicais no cenário nacional.

Quadro 8: Quadro sinótico da história da educação musical no Brasil

2001 a 2013
A Resolução CNE/CES nº 2/2004, com fundamento no parecer CNE/CES nº 195/2003, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música. A campanha “Quero Educação Musical na Escola”, levada a efeito entre 2006 e 2008 mobilizou o poder público e a sociedade civil em prol da aprovação da Lei nº 11.769/2008. Em 2009, a campanha ganhou páginas nas redes sociais. É criado, em 2006, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), constituído pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM), pela Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi – RJ), pela Rede Social da Música e pelo Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM), reunindo, também, políticos de diversos partidos e artistas. A Lei nº 11.769/2008 foi aprovada a partir de um amplo movimento nacional mediado por educadores musicais e músicos e, também, por membros da sociedade em geral. O debate é a busca de estratégias para o cumprimento da Lei nº 11.769/2008 ganhou fôlego em todo o país. A Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre o material por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2008. No dia 24 de julho de 2009, no IX Festival de Música de Ourinhos em São Paulo realizou-se o Seminário “Ensino de Música nas Escolas”, que contou com a presença de representantes das entidades das áreas educacional e musical. Em maio de 2013, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) promoveu o I Encontro Internacional de Educação Musical, discutindo a implementação da Lei nº

11.679/2008. Em 2011, a Secretária de Educação Básica do MEC promoveu reunião com especialistas da área da música para discutir o ensino da Arte e de Música nas escolas. Dessa reunião um documento com subsídios ao CNE para a definição destas Diretrizes.

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

Hoje o ensino da música tem trazido de volta a crença nos métodos como meio de assegurar e possibilidade de sucesso para o seu desenvolvimento. A criação dos cursos de pós-graduação em música foi decisiva para que se alcançasse um meio adequado de proporcionar à música um conhecimento científico.

Acredita-se que tendo objetivos claros e uma metodologia adequada, os resultados serão bons. Porém, ainda há percalços que ainda precisam de soluções, pois em sua maioria as propostas pedagógicas governamentais são realizadas por administradores, psicólogos e pedagogos em educação, ao invés de especialistas em educação musical, onde segundo Fonterrada (2008, p. 220) "busca-se por força de projetos de pesquisa e cursos de pós-graduação, condições para que a criança se envolva em seu próprio processo de aprendizado ou, em outras palavras, que construa seu conhecimento".

Neste pensamento a educação musical, tornou-se exclusividade de alguns poucos, e na maioria das escolas brasileiras segundo Mateiro (2006, p. 118) "a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino da música dos currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira".

Em contrapartida a educação musical ganhou outros locais alternativos que segundo Fonterrada (2007) "referem-se a projetos culturais de cunho social, desenvolvidos por setores governamentais de Municípios, Estados ou da Federação, organizados por secretarias de educação e cultura, ou mantidos por organizações não governamentais, igrejas, empresas e outros tipos de agrupamentos".

Atualmente há um número expressivo de pesquisas sobre a educação musical envolvida com outras áreas, procurando um contato que vise a reflexão e compreensão do significado que ela exerce no homem. Áreas como a biologia, psicologia, medicina, sociologia, bioacústica, antropologia são alguns exemplos deste diálogo em comum com a música. Neste contexto podemos citar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (Gepem – IA/Unesp), que vem desenvolvendo estudos para abordar a multidisciplinaridade da música com estas outras áreas do saber.

Fonterrada (2007) cita alguns resultados parciais a partir dos projetos concluídos que foram: Música na Escola (Fapesp/IA/Unesp. 2000-2004); Música e Movimento: projeto cidadania. Desenvolvido nas UIPs/Uis da Febem (Secretaria de Educação, Secretaria do Bem Estar social, Cenpec, 2000-2005; Afinando Diferenças. O processo de construção artística do "Coral Cidadãos Cantantes", pesquisa desenvolvida por Julio Cézar Giudice Maluf. Secretaria de Saúde do Município de São Paulo, Centro Cultural de São Paulo (Dissertação de mestrado defendida no IA/Unesp em 27 out. 2005). Todos os projetos dialogam com outros profissionais e outras áreas, ressaltando que a música não tem como pretensão ser usada como meio de cura, mas de dar oportunidade de se relacionar com ela e de abrir possibilidades e trocas de experiências

Ainda temos muitos desafios a serem transpostos desde que a Lei n. 11.769/2008 foi promulgada. Segundo Mateiro (2011) "cabe à área da educação musical discutir caminhos e processos para uma real implantação, enfrentando dificuldades e contribuindo para sua efetivação", e é neste quadro que a autora aponta que uma escola numa será igual à outra, nem mesmo as turmas dentro de uma mesma escola serão iguais, e, portanto, não existe um caminho único, e há um consenso entre vários educadores musicais sobre estes desafios.

A reflexão sobre a educação musical ao longo da história busca nortear as respostas para as salas de aula e para o seu desenvolvimento no país, tornando-se cada vez mais necessário aprender com as experiências já realizadas, com as propostas sistematizadas, lembrando sempre que a inclusão da música não deve ser uma imposição e sim uma necessidade para as escolas brasileiras.

3.2 CADÊ A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL? "O GATO NÃO COMEU"

Este item aborda a história da Educação Infantil no Brasil até os nossos dias e a tentativa de identificar a presença da educação musical nas atividades escolares com as crianças menores de sete anos de idade.

3.2.1 Instituições de cuidados e educação para crianças pequenas: é possível falar em educação musical?

Como nosso objeto de estudo vincula-se à educação musical na Educação Infantil sentimos a necessidade de, primeiramente, apresentar um pouco do histórico do nascimento da instituição voltada para a educação e cuidado das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

Como vimos, a música, de tão importante para a vida e formação do sujeito, e assim também a consideramos, foi tornada conteúdo obrigatório dos currículos da Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil. Nossa intenção como professora de música não é, necessariamente, pensar a educação infantil, mas a presença da educação musical em instituições de Educação Infantil. Com esse intuito será necessário conhecer esse espaço, tempo e lugar destinado às crianças pequenas. Segundo Pacífico (2010, p. 60):

> Após o surgimento da escola é que as creches e pré-escolas começaram a despontar, impulsionadas, em grande parte, pelas mudanças econômicas e sociais que ocorreram na sociedade em vários aspectos e, dentre elas, pela incorporação das mulheres ao trabalho assalariado, fora de casa. Agrega-se também a esses fatores as novas concepções sobre a infância, sobre o papel da criança, e pelo esforço de encontrar formas de torná-la indivíduo produtivo e ajustado às exigências da sociedade.

Os primeiros ensaios de organização de escolas para crianças bem pequenas no Brasil manifestaram-se com um caráter assistencialista no intuito de auxiliar viúvas e mulheres que trabalhavam fora de casa e como acolhimento de órfãos abandonados. Pascoal e Machado (2009, p. 81) ressaltam que "a sociedade patriarcal criou uma solução para os problemas dos homens: a de retirar a responsabilidade de assumir a paternidade, e nessa época, o conceito sobre as peculiaridades da criança não eram bem definidos". A ideia de um espaço fora do contexto familiar deu-se ainda segundo os autores "[...] pelo alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos".

Esta ideia passou a ser vista pela sociedade como criativa, assistente e filantrópica, ressaltando que durante décadas este pensamento constituiu-se no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições criadas de assistência às crianças abandonadas no Brasil, que atendeu por mais de um século, foi à chamada roda dos expostos ou roda dos excluídos , onde bebês eram abandonados pelas mães, ou por qualquer outro familiar que os colocavam numa roda cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixada na janela da instituição ou de uma casa de misericórdia. Marcílio (1997, p. 57), descreve que:

> Com o passar dos anos surgiram dificuldades para manter as Santas Casas de Misericórdia, além da falta de recursos, surgiram novas ideologias como a medicina higienista, e estas extinguiram pela falta de assistência aos expostos. Com isso foram organizados esforços para extinguir as rodas dos expostos em todo o mundo (...). Muitas leis foram criadas para suprir as necessidades das crianças de nossa sociedade, porém, em práxis não são cumpridas integralmente de forma a garantir que estas tenham uma infância gozando de bem-estar físico, psicológico e social.

Essas instituições foram extintas no país em meados de 1950, sendo o Brasil o último país que aboliu a roda dos rejeitados. Podemos salientar que no decorrer dos anos surgiram alternativas como creches e jardins de infância, no intuito de atender às crianças menos favorecidas e auxiliar as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos.

Algumas tendências acompanharam a implantação das creches e jardins de infância no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX. Paschoal e Machado (2009, p. 83) comentam que algumas dessas tendências foram: "a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância". Cada instituição apresentava as suas justificativas para a implantação de creches e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas.

> Neste período foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio do Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Foi considerada uma das entidades mais importantes, mormente por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. Outra instituição importante foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras. (KUHLMANN, Jr., 1998)

Em meio a isto, os movimentos operários ganharam força com o processo de inserção da industrialização no país, a inclusão da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, que se organizavam nos centros urbanos e reivindicavam melhores condições de trabalho, dentre elas a de criação de instituições de educação e cuidados para os filhos. Mesmo em meio a muitos conflitos a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância tornou-se necessária.

Haddad (1993, p. 35) afirma que:

> Os movimentos feministas que começaram nos Estados Unidos tiveram papel importante na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas, deveriam acolher a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) entende que o "fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as

transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” Ainda de acordo com o autor, a educação será um fator que objetiva estruturar de alguma forma a sociedade moderna. Como resultado desse movimento aumentou o número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

A história nos mostra que até o final de 1970 pouca coisa havia sido realizada para as crianças menores de sete anos no sentido de garantias legais que promovessem a educação e cuidado para as crianças. Paschoal e Machado (2009, p. 85) datam que

> [...] foi só na década de 80 que alguns setores da sociedade como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Foi necessário quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação. Este direito foi verdadeiramente reconhecido com a Carta Constitucional de 1988, que de acordo com Bittar (2003, p. 30), “teve o esforço coletivo dos diversos segmentos para assegurar os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”.

A pressão dos movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1988).

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Pacífico (2010, p. 64) apresenta uma linha do tempo do histórico de atendimento à Educação Infantil Brasileira. Conforme a autora, as instituições que se dedicaram aos cuidados das crianças menores de sete anos podem ser apresentadas por períodos, sendo que o primeiro período vai de 1808-1920: o período de 1808 a mais ou menos 1870 caracteriza-se por poucas ações em relação à infância, tanto do ponto de vista jurídico como de alternativas de atendimento; de 1874 até 1889 teve início uma movimentação de grupos particulares se dedicando ao atendimento de crianças, principalmente médicos, mas estes foram projetos não concretizados por falta de interesse das autoridades administrativas; a partir de 1889 observa-

se a intenção de determinados grupos em encurtar as distâncias entre a realidade das crianças e a apatia presente nas esferas administrativas e é criada a Fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1899. Destaca-se a concretização de trabalhos assistencial, social e educacional à infância com ênfase no "desenvolvimento nacional". Em 1916 inicia-se a realização dos Congressos Americanos da Criança: (1916) em Buenos Aires e (1919) em Montevidéu.

O Segundo Período destacado vai de 1920 a meados dos anos de 1970. Neste intervalo de tempo podem ser identificadas algumas ações: a) início da regulamentação, pelo Estado, de políticas para a Infância e destacam-se a criação de alguns departamentos. Com isso, o atendimento à infância deixa de ser exclusivo pela iniciativa privada; b) realização do Congresso Americano da Criança (1922) Rio de Janeiro, conjuntamente com Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, quando foi criado o Dia da Criança - 1922; c), mas lento processo de expansão instituições de Educação Infantil, sendo que somente parte delas estava ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos; d) promulgação de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 4.024 de 1961 e LDB n° 5.692 de 1971), mas que não tratam da Educação Infantil.

O Terceiro Período pode ser identificado a partir do final dos anos de 1970 a 1987. Neste período tem-se o início do processo de expansão vertiginosa da Educação Infantil, momento em que a creche (zero a três anos) ganha maior visibilidade. Também se sacramenta, de modo geral, a política de uma educação pobre para pobres. Destaca-se nesse intervalo de tempo a concretização de trabalhos assistencial, social e educacional à infância, tendo em vista, principalmente, o "desenvolvimento nacional". A Educação Infantil de massa caminha em consonância com as prescrições de organismos internacionais para os países em desenvolvimento. Também se observa nos setores da administração pública uma superposição de responsabilidades dos setores de assistência, da educação, da saúde e do trabalho. Destaca-se ainda a criação de uma estrutura administrativa específica, no Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), a expansão de matrículas, também devido a outros modelos "não-formais", apoiados em recursos improvisados, tanto físicos, materiais, pedagógicos como de mão-de-obra; o envolvimento de novos movimentos sociais no campo da Educação Infantil; o desenvolvimento de ações dos movimentos sociais em prol da Constituinte: Movimento Crianças Pró-Constituinte e o Movimento de Mulheres, e; início da construção e formação, em âmbito nacional, de pesquisadores e muitos estudos importantes no campo da infância.

O Quarto Período destacado representa um importante momento para a Educação Infantil no Brasil, e é compreendido entre 1988 e anos de 1995, e destacam-se: a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a garantia do direito à Educação Infantil às crianças menores de sete anos e produção, pelo MEC, de regulamentações para a Educação Infantil, com foco na qualidade.

O Quinto Período pode ser localizado entre os anos de 1996 e 2006, período em que promulga-se a LDB n° 9394, em 1996, e a Educação Infantil é colocada como primeira etapa da Educação Básica. Porém, neste mesmo período tivemos pouca expansão de matrículas na Educação Infantil em função da política de financiamento criada por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996, que não contemplou a primeira etapa da Educação Básica. Além desses fatos, um marco importante para a Educação Infantil foi à aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE/2001), com metas específicas para a primeira etapa da Educação Básica.

O Sexto e último Período é demarcado pela autora com início no ano de 2007 e chega aos dias atuais. Escreve a autora que esse período foi marcado por intensa mobilização social para que a Educação Infantil - principalmente as creches – fizesse parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Foi também o período em que o MEC elaborou vários documentos importantes para a garantia do direito à educação de qualidade das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Devido as mobilizações, tivemos nesse período a alteração na política de financiamento da Educação Infantil com a regulamentação do FUNDEB, criado pela Emenda constitucional n° 53 de 2006 e regulamento pela Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, com a inclusão da Educação Infantil. Além disso, foi um período de elaboração de programas voltados ao financiamento e formação de professores da Educação Infantil, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC). Fechando esse período, a história da educação infantil ganha mais um capítulo, o da obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos a partir da Emenda Constitucional 59/2009.

Podemos dizer que, comparado com o período que vai da chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil até o final do século XX, a Educação Infantil teve um grande avanço a partir de 1988, no que diz respeito aos direitos da criança pequena, pois embora não fosse obrigatória, foi direito defendido, com o objetivo de proporcionar condições para o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas

experiências. Para Craidy e Silva (2001, p. 21) “por tais razões, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto a solução para um problema de administração social”.

E, por último, com a Emenda Constitucional n° 59 de 2009 a Educação Infantil, que já era direito, passou também a ser obrigatória para a criança de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, com atendimento em pré-escolas.

Voltando ao título desse item, podemos inferir que o “Gato não comeu a educação musical”, pois a mesma não esteve lá. Pelas situações e precariedades que envolveram, e ainda envolvem as instituições de Educação Infantil ou as instituições que cuidavam das crianças, é de se presumir que a educação musical não foi presença marcante nestas instituições. Isso por que a formação da professora para atuar com crianças menores de sete anos também não foi o centro das preocupações dos movimentos em defesa das escolas de educação infantil, inclusive de creches. Ainda hoje se admite não licenciados atuando na Educação Infantil e Anos Inicias do Ensino Fundamental. Some-se às condições das escolas, a formação docente que ainda hoje, conforme veremos mais adiante, não contempla o necessário para que os docentes se sintam seguros e criativos com o trabalho que envolva a educação musical.

3.2.2 A formação da professora da Educação Infantil

O ponto de partida do percurso histórico da formação de professores da Educação Infantil situa-se no final do ano de 1970 e 1980, período onde ocorreram mudanças importantes como já referimos na história da educação infantil. Desde a década de 1980 ampliou-se o atendimento infantil culminando com a conquista do direito de atendimento às crianças em creches e pré-escolas, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta Nova Carta traz o reconhecimento do direito da criança menor de 0 (zero) a 6 (seis) anos à educação, suplantando assim o caráter assistencialista creche/pré-escola atribuindo um caráter educativo à Educação Infantil. Azevedo (2013, p. 78) assim define:

> Assim todas as crianças de até 6 anos passam a ser atendidas pelo mesmo sistema e não mais de forma separada em creches para as de até 3 anos, e pré-escolas, para as de 4 a 6 anos, o que forçava a dicotomia assistência/educação. Tal conquista, por fazer exigências à melhoria das condições de vida das crianças, apontava esperanças de possíveis melhorias,

> também, na formação dos professores de Educação Infantil, já que a função educativa das instituições de atendimento infantil havia sido reconhecida.

Por outro lado, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei 8.069, de 13 de 1990, contribuiu, segundo Azevedo (2013), para a "definição de um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas para a infância que impedia desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos da criança". A ECA teve grande influência nas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em tramitação na Câmera Federal na época.

A crescente demanda por creches e pré-escolas levou o Ministério da Educação e do Desporto a propor a formulação de uma Política Nacional da Educação Infantil, direcionada pelos parâmetros da Constituição e em 1993 o MEC, em reconhecimento à Educação Infantil, elabora uma Proposta de Política para a Educação Infantil que tinha como objetivos: 1) expandir a oferta de vagas para a criança de até 6 (seis) anos; 2) fortalecer a concepção de Educação Infantil definida no documento, e; 3) promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Esta proposta apontou em seu âmbito algumas ações prioritárias a serem realizadas que colaborariam para o seu êxito, sendo o novo perfil do professor da Educação Infantil uma delas, com o propósito principal de uma melhoria na qualidade do atendimento às creches e pré-escolas. Segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 89):

> A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

A elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil teve seu ápice no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Professor de Educação Infantil, que teve duração de três dias na cidade de Belo Horizonte, em 1994, com o objetivo de fornecer subsídios para a política de formação de professores da Educação Infantil, tendo como participantes professores dos sistemas de ensino, agentes de formação e outras organizações atuantes na área, além dos representantes dos Conselhos de Educação federal e estadual.

Os resultados desse encontro subsidiaram a análise de questões importantes para a construção de uma política de formação dos professores da Educação Infantil, entendendo que

a definição de uma política de formação é uma das tarefas mais importantes para a educação infantil.

Os textos e debates deste encontro foram sintetizados e apresentaram os princípios e diretrizes para a Política Nacional de Formação dos Professores de Educação Infantil e recomendados ao MEC. Também foram encaminhadas alternativas pedagógicas da Educação Infantil e da formação de seus professores mesmo sobre e sob o impasse da LDB, que se encontrava em tramitação (1994) no Congresso Nacional desde 1988.

No trecho do relatório transcrito e citado por Azevedo (2010, p. 81), destaca-se a preocupação com o currículo da Educação Infantil e cursos de formação de professores:

> No que se refere especificamente ao curso de formação de professores da Educação Infantil, ressalta-se, ainda, a importância de se considerar três polos de sustentação desse currículo: (i) conhecimentos científicos básicos para a formação do professor de (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos da linguagem, tec); (ii) processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos do próprio professor; (iii) valores e saberes culturais dos professores produzidos a partir de sua classe social, sua história, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza. Salienta-se que a prática desse currículo só se torna significativamente mediante a constante reflexão crítica dele, reflexão esta que precisa ser feita tanto pelos professores das mais diversas instâncias quanto pela comunidade em que atuam/atuarão esses professores.

Aspecto importante nesse processo foi a exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, porém admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio. “O início do novo século, assim dá continuidade a esse processo de mudanças desencadeado pelas reformas da década anterior, é um período de ajustes e adaptações, que ainda enfrenta grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias” (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 9).

Diante dessas mudanças surge uma preocupação que ressaltou entre as alternativas pedagógicas apresentadas, que foi a questão da necessidade de integrar o cuidar/educar, que deveria fundamentar a Educação Infantil e a formação dos professores, sendo estas duas dimensões importantes para o desenvolvimento das atividades cotidianas do professor da Educação Infantil. Azevedo (2010, p. 82) descreve o texto ressaltando que:

> Se a Educação Infantil se fundamenta no binômio cuidar/educar, a formação de seus professores deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma

> vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da Educação Infantil. Não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da professora que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que, tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis.

Este relatório também ressaltou que algumas questões precisavam de estudo teórico mais aprofundado, tais como: o currículo, a formação de professores, sua legislação, revisão na denominação – não mais "creche" e "pré-escola", mas Educação Infantil, visto que "partindo do pressuposto de que o nome precisa dizer o que representa, a denominação da instância responsável pela educação/cuidado da criança de até 6 anos é tão importante quanto a discussão de seus objetivos" (BRASIL, 1995, p. 80).

Ressalta-se que essa conquista teve um caráter de construção coletiva, porém sofreu uma ameaça quando, em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI), e a publicação não considerou o processo já iniciado, representando, assim, uma descontinuidade de ideias em relação à ampla discussão já desencadeada pela COEDI.

Em 1996 a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), estabelecendo, em seu art. 62, define um patamar mais elevado para atuação de professores na Educação Infantil e anos iniciais (antiga denominação de séries inicias) do Ensino Fundamental, e este se deu em nível superior (universitário) ou nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) admitindo como formação mínima o nível médio.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Referindo-se à formação docente modalidade Normal, houve um retrocesso quanto à ideia dos ISEs, que consistia num sistema de formação de professores que já tinha sido abandonado no início do século XX, e o fato causou polêmica no âmbito educacional, porque revelou uma descontextualização neste processo de mudanças na construção da formação dos professores, e que segundo Kishimoto (1999, p. 04) traz uma "polêmica ao separar a formação docente da universitária, propondo um curso de menor tempo de formação, fragmentando o cuidar e o educar, desqualificando o quadro de professores responsáveis pelo curso".

As propostas de formação de professores da Educação Infantil desde 1998 tem como premissa o atendimento dos professores às necessidades ligadas ao cuidado e à educação da criança de uma forma integral, e os documentos elaborados foram frutos da discussão de muitos profissionais da educação, de técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos consultores, pareceristas e educadores de todos os estados do país presentes nos Seminários Regionais de discussão do documento em 1998.

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) estabeleceram entre outros os pressupostos que se referem à atuação e formação docente, o que Azevedo (2010, p. 93) destaca:

> - O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.
> - O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos nas creches e nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa da desigualdade ou exclusão.
> - O desenvolvimento de competências pelos professores exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações- problema e na reflexão sobre a atuação do professor.

Muitas revisões têm sido realizadas, visando destacar a maneira que o professor da Educação Infantil tem de lidar com as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, sendo importante, então, a priorização de discussões e práticas que venham a auxiliar os futuros professores em suas concepções sobre a criança, a educação, a escola, o professor construindo uma postura concisa na organização do seu trabalho pedagógico.

Um rápido levantamento pelos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil das faculdades privadas e pública de Rondônia já nos mostra que não há um lugar definido e demarcado para a formação musical dos docentes. Não se fala aqui de formação de músicos, mas de bases mínimas para que o profissional possa desenvolver a educação musical com as crianças pequenas.

Já é de conhecimento dos educadores que a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. No art. 26 da LDB, que trata da base nacional comum e da parte diversificada do currículo da Educação Básica, o § 6º, estabelece a Música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do componente curricular Arte. E isso é importante, pois não deve estar restrita às disciplinas que impliquem a área de arte. (BRASIL, 2013). Se na Educação Infantil

não há a fragmentação das disciplinas, isso não significa que a música não terá lugar, já que não há um docente formado especificamente para o trabalho com a música sempre à disposição das escolas.

No entanto, no currículo de seis cursos de Licenciatura de uma instituição pública de Rondônia não há uma especificidade para a formação dos professores que contemple aspectos importantes relacionados à música, tais como: Introdução à música, jogos e brincadeiras musicais, confecção de instrumentos musicais e o estudo de um instrumento (voz, instrumentos de sopro, cordas ou percussão). Elencamos no quadro abaixo as disciplinas e ementas dos cursos:

Quadro 9 – Instituição Pública - Ementas das disciplinas que podem abordar música

Licenciatura em Pedagogia	**Disciplinas**	**Ementas**
01	Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas	Arte e interdisciplinaridade. Fundamentos da arte-educação. Linguagem e arte. As múltiplas linguagens artísticas (música, imagem, poesia, arte visual, teatro, folclore e a cultura popular) e suas relações com a produção do conhecimento. A arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vivências educativas através da arte-educação. Introdução à criação, música, pintura, escultura. Literatura, e cinema. Ferramentas básicas e projetos específicos para o trabalho com Arte e Pedagogia.
02	Fundamentos e Prática do Ensino de Arte-Educação	Pressupostos para a percepção e elaboração social do conceito de arte, referência de produção e construção de linguagens subjetiva, intersubjetiva e simbólica. Principais movimentos expressivos da História da arte mundial. Arte brasileira. Arte e educação, relações e contribuições no processo de formação. Experiência estética. Planejamento, projeto e execução de atividades de expressão artística.
03	Metodologia do Ensino em Arte	O significado da Arte em Educação. A História da Arte em Educação. A Criança, a Cotidianidade e as aulas de Arte. A Expressividade Infantil. Percepção, Imaginação e Fantasia nas Aulas de Arte. O Lúdico nas aulas de Arte. A formação artística e estética de Crianças na Escola. Encaminhamentos para Organizar a Prática Educativa Escolar em Arte com Crianças.
04	Fundamento e Práticas do Ensino de Artes	Introdução à criação, música, pintura, escultura. Literatura e cinema. Ferramentas básicas e projetos específicos para o trabalho com Filosofia, Literatura e Arte.
05		Caracterização da área de Arte e seu papel na formação do aluno; Reflexão sobre as experiências pessoais com

	Fundamentos e Prática do Ensino da Arte	atividades artísticas; tendências do ensino de Arte por meio da história na atualidade; Diferentes produções artísticas; Objetivos e Conteúdos de artes para o Ensino Fundamental; O processo de desenvolvimento da criança em relação aos conteúdos de artes; Planejamento Pedagógico em artes; O desenvolvimento do desenho na criança; O fazer, o apreciar e o contextualizar em Artes; Princípios avaliativos em artes.
06	Fundamento e Prática do Ensino da Arte	Fundamentos históricos e filosóficos da arte; Diferentes linguagens corporais e/ou artísticas e suas relações e implicações com o processo educacional e de formação do ser humano; Aproximação com os códigos culturais e conhecimento da cultura artística em suas várias formas de expressão como parâmetro no processo de criação e formação docente; A arte voltada à criatividade e expressão; a música na educação escolar, a expressão e comunicação musical da criança, o corpo como instrumento musical e linguagem; o teatro como forma de expressão; arte visual, leitura e contextualização; a dança como forma de expressão corporal e movimento; metodologias para o trabalho com a arte na escola.

Fonte: www.unir.br

Também verificamos o currículo de três cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições privadas. Verificamos que cada disciplina aborda uma temática diferente, contendo um conteúdo geral das quatro áreas das Artes (artes visuais, dança, música e teatro). Notamos que as disciplinas destas instituições não apresentam a música como linguagem, e apenas uma das instituições aborda um conteúdo prático para a música. Mas, de modo geral, há aspectos mais explícitos nas ementas sobre a presença na música no currículo.

Quadro 10 – Instituições Privadas - Ementas das disciplinas que podem abordar música

Licenciatura em Pedagogia	**Disciplinas**	**Ementas**
01	Linguagem e Comunicação: Arte	As artes e a capacidade criativa da criança. Os conhecimentos teóricos - metodológicos deste campo de atuação do professor e sua importância para o processo de humanização da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O desenvolvimento do desenho, da pintura, da construção, da dramatização, da expressão corporal, da dança e da musicalidade. Planejamento e avaliação
02	Arte e Educação	A arte nas linguagens Cênicas, Musicais e Visuais, como sinalizadoras da edificação educacional, através dos aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos da Arte-Educação.

03	Corpo, Movimento e Musicalidade	Discussão estratégica metodológica do corpo como conteúdo referente à saúde e a cultura corporal. Reflexão crítica do lugar do corpo na aprendizagem. Práticas pedagógicas no movimento. Iniciação musical. Música na educação. Repertório para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Música e movimento. Dança como expressão corporal. A voz e o comportamento vocal. Brinquedos cantados. Jogos para estimulação da inteligência musical. Aspectos educativos e metodologia de aplicação.

Fonte: Site das Faculdades em Porto Velho.

Além disso, os documentos que orientam os currículos para a Educação Infantil apontam a necessidade da presença da música nas escolas. Citemos alguns destaques do Parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009):

> As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (p. 15).
>
> As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (p. 15).
>
> Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças. (p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI, BRASIL, 2009), propostas pelo citado Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009), destacam no artigo 9° que o currículo da Educação Infantil precisa garantir uma diversidade de experiências com as mais diferentes linguagens, e necessariamente inclui a música, com destaques em quatro incisos, conforme podemos ver nos excertos a seguir:

> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
>
> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
> II - 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;
> [...]
> IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> [...]
> XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

O ensino da Música na escola determinada obrigatoriamente pela Lei nº 11.769/2008, tem trazido um processo permanente de luta histórica e social, construído por educadores e músicos em busca do reconhecimento e importância do componente curricular Música para a formação integral dos estudantes. Infelizmente, na história da educação brasileira, com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que ao longo do tempo mudaram a disciplina Música para Educação Artística (Lei nº 5.692/71), e atualmente, o ensino da Arte (Lei nº 9.394/96) como componentes curriculares obrigatórios, não tem dado as devidas orientações para o tratamento das diferentes linguagens artísticas como orientado pelos profissionais da área Arte.

É interessante ressaltar que a música é um direito de todas as pessoas, com possibilidades de diferentes atores na escola: musicistas, técnicos e pedagogos e licenciados em Música.

> O funcionamento das capacidades cognitivas, uma vez que educa a atenção, promove a interação social, forma circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas, forma conexões que são relacionadas à sintaxe da escrita e da matemática, cria representações mentais no cérebro e, eventualmente, cria memórias destas representações que podem ser adicionadas em aprendizagens várias, inclusive da leitura e desenvolve o pensamento geométrico e a aprendizagem de sequências lógicas. (GAINZA 1988, p. 45)

Neste envolvimento há um crescimento dos debates e ações em torno da implantação do ensino de Música e suas formas de discussão no contexto da escola. (BRASIL, 2009, p.5). A Música deve ser estendida à prática curricular, integrado ao projeto político-pedagógico, que de um modo geral, tem tido um papel secundário no processo formativo dos estudantes,

reduzida à realização de atividades pontuais, projetos complementares ou extracurriculares, designado a apenas alguns estudantes.

> A Música deve constituir-se como conteúdo curricular que dialogue com outras áreas de conhecimento, deste modo integrando a vivência musical com a expressão humana e cultural. E, para que isso se torne real é necessário que haja uma mobilização entre técnicas e metodologias específicas, que se atualizem com o campo da educação musical e da pedagogia. Podemos destacar novamente a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face às peculiaridades do ensino da Música, sendo necessários cursos que habilitem para a docência na área do ensino da Música, investindo na preparação pedagógica dos futuros professores. (BRASIL, 2009, p. 6)

Neste pensamento os cursos de formação continuada, precisam promover um alargamento dos saberes e experiências adquiridas na formação inicial e em sua prática, bem como promover a produção de novos conceitos que concebam a música como ferramenta pedagógica. Os espaços para esta demanda devem ser previstos para o ensino da música na escola, assim como tempo previsto no projeto político-pedagógico, destinado à formação continuada dos professores, dentro da própria escola. Outro fator que carece de atenção é a adequação dos projetos arquitetônicos de construção, ampliação ou reforma dos prédios escolares, assim como a adoção de instrumentos musicais que supram a necessidade das aulas e dos alunos.

A música é, portanto, imprescindível ao desenvolvimento do ser humano, pois possui um fator de desenvolvimento intelectual, de identificação pessoal e de manifestação de uma cultura, abrangendo a diversidade de experiências e historicidade de uma nação, um povo, gerando assim um componente de cidadania. E finalmente vemos dentro desta conjuntura o quanto ainda pode ser construído para que o ensino da música seja relevante no desenvolvimento da criança e das práticas pedagógicas da professora da educação infantil.

Muitas são as capacidades que a música pode desenvolver nas crianças, visto que elas já trazem em si um interesse natural para esta arte. Jeandot (1997, p. 19) afirma que “ a criança não é um artista, nem um ser meramente contemplativo, mas antes de tudo um ser “rítmico-mímico”, que usa espontaneamente os gestos ao sabor da sensação que eles despertam”.

Dentro desta perspectiva entendemos que a relação criança-música deve ter uma atenção especial das professoras da educação infantil, visto que ao dar condições para as crianças compreenderem a linguagem musical, estarão ampliando a criatividade, expressão e significado às suas palavras, gestos e interação com o mundo. É o que abordaremos na próxima seção desta pesquisa.

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita.
E é bonita
Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz.

O que é? O que é?

(Gonzaguinha

4 A MÚSICA, A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS ABORDAGENS

As crianças se relacionam de forma natural e intuitiva com a música, já que os sons e a música como forma de comunicação que representam são uma das principais formas de relacionamento humano com o mundo à sua volta. Veremos a seguir esses conceitos.

4.1 A CRIANÇA E A MÚSICA

A criança em si já traz toda simplicidade, alegria, curiosidade, espontaneidade e uma capacidade incrível de interagir com tudo ao seu redor. Sua natureza se caracteriza como um ser que tem um jeito próprio, e em sua interação já estabelece um relacionamento com as pessoas por meio de brincadeiras e das mais diferentes linguagens. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 26):

> A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Em 2009 o Conselho Nacional de Educação divulgou a Resolução 05/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A resolução define a criança como sendo

> Art. 4º [...]sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, é para essa criança que pensamos uma educação musical. Mas o que seria a música e, principalmente, para a criança acima conceituada? Música é uma linguagem e segundo Snyders (1994, p.34) “se oferece a todos e dirige-se a todos, pois possui um caráter patético, apaixonante, ela nos “morde” – e é por isso que ela chega a se impor a todos, mesmo àqueles que não tem muita familiaridade com ela”. A origem dela vem de épocas remotas e a

sua descrição aponta para algo mágico, mítico onde os seres humanos sofrem uma transformação ao interagirem com ela. Mitos e lendas que relacionam os sons e os silêncios se incorporam à vida, conferindo poder aos sons, aos instrumentos musicais, e a teoria sobre sua origem tem muitas vertentes.

Segundo Brito (2003, p.14) “a música é uma linguagem que organiza intencionalmente os signos sonoros, o silêncio, no contínuo espaço-tempo e se faz presente num jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo”. Então, tomando por base as definições da criança e da música traremos uma abordagem positiva desta junção e de como através deste convívio na escola, haverá uma unidade sensível que resultará numa pluralidade viva para o desenvolvimento da criança.

É interessante notar que o desenvolvimento da criança dá-se primeiramente pela fala, sendo por meio dela que a criança entra em contato com o mundo que a cerca, neste caso a escola. Então, surge a seguinte indagação: a música pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral da criança?

Desde a mais tenra idade as crianças apresentam várias maneiras de se comunicarem, e isto, ocorre naturalmente em função de sua maturação fisiológica e biológica, além do convívio que elas têm com aqueles que estão ao seu redor. (BRASIL, 1998 p.120),

A linguagem oral da criança inicia desde o seu nascimento através do contato com a mãe, família e de todos que a cercam. E, observando, interagindo a criança vai aprendendo a verbalizar o que vê, sente e toca, sendo criados elementos que farão parte de sua formação social, emocional, física e cognitiva. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998), “desde muito cedo os bebês já enunciam sons articulados para interagirem com o mundo que os cercam, estabelecendo iniciativas de comunicação que vão desde o balbuciar de pequenos monossílabos, o choramingar quando sentem algum incômodo ou apontar o dedo no desejo de obter algo”.

Nestas interações a criança entra em contato com várias formas de linguagens que a auxiliarão no desenvolvimento de sua fala, e a música traz muitas possibilidades para este fim. Em qualquer meio em que ela se encontre, ou em algum momento, a música estará presente oportunizando uma experiência que a ajudará a expressar seus sentimentos e ideias. Segundo Baptista (2010, p.07), “a criança produz cultura na interação que estabelece com outras formas e manifestações de cultura”, emergindo desta interação novos saberes, conhecimentos e experiências.

Ainda segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) a criança a partir de um ano de idade já pode selecionar os sons que lhe são dirigidos e tentam descobrir sobre os sentidos das enunciações e procuram utilizá-los, assim também muitos fenômenos relacionados com o discurso e a fala, como os sons expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversar nas situações de comunicação, são utilizados pela criança mesmo antes que saiba falar, ou seja, antes de se expressarem pela linguagem oral as crianças tem a competência linguística de poder se fazer compreender e compreender os outros.

A relação da criança com a música nesta fase tem muito a ver com suas experiências ao brincar, onde no fazer de conta ela imita expressões e entonações que os adultos utilizam e podem encontrar o apoio na música, pois, seus responsáveis podem cantar ou ouvir música do rádio, da televisão ou em eventos em que a criança participa junto com a família. No ambiente escolar a música torna-se também um elemento importante para o desenvolvimento da oralidade da criança na educação infantil, onde segundo Schroeder (2011, p. 56):

> [...] o processo de apropriação da linguagem musical, nesta faixa etária, talvez, ou principalmente aconteçam em situações nas quais as crianças não estão propriamente "fazendo música", mas vivenciando-a de diversas outras formas: dançando, representando, imitando, fazendo gestos, brincando.

As crianças se comunicam por meio de gestos, sinais e da linguagem oral, ainda que as mais jovens apresentem uma comunicação mais egocêntrica que social, mas ainda assim é social. Vygotsky (1934, p.19) afirma que "o discurso egocêntrico surge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para a esfera das funções pessoais internas, que é quando as crianças começam a conversar consigo mesma, como se estivesse a falar com outrem".

Devemos considerar então que a função primordial da linguagem das crianças é a comunicação, o contato social. A escola na educação infantil favorece este desenvolvimento da aprendizagem oral que culmina numa ampliação das capacidades de comunicação e expressão objetivando as quatro competências básicas da criança que são: falar, escutar, ler e escrever. Várias propostas para o desenvolvimento destas ações têm sido utilizadas com o intuito de levar a criança a perceber a função das palavras por meio da oralidade, como a de brincar aprendendo. Segundo Soares (2016, p.32), estas ações levam à expressão alfabetizar com método:

> Orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e escrita em uma ortografia alfabética, inferem em novas possibilidades de acesso ao impresso e da democratização da educação escolar.

Então a construção da linguagem oral na educação infantil tem como objetivo aumentar e melhorar o vocabulário, aperfeiçoar a formação de sentenças e ter clareza na comunicação, e que segundo as orientações didáticas do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 134-136), é importante que o professor converse com as crianças, ajudando-as a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam etc. Mas será que a prática educativa tem valorizado o ensino da oralidade em sala de aula? Considerando que o desenvolvimento da oralidade acontece mediante a vivência e convivência de várias experiências, Chaer e Guimarães (2012, p. 73) destacam que:

> É fundamental que o professor busque contemplar o trabalho da oralidade como fator essencial em sala de aula, pois, infelizmente muitos professores tem dado pouca ênfase ao assunto, acreditando que a fala da criança, por ser praticada no dia-a-dia, já está bem dominada por ela.

O RCNEI (BRASIL, 1988, p. 134-136) sugere propostas pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade com as crianças de 0 a 6 anos, que são:

> - Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
> - Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;
> - Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.
> - Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.
> - Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
> - Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

Coutinho e Rocha (2007, p.11), afirmam que a “oralidade das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas”, e ao aproximarmos os adultos às crianças e às infâncias,

estamos concretizando um encontro entre os adultos e a peculiaridade da infância, educando o olhar numa relação que compartilhem parte de suas experiências de viver na escola.

4.2 A LINGUAGEM MUSICAL

A linguagem musical é definida em cada época e cultura, interpretada de várias maneiras, com concepções diferentes como o ruído que durante muito tempo foi considerado como um som não musical, e esteve presente apenas em produções que não eram consideradas de valor estético na música ocidental do século XX.

A música tem uma força contagiante e na escola tem um papel fundamental de agarrar, sacudir, invadir e de até impor um determinado comportamento, um jeito de ser (SNYDERS, 1994, p. 79). É um instrumento poderoso que segundo Swanwick (2003, p. 25), nasce em um contexto social e acontece ao longo e intercala-se com outras atividades culturais, e é de um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas.

Mas, o que é educação musical? De acordo com Bréscia (2003):

> A educação musical é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, além de contribuir para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil a música é descrita como uma linguagem, uma forma de conhecimento a ser utilizada desde a mais tenra idade onde são proporcionados o contato com objetos sonoros e sons (reconhecimento). Segundo Alves (2015, p. 34), “entre os 4 e 6 anos, o trabalho com música permite às crianças maior exploração e identificação de sons para se expressar e interagir com os outros em busca do conhecimento de mundo”, e ainda segundo os referenciais a criança já percebe sensações, sentimentos e pensamentos através da improvisação, interpretação e composição musical, sendo os conteúdos trabalhados para desenvolver a comunicação e a expressão, além de abranger materiais sonoros até a ampliação de repertório e exploração corporal em atividades vivenciadas.

Mas que propostas podem ser desenvolvidas para que se alcancem os objetivos citados? Alves (2015, p. 22-23) ressalta alguns elementos que devem estar inseridos em sua proposta pedagógica ao introduzir a educação musical na educação infantil, são eles:

> - Repertório: optar por músicas infantis tradicionais que estimulem o senso rítmico e a atenção.
> - Socialização: práticas de ouvir e ser ouvido auxiliam na prática de socialização das crianças, assim como ensinam o respeito, a concentração, a paciência de forma lúdica.
> - Afetividade: apresentar a música como instrumento de integração e respeito, de forma que a criança tenha sensibilidade não somente para ouvir as canções ou os sons, mas também no seu relacionamento com o outro.
> - Relaxamento: usar o potencial que a música tem de acalmar propiciando momento de silêncio, aguçando nas crianças a concentração que é tão importante para a aprendizagem.
> - Paisagens Sonoras: apresentação do ambiente por meio dos sons ao seu redor: pessoas andando, buzinas de veículos, conversas entre eles etc. Motivando a percepção, atenção e criatividade.
> - Sons Corporais: esta é uma forma muito rica e prazerosa de estimular nas crianças o autoconhecimento, a criatividade, o raciocínio e a percepção sonora promovendo o respeito tanto do próprio corpo quando ao corpo do outro.
> - Exploração de objetos sonoros: explorar diversos objetos como sucatas, materiais escolares sugerem criatividade e curiosidade às crianças, desenvolvendo sua atenção e percepção sonora.

Desde a promulgação da Lei nº 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, surgiram algumas propostas de integração de práticas em educação musical, com o objetivo de despertar o interesse de educadores musicais e professores da educação infantil em inserir a música em sua prática pedagógica, promovendo a interdisciplinaridade. Traremos algumas sugestões de educação musical para a educação infantil com crianças do pré-escolar, fazendo o diálogo da música com as outras áreas de conhecimento da Educação Infantil. As ideias propostas nesta seção são de Ponso (2011), e estão estruturadas em sete tópicos: 1) Ações Disciplinares em Música; 2) Música e Literatura Infantil; 3) Música e Desenho; 4) Lendo, escrevendo, compondo e alfabetizando com música; 5) Música e desenho; 6) Música e Matemática e, 7) Música e Mídia.

4.2.1 Ações Interdisciplinares em Música

Como já citamos na seção três, em 1998 o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que está dividido em três volumes: 1) Introdução 2) Formação Pessoal e Social e 3) Conhecimento do Mundo. Segundo o RCNEI

(Brasil, 1998, p. 47) “a música deve ser tratada como linguagem cujo conhecimento se constrói e não como um produto passível somente de reprodução”.

Na educação infantil segundo Ponso (2011, p.13) a “ideia de música voltada somente para a recreação, formação de hábitos e comemorações dentro da escola vem modificando-se e apresenta-se hoje mais voltada ao fazer musical enquanto área específica de conhecimento”. Há pesquisas que tem inovado os diferentes níveis de ensino, havendo mais exigências por parte dos responsáveis e da comunidade aos conteúdos e saberes.

As crianças na Educação Infantil não conhecem a fronteira das disciplinas. E quando se deparam com o objeto de estudo, as relações interdisciplinares acontecem espontaneamente, portanto é necessário que o professor observe como apresenta os temas das disciplinas às crianças, de forma que não causem restrições a criatividade, manifestações, colocações e parcerias que podem surgir nessa relação professor-aluno.

A educação musical no Brasil não tem um conteúdo específico como nas outras áreas como a língua portuguesa ou a matemática, por isso, muitas práticas ocorrem nos espaços educacionais onde a música está presente. As ênfases são diversas: ora a leitura musical, ou o aprendizado de instrumentos, ou canto coral. Na educação infantil, ainda há a junção da dança, o teatro e as artes visuais. Ponso (2011, p. 14) afirma que a música na educação infantil “é uma disciplina que cada professor determina sua forma de agir, que conteúdos desenvolver e que parcerias formar, encontrando espaços para a inovação pedagógica nessa área, sem comprometer o plano pedagógico da escola como um todo”.

Ponso (2011, p. 14), ainda afirma que:

> Promover uma prática docente baseada em ações interdisciplinares requer parceiros de trabalho entre os quais a escola é o primeiro. A direção deve acreditar na proposta de trabalho e ser parte atuante, permitindo o tempo necessário de amadurecimento e de consolidação das parcerias. Além disso, uma equipe docente que busca cooperação a fim de constituir um campo de trabalho comum, no caso dos projetos de investigação ou atividades integradas, necessita do auxílio da escola como um todo, nos setores de orientação pedagógica e supervisão, principalmente.

A interdisciplinaridade é um trabalho de conhecer os próprios limites, é aceitar que se é incompleto em algo, que se pode ser questionado, reformulado e até mesmo superado. Então algumas práticas musicais realizadas por professores especialistas ou não, devem ter como objetivo interagir com todas as áreas do conhecimento como a alfabetização, a literatura, a psicomotricidade, ou outras mais. Deve ser um trabalho em conjunto em deve haver:

> Respeito, coerência, capacidade, tolerância, comprometimento de aprender e viver com o diferente. possibilitando um olhar para múltiplas direções, traduzido em ações que necessitamos para perceber as capacidades que não estão simplesmente na ação de 'ver', mas sim em um 'olhar' carregado de intenções (FAZENDA, 2002, p. 219, *apud* PONSO, 2011, p. 16).

Uma atividade interdisciplinar requer um exercício constante de troca entre os professores, lembrando sempre o objetivo maior que é a criança e suas potencialidades intelectuais a serem desenvolvidas, além de considerar também suas fantasias, sonhos, aspirações, medos e toda a carga emotiva com um potencial de imaginação que não se deve descuidar. E para que isso aconteça de forma expressiva é necessário criar demandas e situações que oportunizem a construção, produção e ampliação de conhecimentos, observando sempre a individualidade de cada um.

O espaço e o tempo escolar devem ser mais criativos que rotineiros, principalmente com as crianças, onde a imaginação e a fantasia são inerentes as suas aprendizagens. Então, pensar em interação levando em conta a interdisciplinaridade requer um esforço por parte das professoras, onde a música poderá servir de elo entre os conteúdos. Além disso, a interação musical também poderá alcançar as outras salas de aula, outras professoras e outras crianças, contribuindo globalmente para a construção de forma significativa da aprendizagem das crianças na educação infantil. Segundo Ponso (2011, p. 17),

> [...] para que uma ação musical interacionista ocorra de forma significativa para as crianças é importante criar demandas e situações que oportunizem a construção, a produção e ampliação de conhecimentos, levando em consideração a diversidade e características dos alunos, assim como seus interesses, suas necessidades e seus tempos diferentes.

Estas questões não terminam aqui e devem ocorrer durante todo o percurso de um trabalho de interdisciplinaridade, promovendo novos saberes, pois toda inovação pedagógica traz novos desafios e inquietudes, sendo de fundamental importância buscar sintonia e empatia nas parcerias das diferentes áreas para a efetivação das propostas.

4.2.2 Música e literatura infantil

As interações favorecem o desenvolvimento de novos saberes, novas formas de aproximação e envolvimento onde todos ganharão inovando e ampliando sua prática ao trabalhar em conjunto. O trabalho da música com a literatura traz o universo dos poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, advinhas, e as histórias

infantis. Trataremos este diálogo exemplificando como trabalhar a música com as fábulas e contação de histórias em gibis, vídeos ou oralmente, de acordo com as faixas etárias das turmas do pré-escolar.

4.2.2.1 Crianças de 3 a 4 anos

As fábulas, que são estórias de animais personificados e que no final tem uma moral, chamam muito a atenção das crianças desta faixa etária e podem ser contadas na versão com áudio ou versão literária ilustrada. Uma dessas estórias é a do sapo que queria ir a uma festa no céu e se escondeu na viola do urubu. A partir dela, a professora pode escolher várias crianças para representarem os personagens e que com a ajuda dos colegas da sala de aula farão uma festa, imitando a da estória com danças, música tocada no aparelho de som onde serão tocadas músicas bem alegres para que as crianças sintam que estão numa festa

A professora poderá confeccionar com antecedência máscaras com os rostinhos dos bichinhos principais da história; e além destas sugestões a estória pode ser contada em vídeo, que hoje estão disponíveis na internet. Estas versões das fábulas proporcionarão às crianças diversos olhares e comparações favoráveis ao seu crescimento musical.

No livro “A história do tatu” (ADDUCI, 2001), o personagem musical é um aspirante a músico e não se dá bem com os instrumentos ou com a voz, e experimenta e faz de tudo para encontrar uma maneira de participar de um grupo musical. O personagem descobre afinal, que o som do seu casco possuía uma sonoridade única e a partir de então se torna famoso.

Desta estória pode surgir a exploração dos sons do corpo (boca, língua, lábios, mãos e pés), podendo ser ampliada no decorrer de muitas aulas, onde as crianças descobrem que a voz, enquanto instrumento, constitui o primeiro passo na relação particular do aluno com a música.

4.2.2.2 Crianças de 5 a 6 anos

O interesse das crianças desta faixa etária pelos enredos de livros, gibis e livros de histórias infantis é grande e auxiliam bastante no processo da pré-alfabetização. A temática musical é abordada por alguns autores da literatura infantil e uma sugestão, como livro de recursos musicais, é a coleção Mestres da Música (GRIMM, 2000), que contam a história de

grandes compositores com uma linguagem acessível, com ilustrações divertidas, onde as crianças despertam o interesse pelas obras de vários períodos da história.

Nestas coleções as audições das sinfonias de Beethoven, por exemplo, servem para que as crianças percebam que a música é usada no seu dia-a-dia, como no som do telefone celular, na propaganda da televisão e até na trilha sonora dos videogames. É importante que a professora contextualize essas músicas em uma linha do tempo, buscando evidenciar a significância para as crianças da Educação Infantil desta idade.

Além disso, alguns procedimentos são essenciais: 1. reconhecer e utilizar expressivamente, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e "personaliza" cada som). 2. Reconhecer e utilizar das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais. 3. Participar em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical; 4. Utilizar um repertório de canções para desenvolver memória musical.

Livros de autores consagrados são sugestões interessantes para utilizar em atividades pedagógicas com as crianças. Toda a escola pode participar onde as turmas podem escolher um autor diferente e criar peças de teatro, brincadeiras e atividades pedagógicas sobre os temas de cada livro. A partir destas sugestões pode-se criar um musical abordando todas as histórias trabalhadas mesclando dança, a música e o teatro. Esta experiência proporciona unidade, envolvimento e interdisciplinaridade, onde todos cooperam com suas experiências e vivências pessoas, formando um trabalho interacionista que começou em sala de aula.

4.2.3 Música e desenho

> *A criança desenha e cria porque brinca. Para ela, a mesma concentração de corpo inteiro exigida no brincar aparece no desenho. Neste sentido, o corpo inteiro está presente na ação "concentrado na pontinha do lápis", e a ponta do lápis funciona como uma ponte de comunicação entre o corpo e o papel (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 18)*

Os desenhos das crianças na educação infantil retratam um mundo de formas, cores, borrões, círculos e objetos voadores que são fundamentais na formação e interação delas com o mundo. Muitas vezes os desenhos das crianças são incompreensíveis aos nossos olhos,

porém, para elas implica em suas impressões acerca dos objetos, sons e sensações que possibilitam uma intenção de expressão do mundo que vão descobrindo dia-a-dia.

Os desenhos das crianças podem ser a primeira aprendizagem músico-pictórico-artística em formação desde os primeiros anos da criança. A maneira que a criança tem de ver as cores e as formas é diferente na nossa maneira de ver o mundo, assim como a música pode se relacionar de diferentes formas. Segundo Ponso (2011, p. 47):

> As primeiras impressões gráficas sobre sons ouvidos podem ser consideradas as primeiras notações musicais das crianças. A garatuja rítmica é desordenada e com traçados longitudinais. Esse movimento de vaivém da mão acompanhando o ritmo da canção é o primeiro estágio de relação de escrita e som produzido pela criança.

É interessante apresentar canções com letra para as crianças, pois facilitam a criação do desenho, onde podem fazer a ligação de uma letra já aprendida. Já a música instrumental pode ser apresentada em forma de paisagem sonora que Schafer (1991) aborda em seu livro o *Ouvido Pensante*, que é um conjunto de sons ouvidos em um determinado lugar, onde sons, ruídos ou música fazem parte do ambiente, caracterizando-o.

Os sons audíveis podem se transformar em material musical seja ele ruído ou som com alturas. A criança aprende a formar desde cedo a ideia de que a música acessível a todos, pode ser composta por aqueles que se interessam por ela, e da maneira que cada um imagina. Concretizar sons através de imagens e desenhos na educação infantil favorece a percepção e a integração entre os sentidos. (PONSO, 2011, p. 48).

O desenho musical pode ser introduzido desde muito cedo, criando oportunidades das crianças desenharem o que estão ouvindo. Os registros irão construir a visão gráfica daquele som, essas serão as primeiras notações musicais das crianças.

Crianças de 3 a 4 anos aos poucos vão normatizando os signos musicais no cotidiano das aulas, por meio dos símbolos mais conhecidos como a clave de sol ou as colcheias, podendo explica-los na história, bem como mostrar suas funções na música. Isso despertará o interesse dos alunos para um futuro aprendizado formal da escrita musical.

Figura 1: Clave de sol

Figura 2: Colcheias

Fonte: www.google.com.br

Outra sugestão para as crianças desta faixa etária é desenhar canções que ouvem, pois desenvolvem a memória visual decorrente do desenho, de seus traços, seu colorido e seu nome, o que leva a criança a lembrar mais facilmente da canção. Esta atividade combinada, auxilia a memória visual e a memória auditiva reforçando o aprendizado de novas músicas que podem ser combinadas com gestos, resultando numa aprendizagem significativa.

Já as crianças de 5 a 6 anos podem ir além de apenas ouvirem uma música, pois já conseguem abordar projetos de pesquisa, onde as crianças podem recriar as histórias pesquisando em enciclopédias outras histórias parecidas com a que ouviram. As crianças podem ser os artistas que desenharam, e cantar a música que ouviram, o que torna a execução do projeto muito mais rico e intenso para todos. A dança pode ser agregada ao teatro, e a música será um fator importante em todas as atividades, pois as crianças poderão ser guiadas por ela.

Outra possibilidade que o professor tem é de acrescentar um instrumento musical às atividades onde as crianças podem descobrir a história do instrumento, sua sonoridade e execução. É muito importante que as crianças vejam ou conheçam a música por meio dos instrumentos musicais, pois estes possibilitam que as crianças tenham o desejo de tocá-los.

Estas pequenas sugestões de como inserir o desenho com a música trarão à sala de aula um momento de aprendizado marcante na vida dos pequenos, além de desenvolver a criatividade a partir de cada proposta.

4.2.4 Música e Matemática

A música e a matemática sempre estiveram ligadas e abordam muitos temas comuns, o que desperta um aprimoramento intelectual naqueles que estudam uma das áreas (música ou matemática). A música, assim como a matemática trabalha as estruturas da mente, e tem como competências a existência da inteligência musical, a inteligência lógico-musical, a inteligência linguística, entre outras. (GARDNER, 1994). Segundo a descrição de Ponso (2011, p. 59)

> A música interagindo com a matemática, podemos fazer algumas relações que irão despertar nos alunos associações e ideias. A primeira relação a estabelecer diz respeito a forma como ambas são vistas como linguagem. A música e a música aparecem amplamente de forma prática no cotidiano da criança. Esta cresce ouvindo canções, dançando, aprendendo a contar, somar e subtrair pequenas quantidades. Entretanto, a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita no período da alfabetização escolar acontece, principalmente, no âmbito da linguagem materna e, mais ainda, a linguagem musical, aparecem como um coadjuvante nesse período.

Então a construção do alfabeto na pré-alfabetização e a utilização pelas crianças das letras são resultados de um processo em construção. A criança pode adquirir vocabulários específicos para auxiliar esta construção, como a matemática e a música, desde que haja vontade de aprendê-los e se forem apresentados de forma integrada, criando paralelos e correlações entre elas.

As crianças devem ser levadas a experimentarem com riqueza de ações a utilização de ritmos, andamentos e pulsos diferentes, estabelecendo a relação de todos estes temas com a matemática. Partindo do sistema da contagem de números, da idade dos alunos, acompanhados de melodias ou brincadeiras cantadas.

As crianças menores podem verbalizar suas primeiras palavras usando os dedinhos para revelarem sua idade, por exemplo. A partir dos 3 anos já podem começar a sistematizar os números em ordem e fazer contagem de um a dez. As parlendas mnemônicas auxiliam na interação da fala com os números e as sequências de forma lúdica e musical. Como exemplo de parlendas, Ponso (2011, p. 60) exemplifica:

> A galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove, bota dez.
> Um, dois feijão com arroz. Três, quatro feijão no prato. Cinco, seis feijão inglês. Sete, oito feijão com biscoito. Nove, dez feijão com pastéis.

As parlendas tem um aspecto rítmico em evidência, e por vezes são explicadas como um verso que não tem música, mas o que não está presente é a melodia. A parlenda mistura a declamação e canto, além da altura e entonação da voz que a característica.

A flauta doce é um excelente instrumento para trabalhar o tempo musical com as crianças de 5 a 6 anos. O apito também pode produzir sons de sirene, imitar sons de pássaros e outras possibilidades que auxiliarão na interação das crianças com o instrumento musical. Outro bom exercício para trabalhar a matemática por meio da música é usar o corpo para bater palmas, pernas e peito, estalar os dedos e bater os pés, que a partir destes exercícios as crianças começam a perceber que o corpo possui ritmo, e que também o coração, a respiração, o caminhar, o dançar, entre outros possuem ritmo.

Estas atividades funcionam bem em grupo, pois o aluno não fica exposto à responsabilidade de responder sozinho aos exercícios corretamente. Mesmo errando, as crianças em grupo participam ativamente das atividades.

4.2.5 Música e mídia

A inserção da mídia som-imagem já existe desde a criação do cinema sonoro desde o século XX. Não tem como separá-los, portanto a mídia está na convivência das crianças desde que ela nasce. A música sofreu grandes modificações com o surgimento da Internet, sendo veiculada de forma rápida em pouco tempo e em qualquer lugar. O celular ganhou proporções gigantescas e as crianças tem acesso à música através dele, além de ouvirem em rádios e aparelhos de CD e também pela televisão.

As crianças que hoje entram na escola devem participar de atividades que envolvam a música por meio destes veículos, pois a convivência das crianças com a música tem sido por meio destes meios de comunicação, e dependendo da família muitas crianças acessam a música com frequência quando veem jogos, filmes, desenhos e artistas. Hoje em dia saber ler uma imagem, ver um filme ou ouvir um CD é tão importante e necessário quanto saber ler e escrever. Para auxiliar as crianças a enfrentar as novas realidades geradas pelos meio de comunicação, temos de saber interpretar, explorar e trabalhar o universo dessas linguagens. Para Ponso (2011, p. 68):

> A música apresentada pela mídia é fundamental no debate em sala de aula. Não podemos fingir que ela não existe, pois aparece nos comerciais, é ouvida nas principais rádios, no toque do telefone, no programa musical de televisão. Discutir gosto musical dos alunos é enriquecedor, valoriza a diversidade e a cultura de cada família.

O professor deve estar sempre interessado em buscar novas fontes sonoras e atentar para o que as crianças gostam de cantar, quais os desenhos preferidos, pois assim haverá contribuição com outras fontes sonoras, criadas e gravadas, para aquela faixa etária. Além de proporcionar novas formas de aprender música.

Um dos meios de mídia que as crianças gostam muito é o desenho animado, que ora são trazidos por eles à escola, ora pelos professores que utilizam como uma ferramenta para a diversão e entretenimento das crianças. Nos desenhos animados podem ser trabalhos a banalização da violência, assim como os mitos, símbolos e metáforas que reforçam as diferenças sociais e de gênero. Os contos de fada trabalham o mágico, a poesia, o belo que se ajustam à natureza infantil que gosta de criar e inventar mundos imaginários.

> Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudar a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer

> plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Os desenhos animados organizam a percepção das crianças sobre o mundo e estimula sensorialmente as coisas por meio das imagens, dos sons e das mensagens que os desenhos lhes transmitem. É importante que os professores utilizem os desenhos animados como forma de se aproximarem do universo infantil, pois eles abordam diversos temas que podem ser desenvolvidos em sala de aula, impulsionando projetos de qualquer natureza.

As músicas clássicas, por exemplo podem ser exploradas de forma a desenvolver descobertas musicais interessantes, e estas músicas, em sua maioria estão nos desenhos de Walt Disney[6], Tom e Jerry[7] (1940 -atual). A trilha sonora destes desenhos animados combinam minunciosamente ritmo e dinâmica com os gestos dos personagens, aliás segundo Ponso (2011, p. 69), "a ideia de produzir desenhos com trilhas sonoras musicadas, sem diálogos, era para que pudessem ser entendidos no maior número de países".

Os desenhos de Tom e Jerry tem muitos exemplos que exploram a música, e também trazem compositores musicais famosos como Strauss (1825-1899), Chopim (1810-1849), Bizet (1838-1975) e Mendelssohn (1809-1847), usando muita alegria e diversão. A aproximação das crianças a este material podem levá-los a conhecer as histórias dos compositores, identificação das músicas e o tempo em que viveram promovendo um desenvolvimento musical que talvez não terão em outro momento de suas vidas.

Também podemos observar a presença de muitos ruídos nos desenhos animados, que auxiliam o expectador a entender o que está acontecendo. Uma ideia é sugerir que as crianças vejam o desenho sem o áudio, a fim de que elas percebam a diferença entre ver o desenho sem o som dos ruídos, e ver o desenho com o som dos ruídos. Outra sugestão para trabalhar com desenhos animados é deixar que as crianças escutem o som das músicas e relacionem as músicas ao desenho, desenvolvendo a percepção auditiva e a atenção delas.

Finalmente, observamos que existem muitas possibilidades de desenvolver as competências musicais das crianças por meio da interdisciplinaridade. Ponso (2011, p. 75) comenta que "trabalhar com interdisciplinaridade requer humildade, comunicação, criticidade, criatividade, compromisso e trabalho em equipe". As melhores parcerias são aquelas que podem surgir de uma conversa, ou de um encontro entre os professores de uma forma informal. Trocar ideias com os colegas diversifica os momentos de trabalho.

---

[6] Walter Elias Disney, conhecido por Walt Disney, foi um produtor cinematográfico, cineasta, diretor, roteirista, dublador, animador, empreendedor, filantropo e co-fundador da The Walt Disney Company.
[7] Desenho animado onde o gato *Tom* persegue o gato *Jerry*.

Trabalhar com projetos exige compromisso, atitude e dinamismo, pois na educação infantil os conhecimentos não podem limitar-se às ciências naturais, humanas e físicas, além do que o afeto, carinho e amizade podem ser determinantes para o sucesso e realização dos projetos em sala de aula. Cabe ao professor utilizar todas as formas de interagir, envolver e aplicar os conhecimentos aos novos conhecimentos que virão, e que com certeza agregarão mais experiências e crescimento tanto para as crianças quanto para os professores envolvidos.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL: OUTRAS ABORDAGENS

Devemos considerar que a prática e a teoria são inseparáveis e sempre haverá um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Então, quais seriam estas práticas pedagógicas musicais? Como seriam inseridas no contexto das aulas para as crianças da Educação Infantil? Introduziremos algumas delas baseado em Mateiro e Ilari (2011), que organizaram vários textos de pesquisadores musicais brasileiros, sobre as pedagogias em Educação Musical dos fundadores destas metodologias, que iniciaram as transformações por meio da música em escolas públicas por todo o mundo, alcançando o Brasil. Citaremos apenas quatro destes nesta pesquisa, apresentando suas propostas pedagógicas musicais que vem sendo expandidas em vários lugares do mundo.

4.3.1 Didática Baseada no Movimento – Jaques Dalcroze

A prática de Jaques Dalcroze desvencilhou o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música. Sua intenção foi libertar o corpo da inércia de um meio de ensino-aprendizagem que atende apenas a mente e a um acúmulo de informações sem a participação total do corpo todo. Mateiro, Ilari (2011, p. 31) “propõe ao pedagogo o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo”.

Este educador musical entende que a consciência rítmica é o resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada com os exercícios que combinem sensações físicas auditivas. Então o movimento corporal tem para ele uma dupla função: a visível manifestação de elementos musicais experimentado pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo que há uma estratégia rítmica para aperfeiçoar a consciência da expressão por meio do ritmo.

A Rítmica é o cerne da pedagogia de Dalcroze e parte do princípio de que as primeiras experiências musicais são de ordem motora, onde a criança percebe imediatamente o som e sua tradução com a experiência física trazendo prazer a ela.

Por meio da observação Dalcroze percebeu que os movimentos naturais das crianças como andar, correr, saltitar e balançar expressam com naturalidade elementos musicais, onde o corpo passa a ser um meio de vivenciar a dimensão temporal da música. Mateiro, Ilari e Mariani (2011, p. 41) relatam que:

> A Rítmica exige não somente a participação do corpo, mas também da mente, pois uma escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica. Por isso, ao mesmo tempo em que é uma educação musical a Rítmica também devem procurar tempo-espaço-energia, relação essa inseparável na música e na dança. Além do que a Rítmica propicia integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade.

As lições que Dalcroze apresenta estabelecem as relações entre música e gesto, entre ritmo musical e expressividade do corpo, levando em conta que estes exercícios não constituem um fim, mas um meio para fazer relações, um caminho para a educação musical. Mateiro, Ilari (2011, p. 42) apresentam alguns destes exercícios:

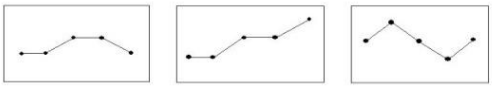


Figura 3: Exercícios de solfejo
Fonte: www.google.com.br

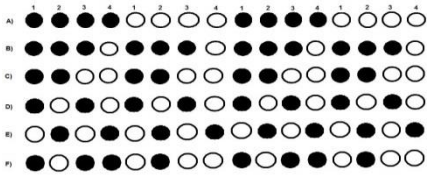


Figura 04: Exercícios rítmicos

Estes exercícios podem apresentar motivos musicais; vozes que se relacionam e se ocultam nas polifonias[8]; modos da escala; tonalidades, além de trabalhar as frases musicais e as formas, os compassos, divisões rítmicas, os andamentos, as articulações e as dinâmicas. Tudo isso vivenciando o caminhar, saltitar, pular, coreografando as formas musicais, ocupando o espaço e mudando de direções. A professora dará os comandos através de estímulos sonoros.

[8] Polifonias são técnicas de composição onde duas ou mais vozes se desenvolvem ao mesmo tempo, preservando um caráter melódico e rítmico individualizado.

O solfejo dalcroziano[9] é outra metodologia que tem como princípio a prática antes da leitura e análise de uma partitura, ou seja, o solfejo oral e corporal vem antes do escrito, dando oportunidade ao aluno de cantar, mover-se, gesticular, reger e tocar instrumentos de percussão. É através dele que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a voz, a respiração, e a interpretação. Esta é uma experiência que parte da prática de reconhecer o desenho melódico.

Somente depois desta etapa é que os alunos aprendem o nome das figuras de nota (semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia), além do que o repertório utilizado no solfejo consiste em melodias criadas pelo professor, assim como as canções infantis e folclóricas. A improvisação tem grande ênfase na pedagogia de Dalcroze, e para ele tanto a improvisação vocal quanto a instrumental devem ocupar um espaço nos exercícios de música. Este momento é de criatividade onde o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais, e os conteúdos que vão sendo assimilados por meio das experiências de composição e coreografia de cada um. Estas improvisações acontecerão a cada aula, onde o professor proporá exercícios de improvisação que correspondam ao conteúdo da aula, por meio de atividades vocais, corporais e instrumentais. Mateiro, Ilari (2011, p. 45) explanam a improvisação de Dalcroze:

> As possibilidades de expressar os conteúdos aprendidos são infinitas. O aluno iniciante, por exemplo, por meio de gestos pode expressar o balanço de uma cantiga de ninar ou diferentes figuras rítmicas, pode responder intuitivamente a perguntas-respostas de uma melodia ou, ainda, improvisar cantando figuras rítmicas e melódicas os compassos vazios de uma canção. Essas mesmas possibilidades são realizadas por alunos de classes mais avançadas, porém utilizando instrumentos musicais. Coreografias e performances apoiadas em obras musicais são também criadas nas aulas de rítmica.

Finalmente, ressaltamos que a Rítmica pode ser praticada por pessoas de qualquer idade, e é dirigida a músicos profissionais e amadores. Além de ser apropriada para uma formação de base para a música e a dança.

4.3.2 Alfabetização e habilidades musicais – Zoltán Kodály

Zoltán Kodály foi compositor e educador húngaro que se destacou por seu pensamento filosófico de que a música pertence a todos, e que é parte integrante da cultura do ser humano.

---

[9] Solfejo no conceito da música ocidental, é a arte de cantar os intervalos musicais, seguindo as respectivas alturas e ritmos anotados em uma partitura.

Para ele as aulas de música deveriam ser oferecidas regularmente nas escolas, a fim de propiciar o apreciar e o pensar musical, facilitando a alfabetização e as habilidades musicais do ser humano. Segundo Mateiro, Ilari (2011, p. 57):

> É importante ressaltar que, na pedagogia de Kodály, uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais. Os alunos participam ativamente em sala de aula através de atividades que, no conceito da educação musical contemporânea, são entendidas como performance, apreciação e composição (improvisadas aos cantar e formais quando escritas).

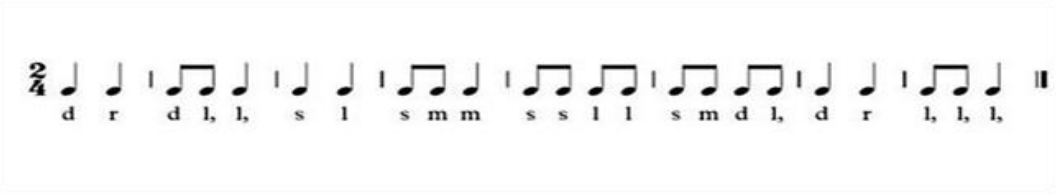
O uso da voz é essencialmente a proposta de Kodály diferindo de outros pedagogos, pois envolve três tipos de materiais musicais durante o canto: 1) canções e jogos infantis cantados na língua materna 2) melodias folclóricas nacionais 3) temas derivados do repertório erudito ocidental. De acordo com Mateiro, Ilari (2011, p. 58) "o uso destes materiais constitui uma das características principais de sua pedagogia, tendo em vista que a música folclórica é uma herança de todos os povos, seja por tradição ou trazida por imigrantes".

As canções, jogos infantis e as melodias folclóricas são experiências vivas onde as crianças podem experimentar antes mesmo de frequentarem a escola. Estas melodias não atendem a um padrão pedagógico, mas oportunizam a vivência natural de rimas, frases e formas que estão ligadas ao idioma materno onde a criança cresce e se comunica, além de cooperarem na formação de valores musicais estabelecendo uma identidade cultural. Para Kodály a música folclórica passa de geração em geração e pertence a todo o cidadão comum, de determinada localidade, e contém variações derivadas do aspecto regional e do aspecto social.

Segundo Mateiro, Ilari (2011, p. 59) as músicas abrangem "canções de casamento, de dias de festa, lamentos, cantigas de trabalho, de colheita, de pedintes, entre outras, e dependendo da região as canções podem ser caracterizadas pela escala pentatônica[10], repetição da primeira frase uma quinta abaixo, e modos de finalização". Segue abaixo o exemplo de melodia folclórica na pedagogia de Kodály:

[10] A escala pentatônica em música é o conjunto de todas as escalas formadas por cinco notas ou tons.

Figura 5: Melodia húngara do método Kodály. Leitura pelos nomes das notas sem pauta



Fonte: Imagem baixada de: www.google.com.br

Kodály publicou juntamente com Kerényi[11] e Rajeczky[12] seis volumes de música folclórica húngara que contém mais de mil canções infantis, com algumas delas utilizadas como matriz dos livros que compõem sua pedagogia (MATEIRO, ILARI E SILVA, 2011, p. 59). A pedagogia de Zóltan Kodály tem seu reconhecimento hoje em dia devido ao trabalho de músicos, educadores e etnomusicólogo envolvidos em sua criação, e devido à sua visão pedagógica que inspirou e deu amplitude ao método. Mateiro, Ilari e Silva (2011, p. 60) definem a metodologia de Kodály para o Brasil:

> A proposta de alfabetização musical iniciada por Kodály na Hungria, adquiriu dimensões internacionais. Em 1964 o congresso da International Society for Music Education (Isme) foi sediado em Budapeste, onde educadores musicais tiveram a oportunidade de observar a aplicação do método. Na década de 1960, essa proposta espalhou-se por vários países, principalmente Europa oriental, onde livros e materiais pedagógicos produzidos por Kodály e seus colaboradores foram traduzidos e adaptados conforme a cultura local. Nos anos de 1965/1966, Alemanha, França, URSS, Japão, Canadá, Estados Unidos e Austrália divulgam e assimilam o método. Desde 1986, o compositor e educador húngaro [13]Ian Guest (radicado no Brasil), tem realizado oficinas de educação musical à partir do método Kodály em vários estados brasileiros, e em 1987 desenvolveu um trabalho na Universidade Federal de Uberlândia e no Centro Ian Guest de Aprendizagem Musical (Cigam), no Rio de Janeiro, e, em 1998, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em 1993 foi fundada a Sociedade Kodály do Brasil em São Paulo (SKB), uma instituição nacional filiada à Sociedade Kodály Internacional, que contribuiu para a tradução em português do livro *Kodaly's principles in practice: an approach to music education*

---

[11] György kerényi (1902-1986), educador musical e etnomusicólogo húngaro. Foi aluno de composição de Kodály e integrou a equipe de pesquisa em música folclórica na Academia Húngara de Ciências.
[12] Benjamin Rajeczky (1901-1989), etnomusicólogo húngaro especialista na coleta e análise de canções vinculadas aos costumes folclóricos húngaros, como, por exemplo, festas de casamento, encenações de Natal, Páscoa, funerais e, principalmente, hinos de caráter religioso de ordem gregoriana.
[13] Precursor, no Brasil, do ensino da música popular. Fundador, em 1987, do Centro Ian Guest de Aperfeiçoamento Musical – CIGAM, atualmente CIGAM Tiradentes - na cidade de Tiradentes MG. Introdutor, no Brasil, do método Kodály de musicalização.

through Kodaly Method[14] de Erzséber Szonya[15]. O SKB publicou cadernos de exercícios e material didático destinados principalmente à educação musical infantil, cursos de curta duração têm sido realizados desde 1993 para educadores musicais, contando inicialmente com a presença de professores húngaros. Os cursos hoje estão sendo realizados pela SKB no Conservatório Musical Brooklin Paulista e filiados a extensão universitária da Universidade Morumbi em São Paulo.

Mateiro, Ilari (2011, p. 62) sugerem que "os brasileiros interessados no método Kodály participem dos cursos de curta e longa duração no Instituto de Música em Kescskemét, Hungria. Onde acontece a cada dois anos e tem a duração de três semanas, nos meses de julho e agosto".

4.3.3 Um pioneiro da educação musical – Edgar Willems

Edgar Willems foi um educador musical que impactou o ambiente da educação musical, com suas concepções sobre a música como valor humano, mesmo para aqueles que não pretendem ser profissionais da área. Segundo Mateiro, Ilari e Parejo (2011, p. 91):

> O discurso de Willems impressiona por sua abrangência e profundidade. O autor teve acesso a todo o conhecimento produzido em sua época, inclusive à teoria de Piaget – ambos viviam em Genebra. No entanto, Willems não partiu dos pressupostos da epistemologia genética, mas sim de fundamentos considerados por ele como leis cósmicas da natureza, oriundas da teosofia e da antroposofia de teorias espiritualistas, do pensamento pitagórico tal e qual exposto por Kayzer[16] e dos estudos de Denéréaz[17] sobre os fundamentos cósmicos da escala diatônica.

Willems estabeleceu como fundamentação para a educação musical, primeiro, a relação íntima entre os elementos estruturantes da música e a natureza humana, a que chamou "princípios psicológicos" e, depois, um material sonoro rico, que concebeu e colocou em prática. A construção deste material é um dos maiores legados deste método, permitindo a vivência consistente dos elementos rítmicos e auditivos da música desde a mais tenra idade.

---

[14] A educação musical na Hungria através do Método Kodaly. Tradução de Marli Batista Ávila. São Paulo: SKB, 1996.

[15] Compositora, regente e educadora húngara. Foi discípula direta de Kodály e contribuiu imensamente para a divulgação do método em vários países através de suas publicações, oficinas e workshops.

[16] Hans Kayser (1891-1964), cientista alemão que investigou em profundidade os princípios fundamentais da harmonia pitagórica.

[17] Alexandre Denéréaz(1875-1947), compositor e pedagogo suíço, autor em colaboração com Bourguès da obra intitulada *et l avie interieure.*

Segundo Willems, todo ser vivo manifesta uma unidade inerente, assim como a obra musical mostra unidade não somente formal e exterior, mas principalmente uma unidade de vida interior e de espírito que anima qualquer produção humana. Esta unidade demonstra a presença de dois polos opostos e que se complementam: a matéria sonora e o espírito artístico. Esta definição os associa organicamente na música, pois a música é a arte dos sons – por um lado se tem o som, elemento material, por outro, a arte, elemento espiritual. Estes limites não são acessíveis e Mateiro, Ilari (2011,p. 94) define que "cada um destes dois polos escapa em parte às nossas investigações, porque nos levam ambos para o desconhecido, quer das leis da matéria, quer das do espírito".

Willems dá importância a educação auditiva em sua metodologia e reuniu e citou em uma das suas obras L'orelle musicale: la preparacion auditive de l'enfant (O ouvido musical: a preparação auditiva da criança), pensamentos de 31 autores, entre filósofos, músicos, pedagogos e cientistas, sobre a importância da escuta. Para ele a educação auditiva manifesta o triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental, sendo o primeiro relacionado à sensorialidade auditiva que se refere a maneira como somos tocados e afetados pelas vibrações sonoras, chamadas de engramas. O segundo aspecto corresponde à afetividade auditiva, ou seja, tudo que se refere aos elementos melódicos da música: intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa. Segundo Mateiro, Ilari (2011, p. 96), "assim como o domínio material produz engramas, o domínio afetivo produz reações afetivas (emocionais) que são o elemento central do desenvolvimento auditivo, como a melodia é o elemento central da música".

O terceiro aspecto está relacionado com a inteligência auditiva, que é de ordem intelectual, elaborada em dependência das experiências sensoriais e afetivas anteriores, que consiste em entender o que se ouve: nome das notas, regras de harmonia, formas musicais, entre outros. Comporta ações onde a memória, imaginação criativa, de associação, de comparação, de análise, de síntese e de julgamento entram em jogo. Em resumo Willems conceitua sua metodologia em que ouvir designa a função sensorial do órgão auditivo, escutar, a reação que se segue ao impacto sonoro exterior e entender se refere à tomada de consciência dos sons que tocaram o ouvido de forma ativa e reflexiva.

Mateiro, Ilari (2011, p. 98) definem a metodologia de Willems da seguinte forma:

> A aplicação do método Willems na iniciação musical exige condições, recursos materiais e humanos difíceis de reunir. A composição de recursos materiais tal e qual preconizada por ele exige investimento material e pesquisa constante por parte do professor, na busca de fontes sonoras,

> canções e outros recursos didáticos interessantes. A obra de solfejo elementar de Edgar Willems, por exemplo, tem sido adotada, muitas vezes em escolas de pequeno e grande porte no Brasil. No entanto, sua utilização isolada do contexto musical willemsiano para o qual foi escrito não faz o menor sentido, ou seja, a utilização consciente do livro pressupõe a vivência de práticas auditivas refinadas propostas ao longo dos três primeiros graus, além do treinamento dos automatismos de leitura que caracterizam o quarto grau. As características estruturais e metodológicas, tão bem explícitas por Willems em suas diversas obras exigem do professor competências específicas, estudo e uma compreensão detalhada das propostas e objetivos. A formação de professores na Associação Willems é altamente exigente, não sendo incomum pessoas que, tendo cursado todas as disciplinas e prestado as 20 provas exigidas não obtenham seus certificados por serem consideradas não suficientemente aptas em algum campo. A metodologia de iniciação musical proposta pelo método é perfeitamente adequada para o trabalho com grupos pequenos de alunos, nos quais é possível conhecer a fundo o perfil psicológico de cada um.

Hoje no Brasil a metodologia de Edgar Willems vem sendo inserida na escola Carmen Mettig Rocha, na cidade de Salvador, com uma aplicação bem-sucedida e, talvez a única que desenvolve o método com todos os seus princípios, mesmo diante da dificuldade de aplicação em ambientes com grande número de alunos, tornando o método não adequado à realidade brasileira, no que tange ao seu ensino em escolas regulares. Porém, o trabalho do educador musical Edgar Willems por suas características de organização, estratégias e coerência dos princípios e recursos didáticos, oferece ao educador um meio detalhado para a reflexão e experimentação, além do mais, incentiva o educador a um estudo profundo da natureza humana, da vida e da música de forma completa, interdisciplinar e adequada a este tempo. (MATEIRO E ILLARI, 2011).

4.3.4 Um compositor em cena – Carl Orff

Carl Orff traz uma proposta pedagógica musical, onde a essência encontra-se na educação musical elementar ou básica, que segundo ele “está ligada ao movimento, à dança e à linguagem. É aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, ostinato e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, e é adequada à criança”. (MATEIRO, ILARI, 2011, p. 140)

A música elementar é como se fosse o húmus para o espírito, desencadeando a base e as disposições a partir das quais futuras experiências musicais podem se desenvolver,

porquanto as vivências da infância passam a ser referência para o adulto. A prática deste método que toma por fundamento cantar, dançar e tocar agrega elementos da linguagem musical e do movimento apresentados como unidades, abordados de forma conjunta, acrescido de improvisação. Segundo Mateiro e Ilari (2011, p. 141-142), apresentam os seguintes elementos musicais na metodologia de Orff:

Linguagem: O uso de nomes próprios, rimas, canções infantis e os poemas encontram-se na base de padrões rítmicos, improvisações melódicas e atividades corporais, constituem o ponto de partida para pequenas células rítmicas, inicialmente com caráter binário (dois tempos de pulsação), sem anacruse, utilizando figuras de notas denominadas semínima, colcheia e mínima, que são os fundamentos para estruturas rítmicas mais avançadas. Os instrumentos para as primeiras experiências práticas são os instrumentos de plaqueta

Música: No início são utilizados pequenos motivos melódicos, de três a cinco tons. De forma gradativa, esse âmbito é ampliado para diversos modos – pentatônicos, os antigos, o maior e o menor, até a música contemporânea. O professor cria falas ritmadas, o canto criado pelas crianças, possibilitando muitas formas de execução e de improvisação.

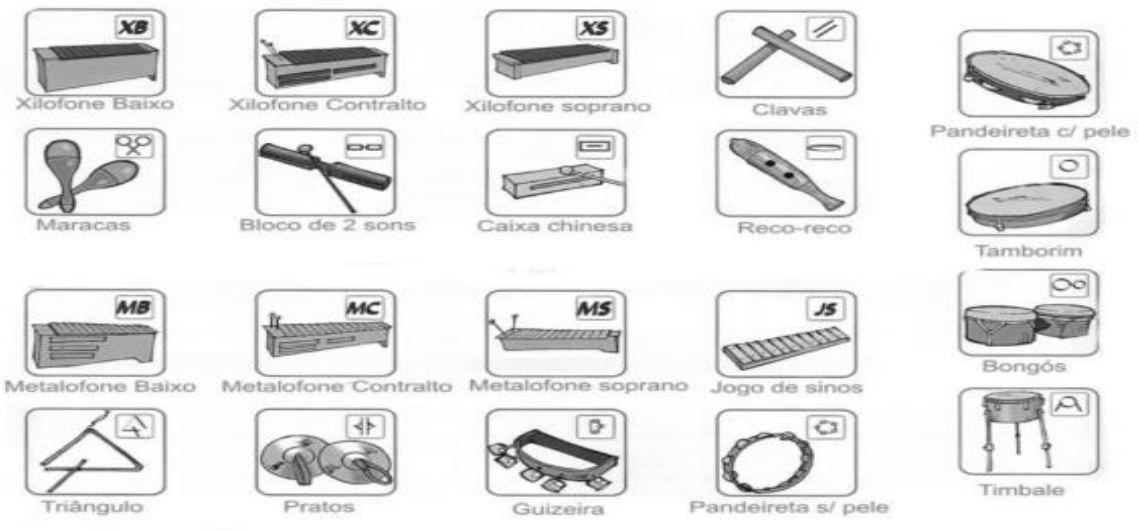
Movimento: Nesta linguagem são explorados os movimentos corporais, as formas de deslocamento com suas variantes e os diferentes passos, embasados nas brincadeiras de rodas e danças folclóricas de diferentes países. As atividades com movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço em relação grupo. Ao propor um movimento corporal com base do entendimento da música, Orff segue o caminho apresentado por Jaques- Dalcroze e Von Laban .

Improvisação: Na proposta de Orff, a improvisação desempenha uma função determinante. A improvisação – criação de uma música própria – faz parte do princípio gerador da obra escolar e deve ser comtemplada pelo professor em cada aula. A improvisação segue as seguintes categorias: improvisação melódica (vocal ou instrumental), improvisação rítmica (métrica e amétrica), improvisação idiomática (criação de texto, invenção de palavras), e improvisação de movimentos.

Música: No início são utilizados pequenos motivos melódicos, de três a cinco tons. De forma gradativa, esse âmbito é ampliado para diversos modos – pentatônicos, os antigos, o maior e o menor, até a música contemporânea. O professor cria falas ritmadas, o canto criado pelas crianças, possibilitando muitas formas de execução e de improvisação.

Movimento: Nesta linguagem são explorados os movimentos corporais, as formas de deslocamento com suas variantes e os diferentes passos, embasados nas brincadeiras de rodas e danças folclóricas de diferentes países. As atividades com movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço em relação grupo. Ao propor um movimento corporal com base do entendimento da música, Orff segue o caminho apresentado por Jaques- Dalcroze e Von Laban[18].

Figura 6: Instrumentos de plaqueta de Orff



Fonte: www.google.com.br

Segundo Mateiro e Ilari (2011, p. 141) “a prática de movimentos, as atividades rítmicas e o aprendizado da melodia ocorrem de forma simultânea: movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou um ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança”. Estes três elementos não permitem afirmar onde se inicia. Esta proposta é dirigida a pequenos grupos.

Baseado nestas linguagens Carl Orff compôs ao longo de sua caminhada, como educador musical, cinco volumes que compõe o fundamento do material pedagógico da Obra Escolar que surgiram entre 1950 a 1954, contém mais de mil exemplos musicais da cultura europeia. Estas obras seguem uma sequência buscando contemplar a linguagem, o canto e a

[18] Von Laban (1879-1958): foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

prática instrumental, de forma elementar e gradativa, de acordo com o universo e a maneira de ser da criança. Ele parte de rimas, pregões, lengalengas, cantigas infantis, brincadeiras próprias das crianças, além da estruturação musical de poemas que o compositor aborda os elementos desde a sua forma singela até as estruturas complexas rítmico-melódicas para a dança. Orff afirma segundo Mateiro e Ilari (2011, p.143) que "a escola seria o lugar ideal para a aplicação dessa proposta. Os cinco volumes da obra pretendem ser apenas um roteiro, um parâmetro que poderá nortear o trabalho do professor, porém, é necessário que o professor tenha um prévio conhecimento musical e pedagógico".

Apresentamos quatro educadores musicais que marcaram a educação musical com suas propostas para a escola pública em seus países, e que inspiraram outros educadores a utilizarem suas metodologias. No Brasil, muitas escolas tem optado em utilizar uma das metodologia destes educadores musicais, ou até outros métodos, que não foram citados nesta pesquisa, inserindo a música como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, sensorial e intelectual das crianças, pois Bueno, Pacífico e Gurgel (2014, p. 25) acreditam que "a escola é o meio pelo o qual se pode chegar à ascensão e transformação social, pois sem educação um país não se desenvolve".

Nosso posicionamento quanto à escolha de uma destas pedagogias musicais em nossa prática com as crianças, tem sido a do educador Zoltán Kodály, que foca no ensino da música por meio da voz, que, aliás, é um instrumento naturalmente utilizado pelas crianças em todas as faixas etárias. Segundo Ream (1973, p. 6):

> Uma das coisas mais lindas deste mundo é a fisionomia da criança a cantar com naturalidade, sem a preocupação de agradar a qualquer adulto exigente, sem a contorção facial produzida por maus hábitos, mas com o rosto radiante de prazer pela simples expressão infantil de sentimentos igualmente infantis.

Zoltán Kodály, dá uma atenção especial às crianças quanto a execução da voz e suas peculiaridades em utilizar solfejos que já fazem parte do cotidiano da criança, como chamar a palavra "*mãeee"*, que sem saber a criança executa um intervalo de uma terça menor descendente[19], que pode ser usada em exercícios de solfejo, brincadeiras cantadas, e até mesmo no desenvolvimento de composições e músicas que contenham este intervalo. São muitas as possibilidades deste método com a voz, daí nosso posicionamento em utilizar com as crianças.

[19] É o terceiro grau da escala Maior ou escala diatônica voltada em ½ tom.

4.4 FAZER MUSICAL COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No tópico anterior expomos algumas práticas pedagógicas musicais que trazem possibilidades de uma prática musical em sala de aula com as crianças, e que ao utilizá-las na escola, as professoras da Educação Infantil terão muitas possibilidades de desenvolvimento musical com as crianças. Alves (2015, p.21) afirma que:

> Por meio do trabalho de musicalização infantil poderiam desenvolver nas crianças atenção, a concentração, a cognição, o afeto, as habilidades motoras, as habilidades rítmicas, o autoconhecimento, a integração no grupo, a criatividade, a capacidade de estabelecer relações, a memória visual e sonora, a agilidade, a percepção e a discriminação sonora, a sensibilidade, a ampliação de um repertório de qualidade, além de estimular o prazer e o interesse pelo conhecimento e pela criação musical.

Traremos algumas sugestões do fazer musical para as crianças, baseado nas propostas musicais apresentadas pelos educadores musicais Èmile Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Carl Orff. As sugestões estão na estrutura de um plano de aula, a fim de simplificar e detalhar a realização da atividade musical. Mateiro, Ilari e Mariani (2011, p. 46-48), apresentam:

Quadro 11: Proposta pedagógica de Jaques Dalcroze

Proposta pedagógica de Jaques Dalcroze	
Tema: “O corpo que vive, expressa e se desenvolve”	
Conteúdo: Ritmo e improvisação	
Objetivos: Sanar dificuldades rítmicas dos alunos; educar para a música através da música.	
Tempo: Até 45 minutos	Faixa etária: 5 anos
Desenvolvimento: - Os alunos se espalham pela sala e caminham de acordo com os ritmos executados pelo professor com instrumentos de percussão (tambor, maracas, clavas, etc.). - Pedir aos alunos que improvisem, um a cada vez, uma canção junto com o ritmo que está sendo executado pelo professor, pedindo aos alunos que caminhem primeiro, depois corram e depois saltem. De acordo com o ritmo que deve ser lento, mais rápido e bem rápido. - Enquanto o professor toca, vai criando frases diferentes mudando os ritmos, e vai observando a reação dos alunos na mudança dos ritmos, pois alguns caminham, correm e saltam conforme o ritmo, outros não. - Levar os alunos a andarem em todo o espaço da sala e não em círculos, mudando sempre as direções durante a mudança de ritmos, tendo o cuidado de não se chocarem. - Contar a história do Chapeuzinho Vermelho e durante a contação incluir motivos musicais (frases musicais que podem ser cantadas durante toda a história), a fim de aguçar o ouvido interno. - Toda vez que a professora cantar o motivo musical os alunos devem se levantar e começar	

caminhar, cantando junto com a professora. - Ao aparecer o lobo na contação da história, outro motivo musical deve ser cantado (pode ser criado por uma criança), e os alunos se levantam e agora vão correr e cantar ao mesmo tempo. - A professora divide os alunos em dois grupos e pede que as crianças improvisem uma música nova para o Chapeuzinho Vermelho que agora pode ser o Chapeuzinho Amarelo, e o lobo pode ser agora um sapo. - A aula encerra com a apresentação dos grupos e o incentivo da professora pela improvisação da nova história criada pelos alunos.
Metodologia: Oral, expositiva e prática.
Recursos Didáticos: Instrumentos de percussão (tambor, maracas, clavas), voz.
Avaliação: Os alunos serão submetidos a análise do desenvolvimento das habilidades rítmicas, por meio da observação e participação das atividades propostas durante a aula.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Mateiro e Ilari (2011, p. 46-48).

Quadro 12: Proposta Pedagógica de Zoltán Kodaly:

Proposta pedagógica de Zoltán Kodály **Tema: "Mergulho na praia"**	
Conteúdo: Afinação e percepção auditiva Objetivos: Identificar os sons através do [20]manossolfa; afinação.	
Tempo: Até 45 minutos	Faixa etária: 5 anos
Desenvolvimento: - Pedir ao alunos que imitem seus gestos com as mãos para as cinco primeiras notas da escala maior: dó, ré, mi, fá, sol - Depois que os alunos souberem relacionar os gestos com as notas fazer rodízio entre elas observando se já podem identificar cada uma. - Pedir aos alunos que façam os gestos, sem a ajuda do professor, relacionando-os com as notas. - Em seguida a professora ensina uma canção utilizando os gestos frase por frase. Os alunos devem imitar. Em seguida e aos poucos a professora deve combinar as frases até os alunos cantarem toda a música com os gestos. - Fazer a divisão da turma em dois grupos. Enquanto um grupo canta outro fará apenas os gestos, em seguida o grupo que cantou fará os gestos e o grupo que fez os gestos deverá cantar. - Encerrar a aula com todos cantando e fazendo os gestos do manossolfa.	
Metodologia: Oral, expositiva e prática.	
Recursos Didáticos: Corpo e voz.	
Avaliação: Os alunos serão submetidos a avaliação, por meio da observação e participação durante as atividades propostas durante a aula.	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Mateiro e Ilari (2011, p. 81-84).

Quadro 13: Proposta Pedagógica de Edgar Willems

Proposta pedagógica de Edgar Willems Tema: "Um dia na iniciação musical Willems"	
Conteúdo: Percepção sensorial, rítmico e canções.	
Objetivos: Desenvolver a habilidade sensorial afetiva, rítmica e promover a sociabilidade por meio de canções.	
Tempo: Até 45 minutos	Faixa etária: 3 e 4 anos

[20] Manossolfa, é a forma gestual das mãos de indicar as funções melódicas, e/ou alturas por relação intervalar, entre as notas (geralmente relacionada aos intervalos da escala maior e menor) das notas entoadas por um cantor ou um grupo de cantores. Através desse meio, não é necessário o uso de material escrito para comunicar a altura dos sons que devem ser executados.

Desenvolvimento: - Receber as crianças afetuosamente, pedir que sentem em círculo, e ouvir o que elas tem para contar. Alegrias? Inquietações? Tristeza? Momento de relação humana. - Apresentar uma flauta doce, de forma divertida, brincando com ela e escondendo-se para que as crianças encontrem a professora pelo som. - Vivenciar com as crianças o movimento sonoro elevando e abaixando mãos, braços e também o corpo inteiro. Criar efeitos sonoros divertidos. As crianças representarão esses efeitos através do movimento. - Coloque as crianças ao redor de uma mesa, fazendo alguns exercícios simples de alongamento e aquecimento. - Pedir que as crianças explorem os sons da mesa livremente, todas ao mesmo tempo, e depois propor que escutem as produções de cada um dos colegas. - Sugerir uma palavra, um nome de criança, sobre o qual deverá ser composta uma pequena canção. Não se deve ter pressa nem ansiedade para realizar esta tarefa. O importante é perceber o que emerge das crianças. - Ensinar uma pequena canção destacando um determinado trecho da mesma, trabalhando a afinação e a execução correta do trecho. - Encerrar a aula cantando a canção aprendida.
Metodologia: Oral, expositiva e prática.
Recursos Didáticos: Flauta doce, corpo e voz.
Avaliação: Os alunos serão submetidos a avaliação, por meio da observação e participação durante as atividades propostas durante a aula.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Mateiro e Ilari (2011, p. 81-84).

Quadro 14: Proposta Pedagógica de Carl Orff:

Proposta pedagógica de Carl Orff Tema: "O ritmo a partir da palavra"
Conteúdo: Letra, estrutura rítmica e melodia.
Objetivos: Explorar diferentes andamentos, intensidades e dinâmicas. Tempo: Até 45 minutos Faixa etária: 5 anos
Desenvolvimento: - Pedir aos alunos que caminhem recitando o texto: [21]"Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, para doze faltam três". - Repetir o texto, fala rimada, observando as pausas: *Um, dois, três* (pausa); Quatro, cinco, seis, (pausa); Sete, oito, nove, para doze faltam três. - Cada aluno deve escolher um lugar na sala para ser o ponto de partida. Ao iniciar a fala rimada, todos saem do lugar, caminhando no andamento estipulado. Ao término da parlenda, todos devem estar novamente em seu lugar. - Recitar a parlenda utilizando gestos corporais a cada três números. - Repetir os gestos, omitindo a fala. Deixar que os alunos escutem e percebem a pulsação dos pés, palmadas e palmas. - Incluir instrumentos de percussão e substituir o corpo pelos instrumentos a cada três números. - Dividir a turma em três grupos e realizar cada exercícios da fala, gestos e tocando os instrumentos de percussão. Encerrar a aula com a apresentação de cada grupo.
Metodologia: Oral, expositiva e prática
Recursos Didáticos: Instrumentos de percussão e o corpo.
Avaliação: Os alunos serão submetidos a avaliação, por meio da observação e participação durante as atividades propostas durante a aula.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Mateiro e Ilari (2011, p. 149-153).

[21] Mnemônica tradicional brasileira. As mnemonias são parlendas que têm por finalidade ensinar algo às crianças, como números ou nomes.

O fazer musical constitui uma proposta de ação para as aulas de Educação Infantil, e cada proposta pedagógica tem em comum conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças – razão de ser das metodologias explanadas anteriormente – e sobre sua relação com esta linguagem. Brito (2003, p. 52), entende que:

> A grande maioria das pessoas, incluindo educadores e educadoras (especializadas ou não), a música é entendida como "algo pronto", cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical.

A música deve promover o ser humano acima de tudo, aceitando a proposição de que todos podem ser incluídos nesta filosofia. Distante da concepção europeia do século passado, de que os "talentos naturais" deveriam ser os selecionados para o estudo da música, hoje é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Brito (2003, p. 53), ainda afirma que "desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinando, todos devem ser o direito de tocar um instrumento, ainda que não tenham um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências desenvolvem-se com a prática regular e orientada".

O fazer musical assume um valor ainda maior quando lembramos que a música deve ser parte importante da formação das crianças que apresentam necessidades especiais, e o ensino-aprendizagem vem se desenvolvendo e recebendo influências contemporâneas significativas para tal, utilizando-se de pesquisa e pesquisadores musicais que podem orientar educadores e gerar contextos significativos que respeitem o modo de sentir, perceber e pensar de todas as crianças.

Ao percebermos a importância do fazer musical na educação infantil, observamos que as práticas pedagógicas da música em sala de aula tem grande relevância, desta forma estas práticas devem levar em conta o desenvolvimento progressivo do conhecimento musical desde a mais tenra idade das crianças. As professoras podem propiciar atividades em que as crianças vivenciem novas práticas musicais, como também as práticas musicais que trazem de casa. Kebach (2013, p. 26) afirma que "a diversidade das experiências trazidas pelos pequenos e seus níveis de desenvolvimento cognitivo serão o ponto de partida para a organização de ações didático-pedagógicas que mobilizem todas as crianças". Neste sentido, é muito importante que as crianças sejam desafiadas ao fazer musical, levando em conta seus

esquemas perceptivos e lógicos, daquilo que elas tem capacidade de organizar musicalmente de acordo com as propostas do momento.

Baseada nestas afirmações fomos investigar *"in loco"* as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil na Escola Altino Pimenta, tendo em vista a importância que é dada ao fazer musical, e se há envolvimento das crianças nestas práticas.

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores

(Geraldo Vandré)

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE RESPOSTAS

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados nas observações, respostas dos questionários, oficina e reflexões produzidas pelo grupo de professoras quanto ao trabalho desenvolvido na Escola Prof. Altino Pimenta.

A pesquisa foi realizada pautada por duas frentes inter-relacionadas de investigação e ação: a primeira envolveu a observação das professoras quanto às suas práticas pedagógicas, com registros no Diário de Bordo e coleta de dados em questionários; a segunda aconteceu com a realização de oficina que teve a duração de doze horas e objetivou refletir sobre como a música pode se tornar um meio interessante de trabalhar e promover o desenvolvimento e curiosidade das crianças bem pequenas e contribuir com as práticas pedagógicas, bem como ajudar as professoras a perceberem e refletirem sobre o que realizavam e nomeavam de educação musical.

5.1 O PROCESSO INVESTIGATIVO: DESNUDANDO A REALIDADE

A primeira frente da pesquisa aconteceu com o processo investigativo que foi organizado da seguinte forma: a) visita à escola, onde foi apresentado o projeto de pesquisa à direção e coordenação pedagógica; b) observação durante um mês das aulas das professoras do pré-escolar; c) aplicação de questionários, que foram respondidos de forma voluntária por quatro professoras que atuam na etapa da Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos (pré-escola). As informações solicitadas versavam sobre sua formação e questionamentos quanto à inserção da música como conhecimento em sala de aula.

As professoras serão, neste trabalho, identificadas por pseudônimos de quatro educadoras musicais brasileiras que tiveram importante papel no desenvolvimento musical das crianças em sua época. São elas: Cacilda Barbosa, Maria Gonçalves, Anita Guarnieri e Jurity Farias. Ressaltando que estes dados foram coletados para a identificação do problema e como forma de responder à questão norteadora desta pesquisa já apresentada em outra seção desta dissertação.

5.1.1 É possível ouvir o som das vozes que ecoam no papel

Iniciamos com a apresentação dos dados levantados a partir dos questionários. Ressaltamos que este foi aplicado após as observações em sala de aula.

Quadro 15: Apresentação dos dados do questionário aplicado às professoras

QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO DE ESTUDO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Nome	Dados pessoais	Formação profissional	Formação musical
Cacilda Borges	Sexo: Feminino Idade: 30-39	- Pedagogia – FATEC – RO - Pós-graduação: Educação Infantil – UNIR - Tempo de docência: 7 anos - Área de Atuação: Maternal e Pré-escolar	1. Participou de palestras e oficinas sobre Educação Musical. 2. O que é Formação Pedagógica Musical? R – é uma formação específica para trabalhar a música dentro do contexto escolar. 3. A música é utilizada na acolhida, em algumas atividades e nas brincadeiras. 4. Como avalia a música na prática pedagógica? R – Um complemento à rotina escolar. 5. Que repertório utiliza em sala de aula? R – Cantigas de roda, populares, músicas para as datas temáticas. 6. Não tem conhecimento da Lei 11.679/2008. 7. Sugestões e encaminhamentos que contribuam com as ações pedagógicas musicais das professoras em sala de aula. R – Mais usada com especificidade, algo mais objetivo e planejado por um profissional da área.
Maria Gonçalves	Sexo: Feminino	- Pedagogia – UNIPEC – RO - Tempo de docência: 16 anos - Área de Atuação: Maternal e Pré-escolar	1. Participou de palestras e oficinas sobre Educação Musical. 2. O que é Formação Pedagógica Musical? R – É ter uma graduação. 3. A música é utilizada na acolhida, e nas rodinhas. 4. Como avalia a música na prática pedagógica? R – Utilizo no dia-a-dia sem realizar uma avaliação. 5. Que repertório utiliza em sala de aula? R – Hora da entrada (músicas conhecidas pelos alunos), bom dia ou boa tarde, orações.

			6. Não tem conhecimento da Lei 11.679/2008. 7. Sugestões e encaminhamentos que contribuam com as ações pedagógicas musicais das professoras em sala de aula. R – Ter na escola um profissional específico para realizar as atividades musicais com os alunos. Além de oficinas com as professoras. Aquisição de instrumentos musicais.
	Idade: 30-39		
Anita Guarnieri	Sexo: feminino	- Pedagogia – FIP – RO - Pós-graduação: FIP – RO - Orientação, administração e supervisão escolar. - Tempo de docência: 8 anos. - Área de Atuação: Maternal e Pré-escolar	1. Participou de um trabalho de música. 2. O que é Formação Pedagógica Musical? R – É a leitura em forma de poesia. 3. Antes de começar a aula em forma de acolhida e durante a aula. 4. Como avalia a música na prática pedagógica? R – De forma lúdica, onde a criança encontra seu espaço. 5. Que repertório utiliza em sala de aula? R – Músicas de roda, cantores, e nas apresentações. 6. Não tem conhecimento da Lei 11.679/2008. 7. Sugestões e encaminhamentos que contribuam com as ações pedagógicas musicais das professoras em sala de aula. R – Socializar a música uns com os outros, e como complemento nas disciplinas. Exemplo: contação de histórias e atividades do dia-a-dia.
	Idade: 30-39		
Jurity Farias	Sexo: Feminino	- Pedagogia – UNIRON – RO - Pós-graduação: Metodologia do Ensino Superior. UNIRON - RO - Tempo de docência: 14 anos. - Área de Atuação: Pré-escolar	1. Não participou de estudo realizado sobre formação musical. 2. O que é Formação Pedagógica Musical? R – É a formação específica para atuar na musicalização infantil. 3. Cantigas na hora da entrada, socialização das crianças, projetos e ensaios e apresentações. 4. Como avalia a música na prática pedagógica? R – Faz parte das atividades do dia-a-dia. 5. Que repertório utiliza em sala de aula? R – Cantigas de roda, músicas educativas, dias especiais (mãe, pai, etc.), com danças.
	Idade: 30-39 anos		

			6. Não tem conhecimento da Lei 11.679/2008. 7. Sugestões e encaminhamentos que contribuam com as ações pedagógicas musicais das professoras em sala de aula. R – Momentos de estudos específicos para os professores, material de apoio. Profissional da música na escola, orientando o trabalho do professor no dia-a-dia da escola.

Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário de perguntas abertas e fechadas durante a pesquisa.

As respostas do questionário trouxeram à tona informações importantes quanto à formação musical das professoras, que, em princípio, tiveram em algum momento de sua formação fora da faculdade/universidade orientações por meio de palestras, oficinas ou um trabalho musical sobre a música na escola. Ressaltamos que estas questões têm sido inseridas nos ambientes de aprendizagem, nas salas de aula há muito tempo, e a falta de informação sobre o tema dificulta os avanços na área pedagógica inviabilizando o crescimento profissional destas professoras. Kebach (2013, p. 38), afirma que "a pesquisa em educação musical não se sustenta sem se ocupar da experiência cotidiana das escolas, principalmente na Educação Infantil".

Assim, o professor atuante precisa ampliar constantemente seus conhecimentos por meio de estudos e participação em formações, preferencialmente na própria escola, com o objetivo de desenvolver trabalhos mais criativos, colocando-se na condição de pesquisador no contexto específico da Educação Infantil.

Todas as quatro professoras são licenciadas em Pedagogia por instituições privadas e pública de Porto Velho, e todas atuam há mais de sete anos na área da Educação Infantil. Das quatro professoras, apenas uma não possui um curso de pós-graduação. As professoras cursaram pós-graduações em Orientação e Supervisão Escolar, Educação Infantil e Metodologia do Ensino Superior.

Ao serem questionadas sobre a temática Educação Musical (EM) em suas licenciaturas, todas responderam que não tiveram em suas grades curriculares a disciplina de educação musical, mas que estudaram alguns tópicos sobre as Artes (artes visuais, dança, música e teatro) em geral. A professora Cacilda Barbosa afirmou saber da importância que a música tinha para o curso que fazia, mas que não houve nenhum aprofundamento durante a formação. "*Acho a música importante para as crianças, mas não vi nada sobre educação musical*" (Profa. Cacilda Barbosa. Dados do Diário de Bordo, 2016).

O discurso da professora Cacilda Barbosa aponta a deficiência que há no curso de pedagogia, no que se refere a práxis musical para professoras da Educação Infantil, mas também dos anos iniciais. O currículo de formação destas profissionais deveria assegurar o desenvolvimento da capacidade em experimentar o fazer musical e não somente conhecer seus conceitos. Pimenta e Ghedin (2012, p. 24) defendem que "tomar a prática existente é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio".

Hoje, com a promulgação da Lei 11.769/08, que torna obrigatório o ensino da música na educação básica, surgem questões tais como: quem irá assumir o ensino da música? E o que deverá ser ensinado e desenvolvido nas salas de aula? Neste viés Dallabrida (2014, p.) afirma:

> Neste horizonte de compreensão, retomamos a importância de problematizar a formação musical do professor unidocente, em conjunto com suas ações docentes em sala de aula, considerando que este irá, de alguma forma, se relacionar com a música na docência – seja trabalhando colaborativamente ao professor especialista em música, seja trabalhando com música junto aos alunos, sendo ingênuo desconsiderar suas internalizações musicais decorrente dos modos de fazer música em família, na escola enquanto aluno, no seu meio social dentre outros.

Em análise às respostas das professoras Maria Gonçalves e Anita Guarnieri sobre seus conhecimentos em educação musical, notou-se um desconhecimento a respeito do que vem a ser uma prática pedagógica musical. A professora Maria Gonçalves afirmou que educação musical "*É ter uma graduação!*" (Profa. Maria Gonçalves. Questionário, 2017). Já a professora Anita Guarnieri afirmou que "*É a leitura em forma de poesia!*" (Profa. Anita Guarnieri. Questionário, 2017). E a professora Jurity Farias afirmou: *"É a formação específica para atuar na musicalização infantil!"* (Profa. Jurity Farias. Questionário, 2017).

Diante das respostas das quatro professoras ao questionário, tornou-se necessário suscitar questões a respeito dos currículos de formação destas professoras levando em conta que em suas práxis surgirão condições adversas para a realização da prática musical em sala de aula.

O fato das professoras afirmarem nas respostas dos questionários que as práticas musicais, durante o curso de Pedagogia, foram inexistentes e superficiais revela que o papel destas práticas pedagógicas em educação musical devem ganhar um peso maior de

possibilidades durante a formação das professoras da Educação Infantil. Tardif (2014, p. 271) afirma que:

> Esses problemas da formação inicial das professoras, resultam de problemas epistemológicos do modelo universitário de formação de professores. Trata-se de um modelo aplicacionista, pois os alunos passam alguns anos assistindo aulas, em seguida vão para o estágio aplicar os conhecimentos aprendidos, e quando se formam vão para as escolas aprenderem o ofício na prática. Esse modelo de formação traz alguns problemas, dentre eles o fato dos cursos de formação de professores serem idealizados segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.

Podemos citar ainda Pimenta e Ghedin (2012, p. 25) que também apontam algumas destas adversidades:

> Quanto às questões organizacionais: o projeto pedagógico das escolas, o trabalho coletivo, à autonomia dos professores e das escolas; quanto às condições de trabalho: incentivo à carreira, o salário, a profissionalização de professores; quanto à identidade epistemológica: a trajetória pessoal e profissional, as novas e complexas necessidades colocadas às escolas e aos professores e pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento. Das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente uma requalificação através de cursos de formação contínua etc.

Sem dúvida são várias as adversidades que não dão condições de desenvolver uma prática em educação musical consistente, e embora constituída como conteúdo obrigatório na Educação Básica, a música não consta na sistematização curricular na maioria dos cursos de Pedagogia como disciplina, ou seja, na formação inicial das professoras da Educação Infantil e anos iniciais há uma enorme lacuna entre os saberes adquiridos e os saberes necessários para atuação no ambiente escolar.

5.1.2 Músicas e encontros

Iniciamos nossa visita à escola no dia 27 de junho de 2016, quando a pesquisadora teve o primeiro contato com a coordenadora administrativa, apresentando o projeto de pesquisa, que foi aceito. Fizemos o registro com fotos, marcando o retorno para a entrega da carta de aceite da instituição que seria assinada pela diretora, dando assim a autorização para a realização da pesquisa.

No dia 29 de junho de 2016 voltamos à escola e a diretora já havia sido informada do projeto de pesquisa e recebeu e assinou a carta, autorizando o início da pesquisa.

Figura 7: Primeiro encontro com a coordenação administrativa da escola.

Fonte: Acesso da autora (2017).

Marcamos para dia 06 de julho o primeiro encontro com as professoras da educação infantil, turmas de pré-escola, para a apresentação do projeto de pesquisa. Iniciamos cantando uma música e em seguida entregamos a cada professora um folheto contendo o nome do projeto, objetivos e metodologia, que seriam usados durante o processo de desenvolvimento do mesmo. Em seguida perguntei às professoras se tinham interesse em participar da pesquisa, e todas se propuseram a participar.

Figura 8: Encontro com as professoras da escola

Fonte: Registros da autora (2017).

Algumas professoras narraram o que achavam sobre a inserção da música nas aulas, e de como a escola tinha interesse em aprender mais sobre a música como conhecimento e

linguagem, afinal sentimos que as expectativas eram favoráveis à realização da pesquisa. Encerramos o encontro cantando mais duas músicas e participando de um coffee-break com todas.

5.1.3 "Ouvindo o silêncio" musical da sala de aula

Em 29 de agosto começaram as observações em sala de aula. Antes das professoras entrarem em sala, as crianças chegaram e se agruparam em filas de acordo com as faixas etárias, e cantaram várias canções dirigidas por uma professora. Os temas foram variados: “Boas-vindas”, “animais”, “natureza”, “amizade”, “personagens bíblicos” e “oração”, e a maioria das crianças maiores já sabem de cor as canções.

A professora Cacilda Barbosa foi a primeira a ser observada neste dia. Começou a aula com uma atividade para as crianças aprenderem a escrever a primeira letra do seu nome. Em seguida, colocou em cima da mesa vários livros de histórias e pediu que as crianças escolhessem um livro para “ler”. Cada criança escolheu um livro, porém, apenas folhearam, dispersando em seguida brincando entre elas. Enquanto as crianças faziam a atividade, a professora recortou algumas figuras que usou em seguida para as crianças fazerem uma colagem. Terminada a atividade veio a hora do lanche, onde a professora levou as crianças, em fila, falando a rima “Piuí, tchá-tchá-tchá”[22], que todas já sabem decorado. Após voltarem do lanche, a professora pediu que as crianças baixassem a cabeça para “descansarem”, o que nenhuma fez. Finalmente as crianças voltaram a brincar depois do tempo de “descanso”, e foram para o pátio da escola brincar com os brinquedos. Durante as observações com a professora Cacilda Barbosa, não foi realizada nenhuma atividade com música. Observamos três aulas.

Em 31 de agosto de 2016, observamos a professora Maria Gonçalves, que iniciou com a atividade de cobrir e pintar o nome, e cada criança ao terminar a atividade tinha que “ler” em voz alta o seu nome. Em seguida a professora colocou vários desenhos na TV para as crianças verem, alguns ela escolheu, outros as crianças pediram. Durante o período em que as crianças assistiam aos desenhos a professora distribuiu pipoca e suco para elas e saiu da sala. Ficamos assistindo os desenhos com elas. Ao retornar a professora avisou que iriam sair cedo naquele dia porque haveria uma reunião pedagógica. Durante a observação nesta sala, com a professora Maria Gonçalves, a música dos desenhos foi a única utilizada durante a aula. Em

[22] Rima falada de autor desconhecido, usada para que as crianças em fila, não empurrem durante o caminhar: *“Piuí, chá, chá, chá, não precisa empurrar, porque eu sou pequeninho e eu ando devagar”.*

outra aula a professora realizou apenas atividades de leitura, contação de histórias e pinturas com a turma. Observamos duas aulas.

Em 12 de setembro de 2016 observamos a professora Anita Guarnieri, que iniciou a aula contando uma história para as crianças. O livro era bem colorido e com figuras grandes, o que deixou as crianças bem atentas. A professora imitava cada personagem da história usando uma voz diferente, o que chamou mais ainda a atenção das crianças. Ao final da história a professora fez várias perguntas à turma que respondeu a todas corretamente, e a cada resposta correta recebiam uma folha com o desenho do personagem principal da história. As crianças pintaram o desenho e depois entregaram para a professora observar. Em seguida, a professora entregou uma folha com uma atividade de ligar os desenhos à primeira letra do nome de cada desenho, o que as crianças fizeram com a orientação da professora. Ao terminarem a atividade foram para o lanche. Ao voltarem, a professora deu massinha de modelar para cada uma e pediu que criassem um personagem da história, e assim a sua maneira, as crianças realizaram a atividade. Ao terminarem a tarefa a professora levou os alunos para brincarem no pátio da escola nos brinquedos.

Em 14 de setembro de 2016 observamos a professora e Jurity Farias, que iniciou a aula entregando uma folha de papel com uma atividade de matemática. As crianças tinham que contar quantas bolas, frutas, flores e animais tinham em cada círculo. Cada criança olhava o número que estava colado na parede e a professora ia orientando as respostas, contando cada círculo com elas. Ao final todas tinham colocado os números, relacionando o número com as figuras. Assim que terminou esta atividade as crianças foram lanchar e ao voltarem foram levados ao pátio para ensaiarem a encenação que iriam apresentar no projeto cultural que haveria na escola na semana seguinte. As professoras escolheram histórias dos clássicos infantis para cada turma representar. A turma observada estava responsável pela história do "Patinho Feio[23]". Depois do ensaio as crianças brincaram no pátio mais um pouco e depois foram para casa. Durante as observações nesta sala, com a professora Jurity Farias, não foi realizada nenhuma atividade com música. Observamos duas aulas.

A partir das observações realizadas em sala de aula, podemos notar a ausência da música durante as aulas. Notamos também que para as professoras o uso da música já acontecia no pátio, antes das crianças entrarem na sala de aula, por isso, não havia necessidade de inseri-la nas atividades cotidianas. Ao que vimos, a presença da música restringiu-se às apresentadas nos desenhos e filmes.

[23] É um conto infantil que diz respeito às diferenças para as crianças.

De modo geral, percebemos que durante os projetos escolares a música entrou como coadjuvante, fazendo parte das apresentações, onde cada professor se responsabilizou em escolher a música para a turma. Estas observações nos oportunizaram uma reflexão, não sobre as práticas pedagógicas musicais, mas sobre a realidade da música na prática das professoras. Parece-nos que aqueles dados que coletamos sobre a presença da educação musical nos cursos de Pedagogia, em que verificamos, na verdade, a ausência, estão na direção do que vimos na escola: professoras pouco criativas nesse sentido ou sem perceber a importância, obrigatoriedade e necessidade da música nas práticas pedagógicas com também com as crianças pequenas.

Fonterrada (2015, p. 66) afirma que "ainda há muito a ser realizado nesta realidade musical brasileira, onde a sala de aula se distancia cada vez mais do ideal. A música é apenas um meio, não um fim em si".

5.2 O PROCESSO INTERVENTIVO

A segunda frente referiu-se ao processo de formação pedagógico-musical das professoras, cuja ação foi um encontro coletivo para análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas de educação musical momento em que foi apresentado o conceito de educação musical além de realizadas reflexões sobre como inserir a educação musical nas práticas pedagógicas. A ação contou com orientações didáticas para o trabalho com as crianças respeitando suas faixas etárias e o fazer musical com sugestões práticas para serem realizadas com as crianças.

O planejamento da ação intervencionista considerou os dados levantados na observação durante as aulas das professoras e nas respostas dos questionários. A partir desses dados organizamos o processo de formação musical das professoras participantes do grupo de investigação e estudo. A forma que encontramos para dar início ao processo de formação musical das professoras foi por meio de uma oficina.

Assim, iniciamos a segunda frente da investigação. Esse caminho não teve a intenção de desconsiderar a vivência musical que as professoras já possuíam. Segundo Bellochio (2000, p. 76):

> As professoras possuem vivências musicais. Penso com urgência na necessidade de redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura vivência musical possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical no sentido mais amplo.

Lembramos que ao construir essa formação, que tem complexidades específicas, não tivemos a preocupação de formar professoras especialistas em música, mas, sim, professoras capazes de incluir a música nos seus planejamentos escolares. Outro aspecto importante que consideramos para o trabalho intervencionista refere-se à relação dos conhecimentos sobre música e educação musical: para incluir a música nas práticas educativas não basta e nem é a condição primeira saber cantar ou tocar um instrumento. É necessário existir um conhecimento voltado para a prática musical que pode fazer parte do conhecimento escolar, abrangendo a educação em sentido amplo.

5.2.1 Oficina Café com Música

A Oficina Café com Música foi realizada em dois dias (16 e 17 de novembro de 2017), com uma carga horária de 12 horas e teve como objetivo iniciar o processo de formação em educação musical das professoras da Educação Infantil. A princípio a oficina atenderia apenas às professoras do pré-escolar, que responderam ao questionário aplicado durante o processo da pesquisa. Porém, a direção da escola achou interessante convidar todas as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, devido o interesse de todas sobre o assunto.

Durante os dias da oficina Café com Música as duas escolas foram fechadas a fim de que todas pudessem participar. Foi interessante ver que houve estímulo e participação de toda a direção, coordenação e professoras na oficina. Mas também vimos um problema grave nisso: um direito à formação da professora implicando na ausência de atividades para as crianças. Esse não pode ser o modelo, pois ao mesmo tempo em que as professoras precisam de formação, atualização e preenchimento de lacunas da formação inicial, as crianças e suas famílias também precisam da escola funcionando e com atendimento regular para as crianças.

Sabemos que a situação vivenciada não é algo que possa ser resolvido imediatamente, pois é necessária uma política de carreira docente que considere a necessidade da professora não ficar todo o tempo de seu contrato em sala de aula.

O objetivo da oficina Café com Música foi apresentar diretrizes sobre a Educação Musical, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, sensorial e musical das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos foram: apresentar às professoras o conceito de Educação Musical; apresentar um pequeno histórico da educação musical no Brasil; apresentar as contribuições da musicalização infantil em sala de aula e

apresentar e analisar propostas de educação musical para a Educação Infantil. A oficina de educação musical, segundo Arroyo (2013, p. 1):

> Possui um caráter de "botar a mão na massa", de utilizar a nossa criatividade através de atividades musicais; onde teoria e prática andam de mãos dadas. A oficina de música é um processo, no qual através de uma manipulação de objetos sonoros, descobertos ou inventados, leva ao desenvolvimento da capacidade criativa.

O primeiro dia da oficina Café com Música iniciou com um coffee break para todos os participantes da escola. Durante este momento foram tocadas canções infantis, preparando as participantes para a oficina. Além da música e do café, a sala estava ornamentada com vários instrumentos de percussão em cima das carteiras, e cada professora escolheu o lugar que iria sentar, e o instrumento que iria tocar durante a oficina. Após o cofee break iniciamos a oficina conceituando o que é Educação Musical, e tomamos como fundamento o conceito de Bréscia (2003, p. 81) que afirma que:

> A educação musical é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, além de contribuir para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A linguagem musical deve oportunizar construções, que em sintonia com as demais áreas de conhecimento, abordadas nas práticas educativas das professoras de crianças, contribuam de forma significativa para o desenvolvimento tanto das professoras, quanto dos alunos. Dessa forma, uma proposta de educação musical na infância acontece:

> [...] pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa. (BRITO, 2003, p. 52)

Durante a exposição do tema surgiram questionamentos sobre o assunto, quanto à educação musical como prática nas turmas de educação infantil. As professoras manifestaram suas opiniões sobre a importância de se trabalhar com a educação em sala de aula, ao invés de utilizar a música como complemento. Desta forma acreditamos que foi através da reflexão

sobre o assunto que as professoras puderam perceber a diferença entre educação musical e o fazer musical apenas como um complemento de atividades propostas pela escola.

Em continuidade apresentamos as questões que surgiram durante as perguntas dos questionários, que foram:

- Qual o conhecimento que o grupo tem sobre a Educação Musical?

- Que abrangência a música tem nas aulas com as crianças?

- Como a música pode intervir como fonte de conhecimento nas aulas? Como a música pode dialogar com os outros conteúdos em sala de aula?

- É possível desenvolver um trabalho de educação musical tendo a música como componente curricular?

- Que interesse o grupo tem em inserir a música no cotidiano das aulas?

- É possível desenvolver uma educação continuada para o desenvolvimento musical em sua prática pedagógica?

Em toda a discussão que surgiu a partir das respostas dadas pelo grupo, notamos o desconhecimento em relação ao assunto educação musical, porém, a maioria entendeu que é necessário uma reformulação, tanto no currículo das Universidades ou Faculdades no curso de Pedagogia, quanto no aperfeiçoamento para o uso da música nas aulas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Após este momento de discussão e reflexão, cantamos canções infantis, onde todo o grupo participou cantando e tocando. Em seguida, fizemos uma pausa de quinze minutos.

Voltando da pausa, assistimos um vídeo sobre a história da Educação Musical no Brasil, e seu desenvolvimento. Encerramos o primeiro momento para o almoço. À tarde continuamos a oficina apresentando as orientações didáticas para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, baseado no RCNEI (Brasil, 2008, p. 55-56):

> Orientações didáticas: crianças de 0 a 3 anos:
> - A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades dos bebês e das crianças pequenas;
> - Organizar um pequeno repertório que durante algum tempo deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam;
> - O repertório pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional, etc;
> - O trabalho com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, movimentar-se e expressar-se.

Pontuamos que estas orientações se encontram no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Caderno 3 (BRASIL, 2008), onde as professoras ainda

encontrariam várias sugestões de atividades para as crianças. Observamos que muitas desconheciam esta informação. Seguimos expondo:

> Orientações didáticas para crianças de 4 a 6 anos:
> - A escuta musical poderá ser mais detalhada, acompanhando a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças;
> - Ampliação do conhecimento dos diversos aspectos da produção musical: os instrumentos utilizados, gêneros musicais, história da música, compositores, intérpretes;
> - Tomar cuidado ao usar um repertório dito "infantil", que pouco enriquecem o conhecimento das crianças;
> - Oferecer também a oportunidade de ouvir música sem texto, oportunizando as crianças sentir e ouvir, deixando que a sensibilidade e a imaginação os guie;
> - Resgatar e aproximar as crianças dos valores culturais de sua cultura. A produção musical de cada região do país é muito rica. (RCNEI, BRASIL, 2008, p. 57-58).

As orientações didáticas para o Ensino Fundamental I foram contextualizadas tomando a Base Nacional Comum como eixo, visto que já está em vigor desde 2017. Articulamos o conjunto (artes visuais, teatro, música e dança) de Artes no Ensino Fundamental I, propondo a abordagem das linguagens em seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea que caracterizam a singularidade da experiência artística. As dimensões são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Abordamos cada uma fazendo a relação com a linguagem musical. Ao final da apresentação das orientações didáticas cantamos duas canções infantis e encerramos o primeiro dia da oficina.

No segundo dia da oficina Café com Música oferecemos o coffee break novamente, desta vez com música ao vivo. Algumas professoras também cantaram, participando do momento com descontração. Após este momento começamos a segunda parte da oficina onde enfatizamos o "fazer musical", informando que iríamos colocar em prática algumas atividades que poderiam ser usadas em sala de aula. Ressaltamos às professoras que, ao compreenderem a música como um processo de educação, estariam dando oportunidade às crianças de descobrirem novas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, novas percepções do próprio corpo e outras formas de criação. Brito (2003, p. 35) define que:

> Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente uma formação musical pessoal e atenção e disposição para ouvir e observar o modo como os bebês e crianças percebem e se expressão musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho.

Sugerimos para as crianças de 0 a 3 anos a exploração do som e do silêncio usando a voz a princípio. Depois o corpo batendo os pés, batendo as mãos na coxa, e batendo palmas. Pedimos que todas realizassem a atividade. Em seguida introduzimos os instrumentos de percussão, pedindo que cada professora explorasse o instrumento, como fazem as crianças desta faixa etária, produzindo o som que cada instrumento possui. Enfatizamos que nesta idade as professoras devem conduzir toda e qualquer atividade, pois as crianças observam mais do que realizam as atividades.

Para as crianças de 4 a 6 anos pedimos que as professoras trabalhassem a percepção auditiva, vendando os olhos e tocando instrumentos de diferentes timbres. Quem estivesse com os olhos vendados tentaria responder às questões: Que som é mais forte? Qual é o mais fino? Qual é o mais grosso? Qual demorou mais tocando? Esta atividade permitiu que fosse trabalhado o ouvir e perceber. Observamos que as crianças desta faixa etária já podem realizar este tipo de atividade, como participar de improvisações, brincadeiras que envolvam a dança e até criar um repertório de canções para desenvolver a memória musical delas.

Para as professoras do Ensino Fundamental I, sugerimos algumas atividades que trabalhem os elementos da linguagem musical (altura, intensidade, duração e timbre), por exemplo: escutar uma música e identificar cada elemento musical; incentivar por meio da voz, dos instrumentos, do corpo e de representações diversas o desenvolvimento dos elementos musicais, etc. Outra atividade sugerida foi apreciar e refletir sobre músicas regionais, nacionais e até internacionais considerando a diversidade, e valorizando as opiniões sobre as músicas.

Após todas as atividades as professoras fizeram vários comentários sobre as atividades, que narraremos nesta pesquisa, como incentivo a uma proposta de educação continuada da educação musical, nas escolas de Educação Infantil:

> Nunca imaginei que Educação Musical fosse assim. Onde a música faz parte da aula. Achei muito legal! (Fragmentos de falas registradas em audiovisual, 2017).
> Gostei de tudo! Apenas acho que deveríamos ter mais encontros como estes. Onde o professor é valorizado e que fica com vontade de fazer coisas diferentes! (Fragmentos de falas registradas em audiovisual, 2017).
> Queria que a escola valorizasse a música comprando instrumentos e oferecendo oficinas para o nosso aperfeiçoamento. Confesso que nunca vi nem ouvi nada do que fizemos aqui nesta oficina! (Fragmentos de falas registradas em audiovisual, 2017).

As atividades do período da manhã foram encerradas com música e fomos para o almoço.

À tarde nossa proposta foi avaliar a oficina Café com Música com as professoras, coordenação e direção da escola. As professoras, de modo geral, apreciaram a oficina e sugeriram que déssemos continuidade ao assunto, apontando à coordenação pedagógica que o projeto acontecesse durante a semana pedagógica da escola. Outra sugestão foi que fizéssemos outras oficinas ou cursos relacionados à música, como: confecção de instrumentos musicais, flauta doce, coral infantil e musicalização infantil.

A coordenação pedagógica agradeceu o trabalho produtivo da oficina e pediu que déssemos continuidade ao tema num futuro próximo, porque as professoras, devido ao calendário escolar e vários projetos que aconteceram na escola, não chegaram a um consenso do tempo para participarem da pesquisa, o que dificultou a realização da pesquisa-ação.

A direção da escola também agradeceu nossa iniciativa em escolher a escola para a realização da oficina e solicitou que a coordenação pedagógica colocasse no calendário escolar de 2018 a proposta de ação por nós sugerida, a partir das solicitações das professoras, para dar continuidade as atividades de educação musical para as professoras da Educação Infantil.

Figura 9: Turma da Oficina Café com Música

Fonte: Arquivos da autora (2017).

Encerramos a oficina Café com Música agradecendo a participação de toda a escola, incentivando todas as professoras a darem continuidade aos estudos sobre a educação musical, à coordenação pedagógica a investirem ainda mais no aperfeiçoamento do seu corpo docente, e à direção da escola em confiar a nós um momento de reflexão, discussão e perspectivas novas no campo da música, ao ponto de suspender as aulas para o evento.

5.2.2 Planejamento de Ações Futuras

Diante de toda a investigação deste projeto percebemos por meio das observações, questionários e oficina que é necessário darmos continuidade ao aperfeiçoamento em educação das professoras de Educação Infantil nesta escola. Toda a investigação apontou a carência de um profissional especializado na área da música, assim como um desconhecimento sobre o assunto educação musical nas práticas pedagógicas. Não nos ateremos ao Ensino Fundamental I por não ser esse o objeto desta pesquisa no momento.

E sempre relevante destacar que diversos pesquisadores e profissionais da área (BEYER, 1998; 1999; BRITO, 2003; DUARTE, 2010; FREGA, 1994; GAINZA, 1988; PAZ, 2000; PENNA, 2008) apontam sugestões que podem servir de diretrizes na construção de sua rotina e no planejamento das aulas.

Considerando as sugestões desses autores e ainda nosso conhecimento construído ao longo da vida profissional, sugerimos uma Proposta de Ação que será realizada quando a escola nos propuser o momento oportuno. Cabe a nós realizá-la como cumprimento às sugestões propostas durante a oficina de educação musical.

Quadro 16: Propostas de ação

PROPOSTAS DE AÇÃO (AÇÃO CONTINUADA): ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO MUSICAL DATA PREVISTA: A COMBINAR REPONSÁVEL: PROFA. EZENICE C. DE FREITAS BEZERRA OBJETIVO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL				
TEMA	CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	METODO LOGIA	MATERIAL DIDÁTICO	AVALIA ÇÃO
-Música – quando e onde se ouve música? - Para que a música na escola? - Formação em educação musical das professoras do grupo; - Conhecimentos musicais na educação infantil.	Pedagógico musical	Oral e expositiva	* ALVES, Mirela (2015) * BRITO, Teca (2003)	Formativa
- A relação das crianças com a apreciação musical - Investigação-ação Educacional	-Pedagógico musical - Musical - Pedagógico-Investigativo	Descritiva e expositiva	*KEBACK, Patrícia (2013) * ALVES, Mirela (2015) * BRITO, Teca (2003)	Formativa

- Apreciação musical - Investigação-ação Educacional	- Pedagógico musical - Musical - Pedagógico-Investigativo	Oral e expositiva	*KEBACK, Patrícia (2013) * ALVES, Mirela (2015) * BRITO, Teca (2003)	Formativa
- A construção do conhecimento musical a partir da apreciação	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	MATEIRO E ILARI, Teresa e Beatriz (2011) *KEBACK, Patrícia (2013) * ALVES, Mirela (2015)	Formativa
- Instrumentos de percussão sinfônicos - Piano - Apreciação	- Pedagógico musical - Musical	Expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA, Clarice (2012)	Formativa
- Instrumentos de cordas da orquestra sinfônica - Apreciação	- Pedagógico musical - Musical	Expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA, Clarice (2012)	Formativa
O som e o movimento Corporal	Pedagógico Musical	Oral e expositiva	*KEBACK, Patrícia (2013) * ALVES, Mirela (2015)	Formativa
- Planejamento escolar na perspectiva da EME I SJ - Coral infantil	Pedagógico musical	Oral e expositiva	CASCARELLI, Cláudia (2012) SOUZA, Jussamara (2012)	Formativa
Execução instrumental (instrumentos convencionais e sons do corpo) - Relações entre a educação musical e a educação escolar	- Pedagógico-investigativo - Musical	Oral e expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA Clarice (2012)	Formativa
- As qualidades do som - Sonorização de histórias - Improvisação	- Pedagógico musical - Musical	Expositiva	PONSO, Carolina (2011) SOUZA, Jussamara (2012)	Formativa
Instrumentos de percussão de mão	- Pedagógico musical - Musical	Expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA, Clarice (2012)	Formativa
- Timbre - Formação em educação musical de professoras da educação infantil	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA, Clarice (2012)	Formativa
História da evolução	- Pedagógico musical	Oral e	JEANDOT, Nicole	Formativa

dos instrumentos musicais	- Musical	expositiva	(1990) MIRANDA, Clarice (2012)	
-Contextualização da educação musical no trabalho da educação infantil	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	MATEIRO E ILARI, Teresa e Beatriz (2011) *KEBACK, Patrícia (2013) * ALVES, Mirela (2015)	Formativa
- Os instrumentos da orquestra sinfônica - A flauta doce(melodia, intensidade e duração) - Execução e apreciação – flauta doce e percussão	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA, Clarice (2012)	Formativa
- Execução e apreciação – flauta doce	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA, Clarice (2012)	Formativa
Execução e apreciação – flauta doce e percussão	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	JEANDOT, Nicole (1990) MIRANDA, Clarice (2012)	Formativa
Utilização de materiais alternativos na construção de instrumentos musicais - Oficina	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	CASCARELLI, Cláudia (2012) SOUZA, Jussamara (2012)	Formativa
- Composição - Execução e apreciação – flauta doce e percussão	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	CASCARELLI, Cláudia (2012) SOUZA, Jussamara (2012)	Formativa
- Apresentação do grupo de trabalho e seus alunos	- Pedagógico musical - Musical	Oral e expositiva	-	-
Reunião de encerramento do processo de investigação	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir das contribuições e necessidades apresentadas pelas professoras (2018).

A proposta de ação tem o objetivo de apontar um roteiro de assuntos relevantes para que as professoras possam utilizar em sala de aula com as crianças. Ressaltamos que durante a realização da proposta de ação utilizaremos uma forma clara e simples de desenvolver as atividades musicais e constantemente será avaliando o desenvolvimento musical do grupo.

Pegar carona
Nessa cauda de cometa
Ver a Via Láctea
Estrada tão bonita
Brincar de esconde-esconde
Numa nebulosa
Voltar pra casa nosso lindo balão azul.

Lindo Balão Azul
(Guilherme Arantes)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, em que investigamos a educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da Educação infantil, evidenciamos, de acordo com os dados levantados sua ausência, levando em conta as propostas metodológicas para a educação musical com crianças da Educação Infantil.

Sobre a primeira questão que norteou esta pesquisa, "A educação musical está presente nas práticas pedagógicas das professoras da educação infantil?", vimos que esta não é presença marcante na escola, mas de músicas pontuais, cantadas com as crianças, com preocupações puramente práticas. Já a segunda questão, depois de respondida a primeira questão, foi "A partir da realidade observada em sala de aula e das dificuldades apresentadas pelas professoras, como intervir e contribuir qualitativamente com práticas pedagógicas que garantam a educação musical no trabalho destas professoras na Educação Infantil?", foi possível intervir por meio de uma oficina que denominamos "Café com Música", onde apresentamos possibilidades de trabalhar a educação musical com as crianças da Educação Infantil.

Constatamos, mesmo sem o desenvolvimento da ação da pesquisa, muitas possibilidades que sugiram para corroborar com as discussões sobre a educação musical e a formação de professoras, de forma significativa, levando em conta todos os percalços vividos pelo grupo durante a investigação. Uma delas foi que, pela ausência de conhecimento específico sobre a educação musical, as professoras têm interesse em conhecer mais sobre o assunto, afinal a música tem uma grande influência sobre as crianças. Outra possibilidade foi de inserir no calendário da escola, durante a semana pedagógica, uma proposta de educação continuada para a educação musical, e foi unânime este indicativo.

As propostas de continuidade desta pesquisa com um plano de ação, sugerido na seção cinco desta pesquisa, vislumbrou transformações ainda mais significativas, pois especificamos temas apresentados durante a oficina "Café com Música", levando em conta os diálogos e sugestões apresentadas pelas professoras durante a participação da mesma. É importante ressaltar que também sugerimos na seção quatro desta pesquisa a interdisciplinaridade que a música oportuniza durante o desenvolvimento de outras temáticas em sala de aula para as crianças da Educação Infantil.

Assim, esta pesquisa teve como finalidade problematizar qual a compreensão que as professoras que atuam na educação infantil têm sobre o papel da música na escola, que

realidade vivem, e quais são as possibilidades no processo de construção de uma formação e aperfeiçoamento em educação musical. Porém, entendemos que não inauguramos as questões abordadas na pesquisa. Outros tantos pesquisadores e educadores vêm tratando da formação musical de professoras da educação infantil, mas o importante é saber que apesar de não ser pioneira nas questões abordadas, foram construídas discussões com um grupo que refletiu e discutiu formas de inserir em suas vivências a educação musical.

Assim, ao discutir questões referentes à formação em educação musical de professoras que trabalham com as crianças pequenas, também se refere a esta pesquisadora, enquanto educadora musical e sujeito que busca transformações, não só em práticas educativas de docentes, que atuam com as crianças como também no que envolve a minha própria atuação como docente.

Este caminho pode converter-se em exemplo para tomadas de decisões em nossa realidade contemporânea, onde todos podem participar de forma direta das decisões que estão ligadas ao desenvolvimento social, político e econômico da nossa sociedade, e o que dirá da nossa educação. Foi possível perceber sementes de uma nova construção sobre o papel da educação musical na educação infantil, quando as professoras notaram que a música pode ser uma área de conhecimento acessível, e que por meio das suas especificidades pode contribuir para os objetivos propostos para a educação infantil.

Cada etapa desta pesquisa trouxe à tona a realidade em que as professoras da educação infantil vivem, ou melhor, que a educação em nosso país se encontra. Compreendemos que a qualidade na educação ainda é algo distante de ter êxito, e estas questões não podem ser tratadas de forma separada, o que nos leva a incentivar ainda mais, as discussões sobre os problemas levantados, a fiscalização dos programas governamentais, esperando que o Estado realize as propostas assumidas para que a educação, e porque não dizer a educação infantil tenha melhor qualidade.

Ainda durante a investigação desta pesquisa podemos observar três situações que nos levaram a refletir sobre as práticas pedagógicas das professoras em educação musical:

1º - Na observação em sala de aula, das práticas pedagógicas em educação musical, as professoras utilizaram a música conscientemente como um meio de entretenimento com as crianças. Brito (2003, p. 51) relata que “não podemos dizer que tenha se instalado, na área de música, uma postura de efetiva orientação para a criatividade, e salvo exceções, ocorrem alguns mal-entendidos, quando percebemos que o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa”. As professoras, sem orientação e sistematização, pouco ampliam as

possibilidades expressivas das crianças, reproduzindo os mesmo modelos de ensino, estratégias, técnicas e procedimentos que excluem a criação musical. As músicas que as crianças cantam, em fila, ao entrarem na escola são suficientes para que as professoras afirmem que a escola utiliza a música na educação infantil. Enquanto isso, explorar possiblidades de expressão vocal, corporal ou instrumental, inventar, pensar e escutar ficaram no esquecimento durante as aulas.

2º - As respostas dos questionários sugerem que a escola precisa de um profissional especializado na área, para ensinar música para as crianças. E é obvio que o trabalho realizado pelas professoras reflete a ausência deste profissional, mas, também reflete a necessidade de se repensar a concepção de que as crianças têm necessidade de um desenvolvimento musical, e que cabe as professoras buscar meios de conhecer métodos em educação musical que venham preencher lacuna. Cascarelli (2012, p. 6) expõe que:

> As professoras, além de ficarem atentas às tendências e transformações na educação musical, devem perceber que o trabalho com a musicalidade e percepção sonora desperta a atenção para as intenções musicais e acrescenta um valor importantíssimo à qualidade de vida do aprendiz, à medida que a criança desenvolve valores éticos e comportamentais que a protegem de agressões auditivas ocasionadas pela exposição a diversos tipos de poluição sonora.

Sugerimos nesta pesquisa alguns métodos e práticas pedagógico-musicais, com a intenção de indicar e dar um pequeno suporte na prática da educação musical com as crianças.

3º - Na proposta da oficina Café com Música realizada durante dois dias na escola, durante a investigação da pesquisa, entendemos que houve uma demanda, em unanimidade, de retomarmos os estudos sobre a educação musical, com uma proposta de inserir no calendário da escola este momento.

Consideramos que mesmo diante da falta de tempo das professoras, do excesso de atividades propostos no calendário da escola para a educação infantil, da falta de material específico para a educação musical e de um espaço específico para a realização das atividades musicais com crianças, o entendimento sobre o que é a educação musical, as orientações didáticas para cada faixa etária, as percepções, discussões, reflexões levantadas sobre como inserir a educação musical nas práticas das professoras, e o fazer musical das atividades da oficina, produziram um sentimento de que elas podem mudar a realidade em que estão inseridas, mediante todas as propostas apresentadas sobre a educação musical, durante as horas que passamos com as professoras e direção da escola. Foi para a pesquisadora um momento revelador.

Deixamos finalmente uma proposta de ação para conduzir futuramente o término desta atividade, que deixou momentos intensos de aprendizado e crescimento para a educação infantil, para a educação musical e para mudanças de uma realidade que ainda caminha para melhores e maiores realizações neste espaço do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mirella Aires. **Música e ação na educação infantil**. Barueri, São Paulo: Ciranda Cultural, 2015.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10. 1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 22 jun. 2016.

AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago 2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index. php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

BAPTISTA. Mônica Correia. **A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais. Minas Gerais: Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, 2010.

BEYER, Esther S. W. **O ensino da música na Educação Infantil**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. Anais. Recife: ABEM, 1998.

_____. **Fazer ou entender música?** In: Beyer, Esther (Org.) Ideias em Educação Musical. Porto Alegra: Mediação, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C**. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.Disponível:<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN%20R_%20BIKLEN.S.%20Investigacao%20Qualitativa%20em%20Educacao.rtf.>. Acesso em: 30 de maio 2016.

BOTELHO, André. **De Olho em Mário de Andrade: uma descoberta intelectual e sentimental do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer 20/2009. CNE/CEB Nº: 12/2013, de 4 de dezembro de 2013. Brasília: CNE, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 21 de março de 2018.

BRASIL**. Decreto nº 5.612, de 30 de junho de 1995**. Construção e equipamentos de unidades escolares para o Ensino Fundamental. Disponível em http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/D6924. Acesso em 21 de março de 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006**. Nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 21 de março de 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 21 de março de 2018.

BRASIL. **Lei Ordinária 9394/96. De 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário official da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 06 jun. de 2016.

BRASIL, **Lei nº 4.024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1962. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 21 de março de 2018.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211 publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para o ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm.pdf Acesso em 21 de março de 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf.>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>. Acesso em: 21 de mar. 2018.

_____. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a área de música**. In: Congresso da Federação de arte/educadores do Brasil, 11, 1998. Brasília. Anais. Brasília, CONFAEB, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUENO L. P., PACÍFICO J. M., GURGEL N. F. A. (Org**.). Qualidade na educação e práticas pedagógicas: realidade e desafios**. 1ª ed. Florianópolis: Pandion, 2014.

CASCARELLI, Cláudia. **Oficinas de Musicalização**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. FULLGRAF, Jodete. WIGGERS, Verena**. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 127, p. 87-128, jan/abr. 2006.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra. CALIXTO Pedro. PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. João Pessoa, v.24, n.1, p.13-18, jan/abr. 2014.

CHAER, Mirella Ribeiro. GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Disponível em:https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID136_11092017175009.pdf.

COUTINHO, A.C.; ROCHA, E. A. C. **Bases curriculares para educação infantil: ou isto ou aqui**. Revista criança. Brasília, ago. 2007, p. 09-11.

CRAIDY, Carmem Maria; SILVA, Gladis Elise P. da. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! **Narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** R.Fac., São Paulo, v.23, n.1/2, p. 185-195, jan/dez 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/59596/62695>. Acesso em: 15 de maio 2016.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Formação musical no curso de pedagogia: (des)afiando o professor unidocente**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DIAS Sheila Grazielle. LARA, Ângela Mara. **A legislação Brasileira para o Ensino das Artes e Música – 1920-1996. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil**. Universidade Federal da Paraíba. – Anais Eletrônicos – João Pessoa, 2012.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: um estudo em Roraima.** Porto Alegre, 2010. (Tese de Doutorado em Educação) – UFRGS.

FONTERRADA, Marisa Trench. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro Funarte, 2008.

_____. **Músico-professor: uma questão complexa**. Música Hodie, v. 17, p. 27-34, 2007.

_____. **Educação Musical no Brasil - algumas considerações**. In: II Encontro Anual da ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. Anais. p. 69-83Porto Alegre: ABEM, 1992.

_____. **Diálogo inter-áreas: o papel da educação musical na atualidade**. Revista da ABEM, v. 18, p. 27-33, 2007.

_____. **Ciranda dos sons (recurso eletrônico): práticas criativas em educação musical**. 1ª ed. São Paulo. Editora Unesp Digital, 2015.

FREGA, Ana Lúcia. **Metodologia comparada de la educacion musical**. Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical), 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 12, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Mariana Portas. **Entre o Hexacorde de Guido e o Solfejo Frânces: a Escola de Canto de Orgão de Caetano de Melo de Jesus** – Revista Brasileira de Música – Rio de Janeiro, v. 23/2 – 2010.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de Psicopedagogia musical**. São Paulo. Summus, 1998.

GOTTLIEB, Mary Ann. **A paisagem das crianças à alfabetização. In: O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2005.

GUNTHER. Hartmut**. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago Vol. 22, nº 2, p. 201-210.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JANIBELLI, E. D'Aniballe. **A Musicalização na escola**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione, São Paulo, 174 p.1990.

KEBACH. Patrícia Fernanda Carmem. **Expressão musical na Educação Infantil**. 1ª ed. – Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

KUHLMANN, Jr, Moysés**. Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 5-18 p. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Política de Formação Profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Revista Educação e Sociedade. v.20, n.68, dez. 1999.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: uma incursão histórica**. Pontifica Universidade Católica de Minas Gerais, 2001.

MALI, Taylor. **Um bom professor faz toda a diferença**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria; **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATEIRO, Teresa. SOUZA, JUSAMARA (Orgs). **Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **Música na educação básica - desafios, perspectivas, possibilidades**. In: Lélia Cássia Faleiros Oliveira; Neide Esperidião; Ana Carolina Soliva Soria. (Org.). Desafios e possibilidades das práticas educativas. São Paulo: Globus, v. 2, p. 11-282, 2012.

_____. Teresa. ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex 2011 – Série Educação Musical.

_____. **Émile Jaques-Dalcroze. Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex 2011 – Série Educação Musical.

_____. **Educação Musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais**. Rev. Nupeart, v.4, n.4, set. 2006.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950.** São Paulo: MusiMed. 1980.

MORES, Ridendo Castigat. **Pensamento e Linguagem**. Lev Semenovich Vygotskk (1896-1934). Disponível em: <www.jahr.org. 2002>. Acesso em: 15 de jun 2016.

MIRANDA, Clarice. **Desvendando a orquestra: formando plateias do futuro**. São Paulo: Formato Editorial, 2012.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas** / Josélia Gomes Neves – Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. 2009.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Vinte anos de Endipe. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PACÍFICO, Juracy Machado. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara (1999/2008) -2010.

PASCOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PAZ, Ermelinda A., Pedagogia Musical Brasileira no Século XX - **Metodologias e Tendências**. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PIMENTA, Selma; GUEDIN Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REAM. Alberto W. **Um estudo sobre a voz infantil: para pais e professores**. Imprensa Metodista, 1973, São Paulo.

SCHAFER, R. Murray**. O ouvido pensante**. Fundação Editora da UNESP. São Paulo, 1991.

SCHROEDER. Silva C. Nassif e Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música**. Revista da ABEM, v.19, nº 26, p.105-118, jul. dez 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/pdfs/ed30_revistadaabem.pdf>. Acesso em 25 maio 2016.

SILVA, Jussara Almeida Midlej. **Investigação-ação educacional e trajetórias humanas: elos nem tão frágeis assim.** Vitória da Conquista, Práxis Educacional, v.4, n. 5, p. 79-108, jul/dez 2008.

Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/319/352>. Acesso em: 15 de maio 2016.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 1994.

SOARES. Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto 2016.

SOARES, Eloisa Silva. **Um texto sobre oficina de música**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SOUZA, Jussamara. **Arranjos de músicas folclóricas**. Porto Alegre: Sulina, 2ª ed. 2012.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação Profissional**. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA. Nilza Karlla. **Marcos Históricos da Educação Musical no Brasil**. 2014. Disponível em:<http://www.webartigos.com/artigos/marcos-historico-da-educacao-musical-no Brasil/118434>. Acesso em 18.08.2017.

VYGOTSKY. Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. eBooksBrasil.com. Fonte Digital www.jahr.org., 2002.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Ezenice Costa de Freitas Bezerra

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62278116.6.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.307.431

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado no DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO ESCOLAR MESTRADO PROFISSIONAL, intitulado "A EDUCAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO
A PARTIR DA FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL".

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas da educação musical com crianças em idade Pré-Escolar, tomando por base a formação de professoras da Educação Infantil e promover intervenção coletiva que considere a ação-reflexão-ação.

Avaliação dos Riscos e Beneficios:

Riscos:

Descrição do Risco: Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frentes as discussões da temática Educação Musical da Criança, que serão abordados durante a pesquisa, e não publicação dos resultados da pesquisa em revistas e eventos nacionais ou internacionais por motivo administrativo ou científico, o que não

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Municipio:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 2.307.431

acarretará nenhum dano aos pesquisados, nem comprometerá o sigilo dos dados.

Benefícios:

Descrição do Benefício: O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Infantil, em especial, conhecer e compreender os benefícios da Educação Musical, bem como sua contribuição na melhoria da prática pedagógica musical.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A relevância do estudo vai contribuir com uma proposta de intervenção coletiva por intermédio da ação-reflexão-ação na prática pedagógica musical destas professoras, a fim de sensibilizar todas as envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da música e repensando na estrutura dos conteúdos utilizados pelas professoras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresentou os termos obrigatórios exigidos pela Resolução 466/12 CNS.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_753537.pdf	15/08/2017 12:56:16		Aceito
Outros	anuencia_da_pesquisadora.pdf	15/08/2017 12:56:04	Ezenice Costa de Freitas Bezerra	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	13/07/2017 12:18:22	Ezenice Costa de Freitas Bezerra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoplataformabrasil.pdf	18/11/2016 21:58:48	Ezenice Costa de Freitas Bezerra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprojeto.docx	18/11/2016 21:50:02	Ezenice Costa de Freitas Bezerra	Aceito
Folha de Rosto	projetoplataformabrasil.docx	18/11/2016	Ezenice Costa de	Aceito

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR

Continuação do Parecer: 2.307.431

Folha de Rosto	projetoplataformabrasil.docx	21:49:10	Freitas Bezerra	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PORTO VELHO, 29 de Setembro de 2017

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS

Carta de Apresentação da Pesquisadora

Prezada Diretora:

Apresentamos a mestranda pesquisadora EZENICE COSTA DE FREITAS BEZERRA, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada **"A Educação Musical da Criança em Idade Pré-Escola: um estudo a partir da formação de professoras da Educação Infantil"**, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, que deverão ser respondidos pelos participantes do Grupo de Estudo de professoras que atuam nas turmas do pré-escola I e II e outros participantes da pesquisa-ação, e roteiro orientador para a realização de reuniões com conversas coletivas com a coordenação pedagógica e direção da escola.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos, na forma de um plano de ação para efetivação das ações sobre reflexão e ação das práticas pedagógicas das professoras.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição ética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular da Professora/Supervisão Pesquisadora: (69) 99911-8054 E-mail: ezenicebezerra@unir.br.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 05 de julho de 2017.

Juracy Machado Pacífico
Professora Orientadora

Ezenice Costa de Freitas Bezerra
Mestranda Pesquisadora

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos aos devidos fins que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Pires - Extensão Sementinha de Jesus - Educação Infantil, está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa-Ação intitulado **"A Educação Musical da Criança em idade Pré-Escolar: um estudo a partir da formação da professora da Educação Infantil",** sob a responsabilidade da mestranda EZENICE COSTA DE FREITAS BEZERRA e orientação da Profa. Dra JURACY MACHADO PACÍFICO, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, em nossas dependências durante o período do primeiro e segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

Para tanto estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão professoras, coordenadoras pedagógicas e direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Pires - Extensão Sementinha de Jesus - Educação Infantil, no município de Porto Velho/RO, e que o projeto deve seguir a Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Porto Velho, 10 de julho de 2017.

_____

Maria Cristina de Godoy Oliveira
Diretora

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS

QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO DE ESTUDO

Pesquisa: A Educação Musical da Criança em idade Pré-Escolar: um estudo a partir da formação de professoras da Educação Infantil

O presente questionário é uma ação para coletar dados dos participantes do Grupo de Estudo, para as ações-reflexões-ações, da pesquisa que tem o objetivo de investigar as práticas pedagógicas da educação musical com crianças em idade Pré-Escolar, tomando por base a formação de professoras da Educação Infantil considerando uma intervenção coletiva que considere a ação-reflexão-ação. Destaca-se ainda que as respostas juntamente com as de outros participantes da pesquisa-ação, serão posteriormente levadas ao Grupo de Estudo para discussão coletiva, sem, no entanto, identificá-las nominalmente, visto que são ideias e sugestões os dados mais relevantes.

QUESTIONÁRIO

1. Dados pessoais
Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
Idade: ( )20-29 ( )30-39 ( )40-49 ( )50-59

2. Formação
- Curso de Graduação
Ano de conclusão: _____/_____/_____
Área:_____
Instituição:_____
( ) Pública ( ) Privada
- Curso de pós-graduação
1ª Especialização
Ano de conclusão: _____/_____/_____ ( ) Em curso
Área:_____
Instituição:_____
2ª Especialização
Ano de conclusão: _____/_____/_____ ( ) Em curso
Área:_____
Instituição:_____
- Mestrado:
Ano de conclusão: _____/_____/_____ ( ) Em curso
Área:_____
Instituição:_____
- Doutorado:
Ano de conclusão: _____/_____/_____ ( ) Em curso
Área:_____

Instituição:_____

3. Dados Profissionais

Tempo de docência na Educação Infantil: _____
Área de atuação na Educação Infantil:_____
Áreas que já atuou na Educação Infantil:_____

4. Dados Sobre Conselho de Classe

a) Você já participou de estudos realizados sobre formação pedagógica musical?
( ) Sim. Descreva quais: _____
( ) Não

b) Para você o que é Formação Pedagógica Musical?
_____
_____
_____

c) Como a música é utilizada durante as aulas?
_____
_____
_____

d) Como você avalia a utilização da música em sua prática pedagógica?
_____
_____
_____

e) Que repertório é oferecido para as crianças durante as aulas? Listem
_____
_____
_____

f) Você tem conhecimento da lei 11.679/2008 ou da Lei n° 13.278, de 2 de maio de 2016? Escreva o que sabe sobre ela:
_____
_____
_____

g) Considerando sua trajetória profissional, aponte com sugestões, quais encaminhamentos devem ser dados para que a educação musical possa contribuir com as ações pedagógicas dos professores em sala de aula:
_____
_____

h) Outras informações que considerar importantes:
_____
_____
_____

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS

APÊNDICE B - MODELO DE ROTERIO ORIENTADOR PARA REUNIÕES COM O GRUPO DE ESTUDO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA EXTENSÃO SEMENTINHA DE JESUS

Pesquisa: A Educação Musical da Criança em Idade Pré-Escolar: um estudo a partir da formação de professoras da Educação Infantil

O presente roteiro será um possível orientador das reuniões coletivas com as professoras do Grupo de Estudo referente à formação de professoras da Educação Infantil. Comporá uma das ações de desenvolvimento do Projeto de Pesquisa-Ação: **A Educação Musical da Criança em Idade Pré-Escola: um estudo a partir da formação da professora da Educação Infantil**.

POSSIBILIDADE DE ORIENTADOR DAS REUNIÕES COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA EXTENSÃO SEMENTINHA DE JESUS:

- **Qual o conhecimento que o grupo tem sobre a Educação Musical?**
- **Que abrangência a música tem nas aulas com as crianças?**
- **Como a música pode intervir como fonte de conhecimento nas aulas?**
- **Como a música pode dialogar com os outros conteúdos em sala de aula?**
- **É possível desenvolver um trabalho de educação musical para as aulas tendo a música como componente curricular?**
- **Que interesse o grupo tem em inserir a música no cotidiano das aulas?**
- **Que aspectos positivos esta pesquisa tem tido para o desenvolvimento musical das suas aulas?**
- **É possível desenvolver uma educação continuada para o desenvolvimento musical em sua prática pedagógica?**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÂO:

Nome do participante:
_____
Instituição:
_____
Documento de Identidade nº: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____
Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) Outro ( )

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:
1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:
A Educação Musical da Criança em Idade Pré-Escolar: um estudo a partir da formação musical de professoras da Educação Infantil

2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:
Ezenice Costa de Freitas Bezerra
3 DURAÇÃO DA PESQUISA: Um ano e seis meses para o campo e 24 meses no total.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O Sr.(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **"A Educação Musical da Criança em Idade Pré-Escolar: um estudo a partir da formação de professoras da Educação Infantil",** de responsabilidade da pesquisadora **Ezenice Costa de Freitas Bezerra,** Professora Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/RO

O presente estudo tem por objetivo:

Investigar as práticas pedagógicas da educação musical com crianças em idade Pré-Escolar, tomando por base a formação de professoras da Educação Infantil considerando uma intervenção coletiva que considere a ação-reflexão-ação.

Assim, para seu conhecimento:

1 O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.

2 A participação do(a) senhor (a) na pesquisa será respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas e participação do Grupo de Estudo para análises e proposições sobre a Educação Musical da criança com a finalidade da construção coletiva de um Plano de Ação;
3 Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
4 O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Infantil, em especial, conhecer e compreender a Educação Musical , bem como a sua contribuição na melhoria de práticas pedagógicas musicais;
5 Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais;
6 Fica assegurado a(o) senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
7 A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alta e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
8 Fica esclarecido que sua participação é voluntária e o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
9 Fica esclarecido que durante a pesquisa faremos uso de imagem com e sem som;
10 Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora Ezenice Costa de Freitas Bezerra;
11 Ao concordar, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo ( ) Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frentes as discussões da temática Educação Musical da Criança, que serão abordados durante a pesquisa, e não publicação dos resultados da pesquisa em revistas e eventos nacionais ou internacionais por motivo administrativo ou científico, o que não acarretará nenhum dano aos pesquisados, nem comprometerá o sigilo dos dados.

Descrição do Benefício: O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Infantil, em especial, conhecer e compreender os benefícios da Educação Musical, bem como sua contribuição na melhoria da prática pedagógica musical;

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORES:

Ezenice Costa de Freitas Bezerra – Celulares: (69) 999118054 / (69) 993402000 / (69) 32254768 Endereço: Rua Mozart 4828, CEP: 76824-254 Porto Velho-RO. Email: ezenicebezerra@unir.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP
Endereço: BR 364, Km 9,5, ou Avenida Presidente Dutra, 2965 Câmpus José R. Bairro: Centro CEP: 78.000-000 UF: RO, Telefone: (69) 1182-2111. E-mail: cep.unir@yahoo.com.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP
Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO
Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelos pesquisadores e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.

Porto Velho, 07 de Agosto de 2017.

_____
Assinatura participante da pesquisa-ação
(Sujeito da pesquisa)

_____
Ezenice Costa de Freitas Bezerra
Assinatura da Pesquisadora