



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA GRACIELLE VIEIRA PEDROZA**

**MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSAR PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2019**

**MARIA GRACIELLE VIEIRA PEDROZA**

**MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSAR PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Zildene Francisca Pereira

CAJAZEIRAS-PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

P372m Pedroza, Maria Gracielle Vieira.  
Musicalização na educação infantil: repensar práticas pedagógicas /  
Maria Gracielle Vieira Pedroza. - Cajazeiras, 2019.  
61f.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Zildene Francisca Pereira.  
Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) UFCG/CFP, 2019.

1. Musicalização. 2. Educação infantil. 3. Música na Educação Infantil.  
4. Prática pedagógica. 5. Crianças-iniciação musical. 6. Formação de  
professores. I. Pereira, Zildene Francisca. II. Universidade Federal de  
Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS


CDU- 37.091.33:78

**MARIA GRACIELLE VIEIRA PEDROZA**

**MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSAR PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

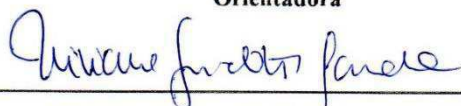
Aprovado em: 27/06/2019

**BANCA EXAMINADORA**



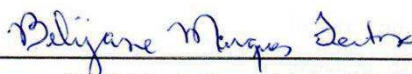
Profª. Dra. Zildene Francisca Pereira – UFCG

**Orientadora**



Profª. Dra. Viviane Guidotti Machado – UFCG

**Examinadora**



Profª. Me. Belijane Marques Feitosa – UFCG

**Examinadora**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2019**

A todas as crianças que sonham aprender os segredos da música; aos docentes da Educação Infantil que, reconhecendo a boniteza e grandeza da música desejam conhecer mais sobre como colocá-la em suas práticas; a todos aqueles que acreditam na arte e almejam uma educação em que a arte esteja presente... dedico!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e a oportunidade de vivenciar todos esses momentos na universidade.

Às minhas amigas, Andressa, Day, Gabi e Manu, que durante esses cinco anos me ajudaram, segurando a minha mão, não deixando que eu desistisse.

A meus pais e minha irmã que sempre fizeram o possível e o impossível para que eu continuasse e concluísse o curso.

À vovó Zefinha que me ajudou financeiramente durante todo o percurso do curso.

À minha amiga, professora e orientadora, Zildene (Dena), que além de toda a contribuição no meu processo de formação durante todo o curso, foi a primeira pessoa que acreditou em mim dentro da universidade, incentivou-me a participar de projetos, e quando precisou puxou a minha orelha contribuindo para que eu me tornasse uma pessoa melhor.

A todos os meus professores por todas as oportunidades, especialmente Viviane, Laís, Wiama, Kássia, Dorgival, Gerlaine, Luisa, Belijane, Nozângela e Mariana, que contribuíram para minha formação acadêmica, humana, e ensinaram-me o verdadeiro sentido da educação.

Desejo uma escola em que a arte pintada na parede não seja nomeada de “coisa de marginal”. Que o desejo das crianças de conhecer, explorar, criar e recriar cada som, cada poema, seja respeitado, e que não se negue condições básicas de acesso a arte na educação. Que numa sociedade que comemora o acesso a arma, a educação comemore o acesso a arte, a um livro de Clarisse, de Fernando, ao violão, ao menino poeta que rima, que escreve sua vida e visão de mundo por meio da poesia. Que a poesia não seja calada, que ninguém permita que as amarras consigam calar o poeta... 64 nos mostrou o poder, a força e o medo que a casa grande tem da arte, que seja em versos rimados, seja em melodia, num teatro, na escola ou na rua, espalha força, amor, justiça e resistência. Que a educação dê vez e voz ao que arma nenhuma é capaz de matar... Renato, Cazuzza, Elis, Chico e Caetano tão aí para mostrar... A poesia, a melodia, as artes.

(Maria Gracielle Vieira Pedroza)

## RESUMO

Apresenta-se, neste trabalho, reflexões sobre práticas pedagógicas de professoras com a música na Educação Infantil, visto que nessa etapa da educação básica as práticas educativas devem contribuir para que a criança se desenvolva integralmente. Desse modo, pensa-se o processo de musicalização, que tem ganhado visibilidade nos documentos oficiais que norteiam a educação básica, como uma das formas para contribuir nesse desenvolvimento, por meio da iniciação musical das crianças. Para tanto, tem-se como objetivo geral: analisar a contribuição da musicalização para o desenvolvimento integral da criança; e como específicos: compreender as possibilidades de utilização da música na Educação Infantil; reconhecer a musicalização como instrumento efetivo para o desenvolvimento integral da criança; entender a percepção dos professores acerca do papel da música na Educação Infantil; e investigar as práticas pedagógicas com o uso da música desenvolvidas por professores da Educação Infantil, na cidade de Carrapateira-PB. Assim, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 04 professoras da Educação Infantil, na cidade de Carrapateira-PB. O roteiro de entrevista foi elaborado com 05 questões sobre a música nas práticas pedagógicas, no planejamento e nos processos de formação das docentes, foi aplicado também um questionário com a coordenadora pedagógica da instituição, com 04 questões, buscando entender sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, além disso foi realizada uma breve análise do Projeto Político Pedagógico da instituição. No entanto, por meio da pesquisa, verificou-se que a música na Educação Infantil caracteriza-se como uma forma de reproduzir, memorizar conteúdos, demarcar rotinas e comportamentos. Nesse sentido, não se tem lugar para a criação, pesquisa, apreciação e/ou para o fazer musical, ou seja, a musicalização não está presente nas práticas das professoras. Nesse contexto, não se pode ignorar que a falta de formação das professoras para o desenvolvimento de tais práticas é um fator determinante para que essa visão de música, apenas como uma forma de reprodução que não tem nenhuma finalidade para a formação musical das crianças, continue presente. Conclui-se que as práticas com a música podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, ao passo que são pensadas na perspectiva da musicalização, mas há ainda muitos desafios, pois mesmo diante de muitos estudos que apontam a contribuição da música para o desenvolvimento integral da criança, e os documentos oficiais da educação contemplando essas práticas, os professores continuam sem formação voltada para essa área, e a música continua sendo resumida à reprodução, desconsiderando, assim, as suas amplas possibilidades de exploração.

**Palavras-chave:** Musicalização. Educação Infantil. Formação de professores.



## ABSTRACT

This study presents reflections on teachers' pedagogical practices involving music in Early Childhood Education, taking into account that, at this basic schooling stage, educational methods are supposed to fully contribute to the child's development. In this way, music education, which has gained attention in the official guidelines responsible for basic instruction, is regarded as a factor that can favor that process. The chief purpose of the work is the following: to analyze music education benefits to infant individuals' integral development. As for the specific aims, they are: to understand the potential of using music in Early Childhood Education; to demonstrate music education as an effective instrument for the child's full development; to understand teachers' perception regarding the relevance of music in Early Childhood Education; and to investigate the pedagogical experiences involving music developed by Early Childhood Education instructors, in the town of Carrapateira-PB. Thus, the research employs a qualitative approach and, based on it, semi-structured interviews were performed with four Early Childhood Education teachers, in Carrapateira-PB. The interview script comprised five questions about music role in pedagogical practices, planning and educator training processes. Besides, the institution pedagogical coordinator was surveyed with a four-questions-questionnaire, in order to understand the organization of the school pedagogical work and to briefly assess the Educational Political Project of the institution. The research has found out that music in Early Childhood Education turns out to be used as a mechanism of reproducing and memorizing content, as well as demarcating routines and behavior. Therefore, one can say that it does not encompass activities related to music creation, research, and appreciation. In short, there is no indeed music education in teachers' experiences at all. Within this context, an aspect that cannot be ignored refers to their lack of training for the implementation of such methods. This is a determining factor in maintaining the view of music as only a form of content reproduction and without any value in children's musical formation. The study concludes that methods based on music can contribute to a child's development when taught in the perspective of music education. However, there are still many challenges ahead. Although many studies point out music advantages to infant's integral development and the official schooling guidelines emphasize these practices, educators are not still provided with adequate training, and music is still a tool of content reproduction, which undermines its application potential.

**Keywords:** Music Education. Early Childhood Education. Teacher Training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 MÚSICA E EDUCAÇÃO: MARCO HISTÓRICO .....</b>	<b>13</b>
2.1 Música na Educação Infantil.....	17
2.2 O Processo de Musicalização na Educação Infantil: Orientações Didáticas e Pedagógicas .....	21
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>29</b>
3.1 Instrumentos de Coleta de Dados .....	<b>29</b>
3.1.1 Entrevista semiestruturada e questionário.....	29
3.1.2 Análise documental .....	30
3.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa .....	31
3.3 Local e Participantes da Pesquisa .....	31
3.4 A Análise dos Dados.....	32
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS: UM BREVE DIÁLOGO ENTRE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>33</b>
4.1 Música na Educação Infantil: Perspectivas da Coordenação Pedagógica .....	40
4.2 Compreensões de Professoras acerca da Música na Educação Infantil .....	42
4.3 A Música na Prática Pedagógica de Professoras: Entre o Planejamento e a Formação Docente .....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com Professores .....</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário .....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“[...] avião parece passarinho que não sabe bater asas, passarinho voando longe parece borboleta que fugiu de casa, borboleta parece flor que o vento tirou pra dançar [...]”  
(O Teatro Mágico)

A música sempre esteve presente em minha vida. Lembro-me que, desde criança, tinha muita vontade de aprender a tocar violão, mas não tínhamos nenhum professor na cidade. Aos 14 anos, um primo emprestou-me um e, por meio de videoaula na internet, consegui aprender. Desde então, nunca parei de me envolver com a música e com os instrumentos musicais. Surgiram outros, como ukulele, escaleta, cajon, que também me despertaram interesse, enfim, minha relação com a música sempre foi profunda.

Ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2014, mas essa não era a minha primeira opção. Almejava uma licenciatura em História, porém, não fui classificada no processo seletivo. Ainda meio “perdida”, pensei muitas vezes em desistir do curso, mas com o passar do tempo compreendi o que é a Pedagogia e apaixonei-me pela área da educação.

Minha primeira experiência com música e educação foi em um ambiente não escolar, no ano de 2015, quando fui convidada para trabalhar dando aulas de violão na cidade onde resido. Era tudo muito novo e encontrei muitos desafios pelo caminho, já que foi a minha primeira experiência enquanto professora de crianças. Recordo-me que tinha muita vontade de aprofundar mais ainda a relação entre a música e a educação, mas, como estava no começo do curso, não tinha muito conhecimento e não me sentia preparada para tais práticas. Em 2016, parei de trabalhar, porém o desejo e a curiosidade continuaram.

Ainda em 2016, em um evento na universidade, intitulado XII Seminário Internacional Analítico de Temas Interdisciplinares (SIAT) e IV Seminário de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores (SEPRO), tive a oportunidade de participar de uma oficina sobre música na Educação Infantil. Esse momento foi marcante na minha formação, foi tudo muito incrível e pude ver como são muitas as possibilidades de trabalhar a música nessa etapa na educação básica.

No período de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, tive a minha primeira experiência em ambiente escolar. Durante a observação da prática da professora na sala em que desenvolvi a intervenção pedagógica, percebi o quanto a música sempre aparecia de forma aleatória, vazia de sentido, significado e intencionalidade pedagógica. Um dos episódios marcantes durante esse período aconteceu em um dia da semana que era reservado para a música, a professora colocou um DVD na televisão e deixou os alunos lá, por horas, apenas

ouvindo, alguns correndo, enfim tudo muito aleatório, ferindo o tempo de aprendizagem dos alunos. A música aparecia sempre como um “tapa buraco”, um preenchimento de horas.

No período de intervenção, tentei mudar esse cenário ao colocar a música de forma contextualizada, mas pela falta de conhecimento aprofundado acerca da temática, busquei pesquisar e trabalhar, naquele momento, apenas o corpo, a linguagem e a escrita. Enfim, dessas vivências surgiu a curiosidade em pesquisar e entender a música e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, com a finalidade de repensar práticas pedagógicas para que esta pare de estar presente no ambiente escolar como uma coisa aleatória e vazia de sentido.

Tendo em vista que a música tem se manifestado em diversas culturas como um meio a mais de aprendizagem e sua presença cotidiana é inquestionável, principalmente considerando o bem-estar que nos causa em diferentes situações. Desse modo, estamos sempre em contato diário com ela, em casa, na rua, nas igrejas, na escola, enfim a música está inserida nos mais diversificados ambientes sociais.

Este projeto abordará a musicalização na Educação Infantil, dessa forma pensar a música nesta etapa da educação básica é, antes de tudo, reconhecê-la como a arte que caracteriza-se pela expressão da boniteza, da alegria, da criatividade, dos sentimentos, das emoções, e, com isso, compreender as múltiplas possibilidades de diálogo com a educação. Contudo, é preciso repensar as práticas educativas, a fim de desenvolver uma prática contextualizada, que tenha como objetivo promover o conhecimento musical dos alunos, para que se possa trabalhar cultura, movimento, expressão, criação, produção, exploração e as diversas possibilidades, contribuindo para a socialização, desenvolvimento integral, para construção da autonomia e da identidade das crianças.

Nesse sentido a escolha do tema deu-se mediante inquietações que surgiram durante algumas experiências na sala de aula, principalmente no período do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no curso de licenciatura em Pedagogia, no qual, como já mencionado, a partir das observações da prática pedagógica da professora da sala onde estagiei e da própria vivência durante a regência, percebi o quanto a música é trabalhada de maneira superficial, caracterizada como um passatempo, tornando-se, dessa forma, mecânica e vazia de sentidos, o que impossibilita ter um olhar diferenciado para a utilização da música na sala de aula.

A partir de tais reflexões surgiu a problemática norteadora desse estudo, que é pesquisar como se caracterizam as práticas pedagógicas de professores com a música em sala de aula. Para isso, temos como objetivo geral: analisar a contribuição da musicalização para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. E, dessa forma, temos como objetivos específicos: compreender as possibilidades de utilização da música na Educação

Infantil; reconhecer a musicalização como instrumento efetivo para o desenvolvimento integral da criança; entender a percepção de professores acerca do papel da música na Educação Infantil; e investigar as práticas pedagógicas com o uso da música desenvolvidas por professores da Educação Infantil, na cidade de Carrapateira-PB.

A presente monografia está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresento a introdução, momento de definição da questão central, objetivos da pesquisa e minha aproximação com a temática pesquisada. No segundo, está contemplado o referencial teórico, a partir de reflexões sobre a trajetória histórica da música na educação de um modo geral, posteriormente sobre como a música é trabalhada na Educação Infantil, bem como o processo de musicalização de acordo com a faixa etária das crianças.

No terceiro capítulo delineei a metodologia, a partir do detalhamento de todo o percurso da pesquisa, desde a sua natureza; instrumentos de coleta de dados; procedimentos éticos; local e sujeitos da pesquisa, contendo dados sobre a formação dos entrevistados. No quarto capítulo de análise apresento reflexões sobre as práticas com a música na Educação Infantil, a partir de leituras e reflexões dos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica da escola, de um questionário realizado com a coordenadora pedagógica e de uma entrevista semiestruturada realizada com professoras, participantes da pesquisa. Por fim, nas considerações finais apresento as compreensões sobre as principais questões que surgiram durante a pesquisa, refletindo também sobre os objetivos definidos.

## 2 MÚSICA E EDUCAÇÃO: MARCO HISTÓRICO

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música [...].”  
(Rubem Alves)

Inicia-se este capítulo teórico com uma epígrafe de Rubem Alves, teólogo, educador e escritor brasileiro que trata, exatamente, da magia do ensino da música para crianças, foco deste trabalho.

Compreender as relações que se estabeleceram entre música e educação na legislação educacional brasileira é importante para entender o processo de inserção da música na educação e suas funções educativas e sociais, atribuídas nos determinados períodos históricos. Dessa forma, esse texto tem como objetivo apresentar um recorte, evidenciando o marco histórico da música na legislação educacional.

No período colonial, temos a primeira forma de educação sistematizada no Brasil, a educação jesuítica, que se instaurou no Brasil com a finalidade de doutrinar e de catequisar os índios. Iniciou-se assim a tentativa de descaminho cultural para com os índios, ou seja, um processo para que esses fossem impedidos de viver conforme a sua cultura e aderissem à cultura portuguesa, colocada para eles de forma impositiva. Contudo Jordão (*et al.*, 2012, p. 19), afirma que:

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

Nessa perspectiva, o ensino da música era realizado nas aldeias, os interesses e as relações de poder envolvidas deixam óbvio que a música, nesse contexto, caracterizava-se como um instrumento que reproduzia uma visão de mundo e que contribuía efetivamente nesse processo de catequização, para enfim chegar-se à supremacia da cultura portuguesa no Brasil. O uso da música, desta maneira, mostrou-se produtivo para a época, pois “[...] a relação dos indígenas com a música era tão intensa que, nos aldeamentos, foi a estratégia mais eficaz de sedução e convencimento” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 14).

Os autores Martinez e Pederiva (2013) destacam que, por volta de 1822, surgem debates em torno da educação visando à abrangência do ensino, o que trouxe a necessidade de investimento tanto na criação de escolas, quanto na formação de professores. E, no ano de 1835

foi criada em Niterói “[...] a primeira escola normal, e no ano de 1847 ela passa a proporcionar uma formação mais diversificada para os futuros professores. São incluídas novas disciplinas em seu currículo, entre elas a música.” (LOUREIRO, 2003 apud MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 14).

Outra manifestação, oficial, do termo “música” na legislação educacional nacional foi no ano de 1854, no período imperial, por meio do Decreto nº 1.331, que tinha por finalidade estabelecer o ensino primário e o secundário, bem como os componentes curriculares destinados à cada uma dessas modalidades. Dessa forma, “[...] a partir desse Decreto ficou estabelecida a divisão do ensino primário em duas classes: uma de instrução elementar (primeiro grau) e outra de instrução ‘superior’ (segundo grau)” (QUADROS; QUILES, 2012, p. 175).

No ano de 1920, surgiram novos debates sobre a educação, momento em que se expandiu o pensamento acerca da obrigatoriedade da educação pública em todo território nacional e a houve a difusão de uma visão de escola que deveria dar ênfase ao aluno, configurando um novo desafio de repensar as práticas nas escolas e criar novas instituições, a fim de alcançar tais objetivos. No campo da música, “[...] em relação ao ensino [...] ainda estava atrelado à cultura europeia” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 16).

No entanto, a crítica à reprodução musical europeia e, finalmente, o pensamento de busca, conhecimento e disseminação, da cultura popular brasileira efetiva-se em 1922, ano em que

[...] aconteceu a Semana de Arte Moderna, que denunciou o conservadorismo europeu e o quanto este influenciava a arte no Brasil. No final da década, em 1928, dialogando com tal denúncia, surge no cenário brasileiro um clima de nacionalismo, por meio de Mário de Andrade, entre outros artistas e intelectuais. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 17).

Diante disso, o desenvolvimento do ensino com música na escola e na perspectiva da arte brasileira ganhou uma maior proporção. Nesse contexto, vale ressaltar que Villa-Lobos foi um representante importante no ensino com música por meio do canto orfeônico. Dessa forma,

O projeto de educação musical desenvolvido por Villa-Lobos passou a integrar oficialmente as políticas de educação pública, em nível federal, a partir da inserção do canto orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares, com o Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931. (LISBOA, 2005, p. 22).

Em 1932, foi criado o Serviço de Música e Canto Orfeônico (SEMA), sendo no ano seguinte denominada “[...] Superintendência de Educação Musical e Artística e, a partir de 1936, Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal.” (LISBOA, 2005, p. 22). Villa Lobos tornou-se diretor da SEMA a convite de Anísio Teixeira, secretário de educação da época.

Neste período, seguiu-se um plano de atividades, no qual se destacou a formação de professores, considerada “[...] etapa fundamental para a implantação do canto orfeônico nas escolas públicas, pois seria por meio de professores especializados que a disciplina poderia ser ministrada aos educandos.” (LISBOA, 2005, p. 31-32). Com isso, em 1933, foram criados quatro cursos para professores, denominados: Curso de Declamação Rítmica; Curso de Preparação ao Ensino do Canto Orfeônico; Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e Curso de Prática do Canto Orfeônico.

O Curso de Declamação Rítmica “[...] era dirigido aos professores das escolas primárias que, juntamente com as demais disciplinas da grade curricular, ministrariam também as primeiras noções de música às crianças.” (LISBOA, 2005, p. 33), contemplando também “[...] alguns conhecimentos da teoria da música; ritmo; compasso – como divisão simétrica do tempo (ritmo); declamação rítmica de frases pedagógicas; declamação rítmica dos hinos nacionais; declamação rítmica das principais canções patrióticas [...]” (LISBOA, 2005, p. 33), entre outros conceitos.

No que se refere ao Curso de Preparação ao Ensino do Canto Orfeônico, dentre os conceitos que buscava contemplar, destaca-se:

[...] respiração; saudação orfeônica; o ritmo como base da disciplina da vontade como principal elemento da educação coletiva das escolas, servindo de introdução ao ensino de canto orfeônico; o compasso como divisão simétrica do tempo (ritmo) – confronto entre as frações compasso e as frações ordinárias; rudimentos de teoria da música; aplicação do diapasão e afinação orfeônica. (LISBOA, 2005, p. 33-34).

O Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico voltava-se para “[...] professores de canto orfeônico propriamente dito, que trabalhariam ministrando essa disciplina nas escolas.” (LISBOA, 2005, p. 34). Neste sentido, o programa do curso ainda contemplava “[...] as seguintes disciplinas: canto orfeônico, regência, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada, solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal e fisiologia da voz, história da música, estética musical, etnografia e folclore.” (LISBOA, 2005, p. 34).



O último curso, denominado de Curso de Prática do Canto Orfeônico “[...] objetivava organizar reuniões entre os professores especializados para o debate de idéias e discussão de métodos, programas e observações em geral.” (LISBOA, 2005, p. 34). O objetivo de descrever algumas características destes cursos desenvolvidos por Villa-Lobos é destacar a ênfase e base de formação oferecida aos professores para o ensino de/com música nas escolas.

Porém, no ano de 1961, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, o canto orfeônico foi “[...] substituído pela disciplina educação musical” (LISBOA, 2005, p. 12). E com a instauração do Regime Militar, em 1964, a partir do ensino da música, buscou-se “[...] usar hinos para disseminar a ideia de produtividade e eficiência no contexto social, para que isso pudesse contribuir para impulsionar a economia brasileira” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 18). Nesse período, a música novamente é utilizada como um instrumento para difundir uma visão de sociedade de uma determinada classe dominante.

Posteriormente, na segunda versão da LDB, Lei nº 5.692/1971, em seu art. 7º, o ensino com música foi retirado e substituído pelo termo “educação artística”, deste modo a música perdeu a sua especificidade na escola, sendo englobada com outras artes, o que claramente afetou esse ensino, pois não foram especificadas as artes que seriam trabalhadas, muito menos os elementos que compõe cada uma delas, além de que o termo “educação artística” coloca-se como uma mera atividade a ser realizada e não o ensino de música propriamente dito.

No ano de 1985, os militares saíram do governo, iniciando assim o processo de redemocratização no Brasil. Em 1988, nasceu a Constituição Federal vigente, que carrega consigo uma nova concepção de educação, afirmando em seu art. 205º que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...].” (BRASIL, 1988, on-line).

A constituição contribuiu significativamente para as concepções difundidas na terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Inicialmente, esta Lei estabeleceu em seu art. 26º § 2º que “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996, on-line), desse modo vale ressaltar que não havia a especificação das artes a serem trabalhadas.

A expressão “ensino de música” só ganhou espaço na LDB a partir da Lei nº 11.769 de 2008, fruto de muita luta por meio de movimentos promovidos principalmente por professores e músicos, essa Lei contempla em seu art. 1º a inserção do § 6º no art. 26º da LDB, determinando que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente

curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008, on-line). Porém, no ano de 2016, através da Lei nº 13.278, o § 6º do art. 26º sofre alteração e muda sua redação, ficando estabelecido que “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular.” (BRASIL, 2016, on-line).

No campo da Educação Infantil, um documento de grande importância são os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), publicados no ano de 1998 que, em seu volume 3, contém um capítulo específico para a música, onde contempla orientações didáticas e pedagógicas para o ensino com música na Educação Infantil, o qual será discutido nos próximos tópicos.

## 2.1 Música na Educação Infantil

“[...] Aí encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas [...]”  
(Rubem Alves)

Historicamente, a Educação Infantil vem passando por mudanças, principalmente no que diz respeito à concepção de educação e de criança. No final do século XIX, as primeiras creches no Brasil, por exemplo, “[...] funcionavam como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar [...] sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.” (ALVES, 2011, p. 2). Nesse contexto, estabeleceu-se uma educação ligada à assistência social, que supervalorizava o cuidar e não se preocupava com o educar.

Por volta da década de 80, conforme mencionado no capítulo anterior, período em que o Brasil vivenciava o processo de redemocratização, foi promulgada a Constituição Federal vigente, que carrega consigo novas concepções que contribuiriam significativamente para a construção das leis posteriores. Neste tópico, será abordada, especificamente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que assegura as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois esses são documentos determinantes para a concepção de criança e de Educação Infantil.

Foi por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que a criança, pela primeira vez, foi reconhecida enquanto sujeito de direitos e teve esses direitos assegurados por Lei. Neste

sentido, o art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, on-line) menciona que:

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

Posteriormente, temos a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerada um marco para a Educação Infantil, pois é quando ela é reconhecida como parte da educação básica, através do art. 29º que determina que “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, on-line).

Um aspecto importante a ser considerado em ambas as Leis é o desenvolvimento integral da criança, mencionada enquanto direito e, posteriormente, enquanto um dever da educação a sua promoção. Nesse contexto, a Educação Infantil não se caracteriza mais como um passatempo de crianças, em que só o cuidado é considerado, mas ganha um viés educativo. Conseqüentemente, essas concepções trazem para a escola a necessidade de uma mudança estrutural e pedagógica, para que assim a educação aconteça conforme assegurada por Lei.

Dessa forma, é partindo dessa concepção de criança e Educação Infantil, que será feita a abordagem da música enquanto um instrumento efetivo para a construção de aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

A música está presente em diversos contextos sociais já nos primeiros anos de vida, o contato com as canções de ninar, as brincadeiras com música, os sons; geram o processo de iniciação musical que está diretamente relacionado ao conhecimento de mundo da criança, em outras palavras “[...] podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música.” (BRITO, 2003, p. 35).

No contexto escolar, mais precisamente na Educação Infantil, ouvir músicas e determinar músicas para diversos momentos, dentre eles, para a acolhida e hora do lanche, são práticas comuns, mas, infelizmente, o que acontece nesses momentos é o uso do canto apenas como um tipo de marcador de rotina ou uma tentativa de estabelecer-se a ordem, o que torna a prática com música monótona, mecânica e pouco musical (BRITO, 2003). Ao contrário de práticas repetitivas como as citadas acima, a música deve ser trabalhada por meio da

musicalização que se caracteriza como o “[...] processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança.” (GOHN; STRAVRACAS, 2010, p. 89).

Nesse sentido, para que as práticas de musicalização aconteçam “[...] é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante todo o tempo [...].” (BRITO, 2003, p. 93).

Caminhando nessa perspectiva da música enquanto possibilidade de desenvolvimento e criação, Gohn e Stavracas (2010, p. 87) afirmam que:

O trabalho com a musicalização infantil permite ao aluno desenvolver a percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros – altura, timbre, intensidade e duração –, além de favorecer o controle rítmico-motor; beneficiar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas; desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil; e aumentar a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação etc.

Os autores ainda entendem que “[...] na musicalização o lúdico caminha lado a lado com a música, oferecendo ao educando a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização, a socialização e a expressividade” (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 89). Diante disso, é preciso que haja organização do tempo, espaço, fontes sonoras e conteúdos a serem trabalhados, o que exige do docente uma prática com intencionalidade pedagógica, por meio de um planejamento específico, de acordo com os níveis e faixa etária que se pretende trabalhar.

Em termos práticos, o trabalho educativo com música na Educação Infantil mesmo com as coisas mais simples – no sentido de facilidade –, quando planejado, é capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, um exemplo disso é quando Brito (2003, p. 93) afirma que “[...] cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade”.

A contação de história é outra prática recorrente na Educação infantil que, pelo seu caráter lúdico e criativo, quando entrelaçada com a música caracteriza-se como uma estratégia pedagógica eficaz no processo de musicalização, pois como afirma Brito (2003, p. 89):

Utilizando apenas sons vocais, é possível sonorizar histórias, contos de fadas, livros com imagens de paisagens sonoras diversas e desenhos de animais.

Também podemos inventar, junto com as crianças, composições que utilizem sons vocais, sonorizar vocalmente diferentes formas gráficas.

Outro aspecto importante a ser pensado quando se fala em música na Educação Infantil é o repertório musical. É importante que o educador valorize o repertório musical que as crianças trazem para a escola, pois ele já faz parte do cotidiano e do conhecimento de mundo delas, mas isso não quer dizer que se deva “[...] trabalhar apenas com as músicas veiculadas a mídia, que costumam ser, infelizmente, as menos indicadas para a realização do trabalho”. (BRITO, 2003, p. 45). Com isso, faz-se necessário que os educadores possam também analisar os discursos das músicas que estão produzindo e reproduzindo em suas salas de aula.

Ainda no que se refere ao repertório musical trabalhado com as crianças, destacam-se os escritos de Brito (2003, p. 94) quando o mesmo afirma que “[...] a cultura popular e, especialmente, a música da cultura infantil são ricas em produtos musicais que podemos e devemos trazer para o ambiente de trabalho das creches e pré-escolas. A música da cultura popular brasileira, e por vezes, de outros países deve estar presente.”

Desse modo, ao contemplar nas aulas com música o repertório tanto da música popular brasileira, quanto as canções regionais e de outros países, o educador contribui para a formação e ampliação do universo cultural dos discentes.

No que se diz respeito à atuação docente na perspectiva da musicalização, Brito (2003, p. 45) afirma que:

[...] o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil.

Nessa perspectiva, o professor deve estar consciente de que a forma como fala e canta será um modelo seguido pelos discentes, e por isso torna-se um responsável pelo desenvolvimento da voz das crianças, nesse sentido ele deve evitar práticas como gritar e falar rápido, mantendo uma postura relaxada (BRITO, 2003).

Portanto, ficam evidentes as diversas contribuições que a música pode proporcionar quando trabalhada por meio de métodos e técnicas específicas para promover o desenvolvimento integral da criança. Conseqüentemente, para que isso seja possível, é necessário que o educador conte com uma formação qualificada, sendo este um grande desafio encontrado em nossas escolas, pois, “[...] a falta de formação específica em música dificulta as

ações pedagógicas do professor, fazendo com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas.” (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 88).

Contudo, faz-se necessário que a música tenha um lugar definido no currículo dos cursos de formação de professores, com a finalidade de subsidiar o fazer docente por meio de noções musicais, metodologias, orientações didáticas, conteúdos, entre outros requisitos, de modo que se tenha um conhecimento que possibilite aos docentes a capacidade de criar propostas pedagógicas para contemplar essa formação integral através da música.

## **2.2 O Processo de Musicalização na Educação Infantil: Orientações Didáticas e Pedagógicas**

“[...] Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes [...]”  
(Rubem Alves)

Neste tópico será abordada a musicalização na Educação Infantil, refletindo sobre o fazer musical e a apreciação musical, bem como repensando práticas pedagógicas com a música nessa modalidade da educação básica a partir de orientações didáticas e pedagógicas, com base no capítulo 2, vol. 3, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e nos escritos de Brito (2003).

O volume 3 do RCNEI, intitulado “conhecimento de mundo”, é subdividido em seis capítulos, intitulados: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática. Porém, como já dito, aqui será explorado apenas o capítulo 2, exclusivo da música. Para uma melhor compreensão da amplitude desse documento, na carta direcionada ao professor da Educação Infantil o ministro afirma que:

[...] o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 5, grifo do autor).

Posteriormente, completa que este material caracteriza-se como um guia para o docente, contendo “[...] objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam

diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.” (BRASIL, 1998, p. 5). Dessa forma, fica evidente que a intencionalidade pedagógica do documento é dar suporte aos professores para que possam desenvolver metodologias diferenciadas, contemplando a arte como um dos meios, e com o objetivo o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

No capítulo direcionado à música, tem-se inicialmente reflexões sobre a criança e a música e, posteriormente, os objetivos, os conteúdos, o fazer musical, as orientações didáticas, a apreciação musical, e as orientações gerais para os professores quanto à organização do tempo, organização do espaço, fontes sonoras, reflexões sobre a importância de oficinas, jogos e brincadeiras, bem como a observação e avaliação formativa na área do ensino com música, a fim de qualificar a prática docente.

Vale salientar que todos os subsídios mencionados acima são caracterizados de acordo com a faixa etária da criança, dividida em dois grupos: as crianças de zero a três anos e as quatro a seis anos. De um modo geral, o documento aponta as características da linguagem musical como:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1988, p. 48).

Porém, comentando sobre a música na Educação Infantil, o RCNEI afirma que, na maioria das vezes, é usada de forma inadequada, vista apenas como um modo de memorização de conteúdos e regras, como por exemplo, para aprender sequências numéricas, escovar os dentes, sendo muitas vezes acompanhada de gestos que são meramente mecânicos. Outro fator interessante é a reflexão sobre as “bandinhas” que alguns docentes formam com instrumentos produzidos com materiais de baixa qualidade, e que, ao invés de contribuir, acaba não dando espaço para a criação, muito menos para as múltiplas possibilidades do trabalho com a música (BRASIL, 1998).

Desse modo, quando aborda a discussão sobre a música na faixa etária de zero a três anos, o texto afirma que “[...] o ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva.” (BRASIL, 1998, p. 51). Nesse contexto, o

documento caminha na perspectiva de que a música está presente em várias situações do nosso cotidiano, sendo que já nos primeiros anos de vida ela contribui para o desenvolvimento da criança.

Por conseguinte, o Referencial determina que na Educação Infantil de zero a três anos o trabalho com música seja articulado de modo a desenvolver as capacidades de: “Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.” (BRASIL, 1998, p. 55).

Para a faixa etária de quatro a seis anos, o texto enfatiza que esses objetivos devem ser aprofundados e ampliados de forma a garantir que as crianças possam “[...] explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.” (BRASIL, 1998, p. 55).

No tocante à organização dos conteúdos, o documento afirma que deverá estar de acordo com os níveis e desenvolvimento das crianças, de modo que respeite também as diferenças socioculturais, e aponta ainda que “[...] os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem” (BRASIL, 1998, p. 57). Diante disso, o Referencial elenca que os conteúdos devem seguir de forma contínua os seguintes conceitos:

[...] • a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; • a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; • a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. (BRASIL, 1998, p.57).

Assim, o RCNEI dispõe o conhecimento sobre os conceitos que norteiam os conteúdos que devem ser trabalhados no processo de musicalização, conceitos que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, principalmente no tocante à organização dos sons e dos materiais de escuta. É importante salientar que esses conteúdos desdobram-se em dois, a saber: o fazer musical e a apreciação musical.

O fazer musical está ligado diretamente aos processos de interpretação, composição e improvisação, que mesmo com significados diferentes dialogam entre si (BRASIL, 1998). Ao definir os três, o documento menciona:

Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-



determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete (BRASIL, 1998, p. 57).

Entre esses três quesitos, a improvisação é o mais criativo, pois a partir desta pode-se produzir jogos que possibilitem às crianças o desenvolvimento de situações musicais que contribuem para a linguagem do fazer musical, fazendo com que a criança possa evoluir para os níveis posteriores, que são a composição e a interpretação.

De acordo com o documento, as orientações didáticas para crianças de zero a três anos partem do princípio de que o docente deve desenvolver atividades lúdicas. Um exemplo colocado é quando o professor canta para as crianças ou bate palmas, pois está contribuindo para o desenvolvimento da percepção, outro fator interessante destacado são os instrumentos de percussão, que colaboram no desenvolvimento sensório-motor (BRASIL, 1998). Dessa forma, os conteúdos definidos pelo RCNEI são: “Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos; Interpretação de músicas e canções diversas; Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.” (BRASIL, 1998, p. 58).

Compreendendo ainda a música como produto histórico-cultural, “[...] é importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão.” (BRASIL, 1998, p. 59).

Na faixa etária de quatro a seis anos, ampliam-se as possibilidades de trabalhar com a música. Diante disso, os conteúdos estão organizados em:

- Reconhecimento e utilização expressiva, 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).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical. (BRASIL, 1998, p. 59)

As orientações didáticas ligadas ao fazer musical nessa faixa etária afirmam que é necessária concentração nas atividades com a música, de modo que possam distinguir o que é barulho, música e silêncio. Enfatizam também a importância dos instrumentos que, quando

tocados de diferentes formas, podem contemplar a noção de sons, intensidades, graves, agudos, aumentando a capacidade de percepção das crianças (BRASIL, 1998).

A proposta de interdisciplinaridade aparece nas entrelinhas do documento, através do modo que orienta os professores para relacionarem o ensino com a música aos conteúdos programáticos. Um exemplo é quando afirma que:

O professor pode estimular a criação de pequenas canções, em geral estruturadas, tendo por base a experiência musical que as crianças vêm acumulando. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções fazendo rimas com seus próprios nomes e dos colegas, com nomes de frutas, cores etc. (BRASIL, 1998, p. 62).

Como citado acima, ao tempo em que o docente trabalha com o desenvolvimento da linguagem musical, pode também trabalhar uma série de conteúdos.

Outra atividade sugerida para que os professores desenvolvam é a sonorização de histórias. O documento afirma que os livros que contêm apenas imagens são mais adequados pois “[...] funcionará como uma partitura musical.” (BRASIL, 1998, p. 62). Para essa atividade é interessante a utilização da literatura infantil. Através dela “[...] o professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e como, realizando um exercício prazeroso.” (BRASIL, 1998, p. 62-63), pode ser contemplada assim uma diversidade de sons.

Retomando os conteúdos gerais para o ensino com música na Educação Infantil, será tratada agora especificamente da apreciação musical para as crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos.

A apreciação musical, por sua vez, está ligada à audição e à interação com diversas músicas (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o RCNEI define como conteúdo para crianças de zero a três anos: “• Escuta de obras musicais variadas. • Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.” (BRASIL, 1998, p. 63). Como orientações didáticas para esses conteúdos, o documento menciona que a música deve ter intencionalidade nos momentos em que aparece na rotina dos bebês e das crianças pequenas, sendo importante que seja criado um repertório com diversos tipos de músicas, dentre elas eruditas, populares, regionais e do cancionário infantil (BRASIL, 1998).

Já para as crianças de quatro a seis anos os conteúdos são:

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a

forma). • Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical. (BRASIL, 1998, p. 64).

Nas orientações didáticas para os conteúdos dessa faixa etária, o RCNEI enfatiza que o trabalho com a música, no que se diz respeito à audição, deve ser mais detalhado, de acordo com a capacidade de atenção e concentração dos discentes e o “[...] contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.” (BRASIL, 1998, p. 65). No tocante ao repertório, afirma que:

Há que se tomar cuidado para não limitar o contato das crianças com o repertório dito “infantil” que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos, limitam o acesso a um universo musical mais rico e abrangente que pode incluir uma variedade de gêneros, estilos e ritmos regionais, nacionais e internacionais (BRASIL, 1998, p. 65).

Nesse contexto, aponta a importância também da música instrumental através da qual as crianças podem “[...] perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica.” (BRASIL, 1998, p. 65), visando assim à apreciação musical.

Para compreender, em termos práticos, alguns desses conceitos descritos acima, será utilizado como aporte teórico um livro clássico da música na Educação Infantil, intitulado *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*, e escrito por Teca Alencar de Brito (2003). Nesta obra, Brito compartilha várias experiências com o ensino da música com o objetivo de contribuir para o trabalho de professores no campo da música na Educação Infantil, ela então contempla algumas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças a partir do ensino com música. Vale salientar que Brito é uma das autoras do RCNEI e no capítulo de música, contém várias fotografias de seus trabalhos na área.

No capítulo “fazendo música” da referida obra, Brito (2003), assim como faz o RCNEI, define os conceitos de interpretação, composição e improvisação, e posteriormente, as fontes sonoras para que o fazer musical aconteça. Dessa forma, segundo Brito (2003, p. 59) fontes sonoras são “[...] qualquer material ou propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos e etc. [...]”.

Partindo da concepção de que se pode fazer música a partir de qualquer material sonoro, a autora enfatiza que o trabalho com música na Educação Infantil deve conter uma variedade

desses materiais, dentre eles instrumentos confeccionados com as crianças, brinquedos que trazem sonorização, entre outros, desde que esses materiais tenham qualidade sonora (BRITO, 2003).

Para facilitar o trabalho docente no campo da diversidade de materiais sonoros, um destaque na obra de Brito é a construção de instrumentos musicais. Segundo a autora,

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos (BRITO, 2003, p. 69).

Além de todos os requisitos citados acima, o trabalho com a construção de instrumentos permite ao docente dialogar com outros eixos, dentre eles a educação ambiental e a reciclagem, por meio da construção dos instrumentos com materiais recicláveis. Para a autora, “[...] construir instrumentos, dessa forma, torna-se mais que uma atividade de confecção, pois abrange aspectos relacionados à música em suas dimensões de prática, apreciação e reflexão.” (BRITO, 2003, p. 74). Para além disso, ao descrever algumas experiências com as crianças, Brito (2003) dá ênfase ao estímulo à pesquisa que essa atividade traz, pois mesmo antes da construção, materiais simples tornam-se descobertas de materiais sonoros para as crianças.

Ainda nesse ponto, a autora contempla vários exemplos de instrumentos que podem ser construídos com materiais recicláveis simples, presentes no nosso dia a dia. Segue abaixo um dos exemplos mencionados nesta obra, denominado “tambor de bexiga (ou balão)” que chama a atenção por ser um instrumento conhecido popularmente.

#### TAMBOR DE BEXIGA (OU BALÃO)

O tambor de bexiga ou balão é um membranofone que produz timbres interessantes e pode ser feito com uma lata de leite condensado e uma bexiga de boa qualidade, que não se rasque fácil. Corte a bexiga cerca de 5 cm abaixo da boca para facilitar sua colocação na lata. A bexiga deve ficar bem esticada; para isso, prenda-a bem nas bordas com elástico, barbante ou fica crepe. Antes de prendê-la, experimente tocar para ouvir como esta o som. Você pode montar uma série de tambores de bexiga, cada um com uma altura diferente do outro, do mais grave ao mais agudo. Para tocá-los podem ser usadas baquetas com bolinhas de sementes ou madeira; além disso, pode-se beliscar a bexiga, raspar o dedo sobre ela, enfim, recomenda-se explorar o maior número possível de timbres variando os gestos e o modo de produção do som. Também é possível fazer tambores de bexiga com latas maiores (que devem ser firmes) e bexigas grandes. Nesse caso, convém cortar a bexiga ao meio

para prendê-la na lata. Tubos de papelão, de diâmetros diversos, assim como o de PVC, pedaços de bambu etc., também podem ser empregados na confecção de tambores. (BRITO, 2003, p. 79).

Brito, em uma linguagem simples e objetiva, mostra que a construção de alguns instrumentos, como o citado acima, não é complexa. Desse modo, é importante que as crianças participem da construção dos instrumentos, porém cabe ao educador evitar qualquer tipo de perigo que os objetos usados possam provocar às crianças.

Nesse sentido, é relevante pensar o processo de avaliação do ensino com música. Brito (2003, p. 198), com base na análise da concepção de avaliação do RCNEI, afirma que: “A avaliação, na área de música, deve considerar a qualidade do envolvimento nas atividades propostas, a postura para o fazer, a disposição para pesquisar, para escutar atentamente, para improvisar, compor, construir instrumentos”. Dessa forma, o professor deve registrar suas observações sobre cada criança, atualizando e evidenciando as suas mudanças e conquistas, para só então obter um resultado satisfatório de forma consciente e planejada.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu, é sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu [...].”  
(Ana Vilela – Trem Bala)

A pesquisa científica surgiu da necessidade de compreender a realidade que nos cerca, visto que “[...] a vontade de aprender e a vontade de saber são inerentes ao ser humano” (FERNANDES, 2010, p. 27). A pesquisa em educação é historicamente marcada por mudanças, “[...] dado que a educação processa-se dentro de um sistema de relações sociais e, neste, ela mesma institucionaliza-se em sistemas escolares. Esse campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores relacionados à existência humana [...].” (GATTI, 2007, p. 13).

Desse modo, desenvolver pesquisas diretamente com pessoas e realidades educacionais, em que diferentemente de outros tipos de pesquisas científicas não há um controle de fatores nem situações, requer escolhas cuidadosas e criteriosas dos métodos, instrumentos e procedimentos para a realização da pesquisa.

Segundo Gatti (2007) as pesquisas em educação têm características específicas e contemplam uma diversidade de questões, seja na educação escolar ou em qualquer processo que envolva o ato de educar. Esse projeto trata-se de uma pesquisa de campo de caráter descritivo com abordagem qualitativa, tendo em vista que essa possibilita “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dessa forma, por meio do contato direto com a problemática que está sendo pesquisada será possível compreender como caracterizam-se as práticas pedagógicas de professores, com o uso da música em sala de aula.

#### 3.1 Instrumentos de Coleta de Dados

##### 3.1.1 *Entrevista semiestruturada e questionário*

Com base na perspectiva de pesquisa qualitativa, a coleta de dados foi por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada com professoras, tipo muito comum nas pesquisas em educação, pois através dela “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.

33). Com isso, a entrevista caracteriza-se como um meio de dialogar com os participantes, tornando viável um conhecimento mais aprofundado sobre as questões colocadas em discussão.

É importante enfatizar outro ponto que chama a atenção na entrevista semiestruturada, que é analisar não só por meio das respostas verbais, mas a partir dos gestos e expressões, que também são formas de comunicação e devem ser consideradas durante o processo. Isto posto, tendo como base o objetivo de analisar a contribuição da música para o desenvolvimento integral da criança, foram então entrevistadas quatro professoras que trabalham na Educação Infantil na cidade de Carrapateira-PB, no alto sertão paraibano.

A elaboração do roteiro de perguntas foi fundamentada com base nos objetivos da pesquisa, assim a entrevista semiestruturada foi realizada a partir de perguntas que perpassam a formação acadêmica, o planejamento e as práticas educativas em sala de aula.

Foi entrevistada também a coordenadora pedagógica da instituição, por meio de um questionário, instrumento de coleta de dados caracterizado por conter “[...] uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente).” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108). Nesse sentido, o mesmo foi organizado a partir de 05 questões abertas relacionadas à organização do trabalho pedagógico da instituição de ensino. Foi permitido que a coordenadora levasse o questionário para respondê-lo em casa.

### *3.1.2 Análise documental*

Analisou-se também o Projeto Político Pedagógico (2014) da instituição onde as professoras e coordenadora trabalham, e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, pois considerou-se que, como afirmam Lüdke e André (1986), a análise documental é importante pelas informações que os documentos possuem sobre o contexto estudado, tornando-se uma fonte relevante para a fundamentação das discussões do pesquisador.

A escolha da instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa deu-se por meio da vivência durante o período de intervenção do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, pois foi nesse momento que surgiu a curiosidade acerca da compreensão da utilização da música na prática educativa, bem como a seleção das participantes da pesquisa, por acreditar-se que as professoras são importantes nesse contexto de entendimento do funcionamento da prática educativa, visto que estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento essencial para compreender a dinâmica organizacional da escola, sendo norteador do planejamento e das

práticas docentes. Assim sua análise tem como propósito compreender as finalidades da educação, além dos objetivos e metas da referida instituição. Esse documento tornou possível olhar para a escola a partir de uma ampliação no entendimento da sua função social e de como ela está organizada.

### **3.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa**

Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual foram explicados os objetivos e a importância da pesquisa, bem como a forma como seria realizada a coleta de dados do estudo em questão. Esclareceu-se ainda através dele que as professoras poderiam recusar-se a dar continuidade ao processo de entrevista a qualquer momento da pesquisa, mas também enfatizou-se que a sua participação traria contribuições para a temática, considerando estarem na prática docente cotidianamente.

Na descrição foram utilizados nomes fictícios, considerando que “[...] na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50). Após a assinatura do Termo foi iniciada a coleta de dados.

### **3.3 Local e Participantes da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino infantil e fundamental na cidade de Carrapateira-PB, localizada no alto sertão paraibano. A escola foi fundada no ano de 1998, inicialmente dispunha apenas da Educação Infantil, visto que a rede estadual era responsável pela oferta dos demais segmentos, hoje a escola atende também aos anos iniciais do ensino fundamental.

A gestão da instituição de ensino é composta por: 01 diretora, com graduação em pedagogia e especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA); 01 vice-diretora, com graduação em pedagogia e especialização em EJA; 01 coordenadora pedagógica, com graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia; e 01 secretária, com graduação em letras e especialização em linguagem e ensino.

A Educação Infantil é composta por seis turmas, no turno manhã, contemplando o maternal, pré I, pré II e pré III, e atendendo cerca de 106 alunos. Os planejamentos ocorrem quinzenalmente e os encontros acontecem na própria instituição de ensino de forma coletiva,



assim se fazem presentes os docentes, a coordenadora pedagógica, a diretora e a secretária da escola.

Foram entrevistadas quatro professoras da Educação Infantil, que receberam aqui nomes fictícios a fim de garantir o anonimato, sendo elas: Manoela, 44 anos de idade, graduada em pedagogia, 24 anos de tempo de formação, especialista em PROEJA<sup>1</sup> e 10 anos de atuação na Educação Infantil; Maria, 40 anos de idade, graduada em pedagogia, 15 anos de tempo de formação, especialista em psicopedagogia e 20 anos de atuação na Educação Infantil; Leila, 44 anos de idade, graduada em geografia, 04 anos de tempo de formação, especialista em psicopedagogia clínica e institucional e 02 anos de atuação na Educação Infantil; e Elis, 38 anos de idade, graduada em pedagogia, 08 anos de tempo de formação, especialista em psicopedagogia clínica e institucional e com 10 anos de atuação na Educação Infantil.

Já a coordenadora pedagógica Cláudia (nome também fictício) tem 36 anos de idade, é graduada em pedagogia, tem 05 anos de tempo de formação, é especialista em Psicopedagogia e tem 03 anos de atuação na coordenação pedagógica da instituição em que a pesquisa foi realizada.

### **3.4 A Análise dos Dados**

A análise de dados é o processo em que o pesquisador expõe a sua compreensão sobre o objeto pesquisado. Desse modo, caracteriza-se como um momento de diálogo entre o pesquisador, o objeto pesquisado e o conhecimento científico existente sobre o objeto, produzindo assim um novo conhecimento ou aprofundando o que já existe.

Na perspectiva da análise de conteúdo, a análise de dados foi organizada a partir da técnica de análise temática que, de acordo com Richardson (2012, p. 243), “[...] consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado [...]”. Nesse sentido, após a leitura e familiarização com o texto, foram analisados os temas que se repetem, dando origem aos tópicos, que de um modo geral contemplaram um conjunto de questões centrais contidas nas entrevistas e relacionadas ao objetivo da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS: UM BREVE DIÁLOGO ENTRE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO**

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”  
(Rubem Alves)

Esse tópico tem como objetivo realizar uma breve análise sobre o que dizem os documentos oficiais da educação acerca da musicalização na Educação Infantil, mais precisamente, os norteadores das práticas pedagógicas da instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, foram analisados o Projeto Político Pedagógico (2014) da instituição, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Pedagógica do Estado da Paraíba.

Os documentos foram elencados a partir do questionário realizado com a coordenadora pedagógica da escola. Uma vez que, uma das perguntas estava direcionada à legislação educacional que a escola utiliza para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Em sua resposta a Coordenadora Cláudia (2019) afirmou: “Atualmente seguimos a BNCC e nos tornamos parceiros da Proposta Pedagógica do Estado da Paraíba [...]”.

A ideia da análise do PPP da instituição surgiu desde o início do projeto de pesquisa para esse trabalho de conclusão de curso, devido à importância desse documento que, construído coletivamente, expressa em suas linhas os anseios da escola e da comunidade para a educação da instituição escolar. Nesse sentido, caracteriza-se como uma forma de compreender os objetivos e a dinâmica de organização do trabalho pedagógico da instituição, proporcionando uma aproximação com o local da pesquisa.

Em suas primeiras páginas, o Projeto Político Pedagógico (2014) menciona a importância do trabalho coletivo para construção de suas propostas, a visão de inacabamento e o caráter processual que o configura, enfatizando a importância de um trabalho pautado na participação e a valorização à liberdade de pensar e expressar-se.

A organização curricular da instituição de ensino, de acordo com o PPP (2014), contempla as particularidades regionais e locais, dentre as diretrizes a serem seguidas mencionam-se em dois pontos o “estudo da arte” e a compreensão do significado “das artes”. Algo a ser questionado nesse quesito é sobre quais são as artes que a instituição trabalha em suas práticas de ensino, pois essa falta de especificidade remete à primeira versão do § 2º do art. 26 da LDB, Lei nº 9.394/1996, o qual já foi discutido no capítulo que trata da historicidade

da música na educação, quando esse menciona o ensino da arte sem especificar quais artes estariam contempladas nesse ensino.

No ponto em que trata da coordenação pedagógica, o documento contempla as atividades que devem ser desenvolvidas, dentre elas o planejamento, que caracteriza-se como um “[...] momento de organização das ações a serem realizadas – ações pedagógicas diárias.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014). Além disso, outras atividades são a pedagogia de projetos e a formação continuada, enfatiza-se no documento a importância do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e da formação continuada oferecida aos professores para a ampliação de suas competências.

No que trata especificamente da Educação Infantil, o PPP (2014) compartilha o art. 29 da LDB 9.394/96 que, como já mencionado em outros momentos nesse trabalho, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, bem como a perspectiva de desenvolvimento integral da criança. Por conseguinte, têm-se os objetivos para a Educação Infantil e dentre eles a música é mencionada. O objetivo VII afirma que a Educação Infantil deve:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

Desse modo, é relevante refletir sobre o contexto no qual a música é contemplada no documento, pois ela aparece de forma limitada e é associada como uma linguagem que contribui apenas para o desenvolvimento de formas de expressão e comunicação. Não é intenção aqui desconsiderar a contribuição da música nesses quesitos, mas, indo além, perceber que o processo de musicalização, o caráter musical, ou seja, a proposta de iniciação musical das crianças, na Educação Infantil, é algo desconsiderado em todo o documento.

É relevante entender, a partir do PPP (2014) da escola, como acontece o processo de avaliação nessa modalidade da educação básica, pois a avaliação na Educação Infantil é contínua, sendo realizada através de observações e registros diários, para que a partir da análise dos registros, tenha-se dados globais do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em poucas palavras, como o próprio nome já diz, é um documento base da educação brasileira, contempla tanto as instituições públicas quanto as particulares e, assim, define um conjunto de aprendizagens essenciais que

todos os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica, sendo “[...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática, e inclusiva [...].” (BRASIL, 2017, p.7). Porém, para que isso seja alcançado é preciso que os discentes tenham os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos. Vale salientar que esses direitos são definidos, no documento, de acordo com cada etapa da educação básica.

A BNCC possui um quadro de dez competências que resume os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Nesse sentido, de acordo com o documento:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08).

Ao longo dessas competências, o termo música não é mencionado. Porém, na terceira e quarta competência tem-se expressões ligadas à arte de uma forma generalizada, dentre elas aparecem “manifestações artísticas”, “produção artístico-cultural” e “linguagem artística”, mais uma vez emerge algo que parece estar sempre presente na legislação educacional brasileira: a falta de especificidade; dificultando, assim, a análise do contexto em que essas expressões estão inseridas. Sabe-se que a música é arte, mas entre tantas formas de arte torna-se impossível afirmar ou negar se ela é contemplada dentro dos termos mencionados.

Antes de iniciar uma discussão a partir da base teórica do documento no que diz respeito à Educação Infantil, ainda nos termos gerais, é imprescindível expor o que a BNCC traz sobre o que denomina de “educação integral”. O documento afirma:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Sabendo que o objetivo principal desse trabalho de conclusão de curso está ligado diretamente ao desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, é interessante enfatizar como o compromisso com essa perspectiva é compartilhado no documento. Em poucas linhas, o mesmo contempla algumas questões merecedoras de destaque, dentre elas o

rompimento com práticas pedagógicas que visam apenas o desenvolvimento cognitivo e afetivo, que infelizmente ainda resumem a prática de muitos professores, e a visão integral que se deve ter da criança para que as práticas pedagógicas sejam voltadas para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

De acordo com a BNCC, a Educação Infantil possui dois eixos estruturantes, que são: interações e brincadeiras. A partir destes têm-se seis direitos de aprendizagem, denominados: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e reconhecer-se. Esses direitos, por sua vez,

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Com base nesses direitos desdobram-se os cinco campos de experiências para o desenvolvimento da criança, que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 40).

Mencionados os conceitos básicos que fundamentam o capítulo que trata da Educação Infantil, é pertinente lembrar o conceito de musicalização enquanto o processo de iniciação musical da criança. Nesse sentido, o foco de análise são algumas práticas de musicalização na Educação Infantil, contidas nesta etapa da educação básica.

A análise de propostas de musicalização neste documento foi feita por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Esses objetivos na BNCC são divididos em três grupos, de acordo com a faixa etária. O primeiro direcionado para os bebês (zero a 1 ano e 6 meses), o segundo às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e o terceiro às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sendo estruturados nos campos de experiências, mencionados anteriormente. Para facilitar a compreensão, a análise seguirá a divisão das faixas etárias.

Na faixa etária dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), encontram-se objetivos ligados à musicalização apenas no campo de experiência denominado “traços, tons, cores e formas”. Na medida em que objetiva “[...] explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.” (BRASIL, 2017, p. 48) e “[...] explorar diferentes fontes sonoras e materiais para

acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.” (BRASIL, 2017, p. 48). Com isso, ao tempo que propõe a exploração de sons e de fontes sonoras, permite que a criança possa descobrir os sons, desenvolvendo a capacidade de percepção do ritmo, melodia, de transformação e produção de novos sons.

Para as crianças na categoria de bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), a perspectiva da musicalização está contemplada no campo “traços, tons, cores e formas”, com os objetivos de “[...] criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.” (BRASIL, 2017, p. 48) e “[...] utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.” (BRASIL, 2017, p. 48) e também no campo da “fala, pensamento e imaginação” quando objetiva “[...] identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.” (BRASIL, 2017, p. 49).

De um modo geral, nessa faixa etária o foco está na criação dos sons, que contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. Porém, para a efetivação dessa criação, o processo de musicalização deve ser contínuo, pois se quando ainda bebê a criança passa pelo processo de exploração e conhecimento das fontes sonoras, é facilitada essa capacidade de criação, que de acordo com o documento deve ser desenvolvida nesta fase de “crianças bem pequenas”.

Por fim, no que se refere às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), as propostas de musicalização também estão nos campos “traços, tons, cores e formas” e “fala, pensamento e imaginação”, de modo que almejam “[...] utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.” (BRASIL, 2017, p. 48), “[...] reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.” (BRASIL, 2017, p. 48), e “[...] inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.” (BRASIL, 2017, p. 49).

Nessa faixa etária a proposta de musicalização passa para um nível mais elevado, referindo-se à intensidade, duração, altura, timbres, e ritmos, aspectos esses ligados diretamente à produção musical, na sua complexidade. Proporcionando assim o desenvolvimento da percepção auditiva e a classificação dos sons.

No entanto, por mais que a BNCC contemple propostas de musicalização nas diversas fases de desenvolvimento da criança, ainda se caracteriza como um documento limitado, no sentido de orientações metodológicas para que as práticas pedagógicas aconteçam. Por

consequente, tendo o objetivo dessa breve análise sido concluído, será então analisado o último documento.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba foi elaborada após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017), que determinou aos estados a construção de propostas em parceria com os municípios. Desse modo, visa oferecer orientações para os docentes, no tocante ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, de modo que consigam alcançar os seus objetivos e garantir os direitos de aprendizagem dos sujeitos, lembrando que esses objetivos e direitos já estão definidos na BNCC.

Faz-se imprescindível enfatizar a especificidade da educação paraibana conforme contemplada no documento, que afirma organizar-se

[...] em torno da noção de direitos de aprendizagem dos sujeitos, propondo, desse modo, os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes na Paraíba têm direito a ter acesso e a se apropriar, com vistas ao seu pleno desenvolvimento e à promoção de uma educação de qualidade e democrática. (PARAÍBA, 2019, p. 20).

A base do documento, como já dito, é a BNCC, porém o diferencial está em pensar essa parte diversificada que garanta os conhecimentos dos estudantes da Paraíba, considerando as especificidades do povo paraibano. O documento apresenta no capítulo específico da Educação Infantil um mapeamento das crianças da Paraíba, considerando as populações, identidades, o currículo e as práticas pedagógicas.

Antes de analisar as possíveis propostas de musicalização na Educação Infantil neste documento, é pertinente refletir sobre a visão de desenvolvimento integral e de música que essa proposta contempla em algumas linhas, afirmando:

[...] é função da Educação Infantil oportunizar às crianças vivências que favoreçam o seu desenvolvimento integral em todo o processo de desenvolvimento. As instituições que se propõem a atuar com a Educação Infantil não podem ser condicionadas a pensar apenas nas linguagens da fala ou da escrita, devendo dar importância a outras linguagens e ações, como o movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, a dança, a música, o gesto, entre outros. Ou seja, devem se constituir em espaços ricos e potentes nos quais as crianças possam ter seus direitos respeitados (PARAÍBA, 2019, p. 37).

A proposta deixa explícita a responsabilidade da Educação Infantil com o desenvolvimento integral das crianças e, diante disso, outro fator que merece destaque é quando afirma que essa etapa da educação básica não pode ser limitada à fala ou à escrita, mas é preciso

pensar outras ações – para contribuir nesse desenvolvimento integral – dentre elas, é citado o termo “música”, que não aparece ligado à leitura ou à escrita, sendo colocado como um espaço rico que contribui para efetivação do direito de desenvolvimento integral da criança. Portanto, é oportuno afirmar que esse processo está sendo pensado a partir da musicalização.

O documento, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, destaca os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e reproduz os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Nesse contexto, o foco da análise de práticas de musicalização, nessa proposta, está pautado no diferencial que a configura, que consiste num conjunto de sugestões de vivências que, a partir dos objetivos de aprendizagem, busca definir o que as práticas realizadas na Educação Infantil devem possibilitar, de acordo com a faixa etária das crianças.

Para os bebês (zero ano e 6 meses), são mencionados nos campos de experiências aspectos relacionados ao reconhecimento de sons, exploração dos sons por meio do corpo, apreciação de canções, utilização e construção de instrumentos musicais, e brincadeiras de produção de sons, objetivando a descoberta das diferentes produções sonoras (PARAÍBA, 2019). É por meio desses processos que as crianças desenvolvem a capacidade de diferenciação entre o que é barulho e o que é música, aprendendo a importância do som e do silêncio, e desenvolvendo capacidades de escuta, percepção e atenção.

Outro fator que merece destaque é a construção de instrumentos musicais, pois de acordo com Brito (2003) essa é uma atividade que estimula a criatividade, a pesquisa, a imaginação e a organização, além da capacidade de reconhecer como acontece o processo de produção dos sons e suas qualidades.

Na faixa etária das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) têm-se também vivências relacionadas à produção e exploração de fontes sonoras nos mais diversos espaços, com objetos do cotidiano. E para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) são mencionadas vivências com instrumentos e diversas possibilidades de uso do som, com a finalidade de criar e recriar ritmos e sons por meio dos instrumentos, e reconhecer a intensidade, altura e tempo produzidos pelos sons (PARAÍBA, 2019).

São visíveis as propostas de iniciação musical para as crianças na Educação Infantil contempladas nas vivências desse documento. Porém, observa-se que há muita preocupação com “o que” e não se fala no “como” na Educação Infantil, pois não aparecem questões metodológicas que possam nortear o fazer pedagógico e estabelecer uma noção de como essas práticas de iniciação musical deverão ser realizadas de modo que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, conforme o documento almeja. Logo, para uma proposta



que visa orientar a prática pedagógica dos professores paraibanos, a mesma encontra-se ainda limitada.

#### **4.1 Música na Educação Infantil: Perspectivas da Coordenação Pedagógica**

Tendo compreendido as características da música nos documentos que norteiam a prática pedagógica da escola, é relevante refletir sobre como são articulados os processos formativos com a música na instituição em que a pesquisa foi realizada. Para isso foi realizado um questionário com a coordenadora pedagógica Claudia, graduada em pedagogia, especialista em psicopedagogia e com 03 anos de atuação na coordenação pedagógica da instituição. Por meio das perguntas do questionário, buscou-se entender a concepção de criança e Educação Infantil, bem como analisar a presença da música no planejamento da escola.

Pode-se dizer que o coordenador pedagógico é um articulador do trabalho pedagógico da instituição escolar, responsável por promover formações continuadas com o corpo docente e, por meio do trabalho coletivo e da troca de conhecimentos, estabelecer metas e procedimentos didáticos (BRUNO; CHRISTOV, 2010). Desse modo, como um sujeito que conhece e acompanha os processos de ensino-aprendizagem e as práticas desenvolvidas em sala de aula, foi questionado sobre como se caracterizam as concepções de criança e de Educação Infantil que norteiam a prática pedagógica dos docentes. Em sua resposta, a coordenadora afirmou:

[...] a Educação Infantil passou por grandes transformações nos últimos tempos, pois a Educação Infantil era tratada praticamente como cuidado e depois de muitos estudos nessa área, percebeu-se a necessidade de um olhar especial para com a Educação Infantil e a BNCC vem nos proporcionar os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se [...]. (CLAUDIA, 2019).

A coordenadora Claudia mencionou aspectos relacionados ao processo histórico que a Educação Infantil percorreu, como foi visto nos estudos de Alves (2011), pois inicialmente as instituições responsáveis pelas crianças davam ênfase ao “cuidar”, enquanto o educar não era priorizado, mas, como também já visto, por meio dos estudos e Leis essa etapa da educação básica vem ganhando novos sentidos e espaço depois que passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica. Desse modo, a coordenadora relaciona a concepção de Educação Infantil que caracteriza a prática pedagógica da escola aos direitos de aprendizagem contemplados na BNCC (2017), que caminha numa perspectiva de educação em que o cuidar e

o educar caminham juntos. Ainda de acordo com Claudia (2019), para que esses direitos citados sejam colocados em prática,

[...] é necessário que o professor saiba acolher essas crianças de forma que elas possam expressar-se de diversos modos, manifestando a sua compreensão, dando ênfase aos seus sentimentos, descobertas, esclarecer suas dúvidas sem medo, levantar hipóteses sem que sofram repressão e que assim forme-se cidadãos para a vida dentro e fora do contexto escolar.

De acordo a resposta da coordenadora pode-se afirmar que a criança na Educação Infantil é considerada como um sujeito que deve ser ativo. Dessa forma, as salas de aulas precisam ser um espaço onde os discentes possam expressar-se, posicionar-se e questionar, ou seja, o docente deve respeitar os saberes e a autonomia dos educandos por meio de práticas educativas contrárias às concepções tradicionais, visto que nessas não se tem lugar para o questionamento, nem para a exploração ou descobertas, pois o mais importante seria aprender conteúdos estabelecidos.

Nesse sentido, compreender as concepções de criança e de Educação Infantil, é necessário para refletir como a música é trabalhada no planejamento, se é colocada como umas das formas de descobertas e de expressão, aspectos citados pela coordenadora, para essa etapa da educação básica. Desse modo, quando questionada sobre essa temática, Claudia afirmou que: “Quinzenalmente, ocorre o planejamento entre professores, coordenação e direção”, e sobre a música, afirmou que é presente,

[...] pois sabemos que a música encanta os nossos pequenos, além de ajudar no desenvolvimento oral, cognitivo e corporal é também uma forma de torná-los mais alegres e felizes. Através das cantigas, brincadeiras de rodas, apresentações musicais e projetos com a musicalização na Educação Infantil (CLAUDIA, 2019).

A música é temática presente no planejamento, embora a coordenadora não especifique como é pensada e discutida com os professores para que a prática em sala de aula aconteça, ela contempla aspectos através dos quais, na sua compreensão, a prática com música contribui para o desenvolvimento infantil, mencionando ainda os aspectos lúdicos que são próprios da música, pois, enquanto arte que une melodia e poesia, ela destaca-se por sua boniteza.

No tocante à prática docente, a música está relacionada às apresentações musicais, cantigas, brincadeiras de roda e projetos como musicalização. Dois aspectos merecem destaque nessa resposta: o primeiro são as apresentações musicais que, para Brito (2003), muitas vezes se tornam pouco musicais, pois o que acontece são ensaios repetitivos, padronizados, em que

não se explora, apenas repete-se movimentos, um exemplo, são as danças do período junino que as escolas costumam promover.

A segunda está relacionada aos “projetos com a musicalização”, quando a coordenadora coloca a musicalização como um dos fatores, assim como os outros mencionados, entende-se que os outros aspectos citados não são pensados a partir da musicalização, pois há uma parte específica para esse tipo de projeto, como também sugere que na escola acontecem esses tipos de projetos, porém a coordenadora não explica nada sobre como acontecem.

Pode-se inferir que o trabalho com a música na Educação Infantil ocorre de forma elementar, sendo voltada para datas comemorativas e diversas festividades da escola, a partir de atividades que envolvem a música e a brincadeira, fazendo com que as crianças sintam-se bem nos ensaios, mas que possa promover também o desenvolvimento oral, cognitivo e corporal, conforme foi especificado no questionário pela coordenadora pedagógica.

#### **4.2 Compreensões de Professoras acerca da Música na Educação Infantil**

Ao longo desse tópico têm-se como objetivo compreender as concepções de professores acerca da música na Educação Infantil. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com Manoela, Maria, Leila e Elis (nomes fictícios), professoras da Educação Infantil na cidade de Carrapateira-PB. O roteiro de entrevista foi composto por 05 perguntas relacionadas à compreensão das docentes sobre a importância da música para o desenvolvimento da criança, bem como a música nas suas práticas educativas, no planejamento da escola e durante os seus processos de formação.

Visto que a música na Educação Infantil encontra-se presente de diferentes formas, as análises estão pautadas em um constante diálogo entre as falas das professoras e os processos que possibilitam práticas de musicalização, a fim de pensar e repensar as práticas pedagógicas com a música. Desse modo, quando questionada sobre a importância da música, em sua resposta a professora Manoela (2019) afirmou:

[...] ela é indispensável, eu sempre tive, assim, paixão por música porque eu fui muito trabalhada na Educação Infantil e até hoje recordo as músicas que cantaram comigo. Então eu acho uma temática maravilhosa sobre música e que tá precisando, porque assim, a música ela tem muitos, muitos fatores que contribuem na educação, inclusive a sensibilização. Através da música a gente pode sensibilizar alguém, seja em qualquer faixa etária, dependendo, também, da música.

A professora deixa explícito que considera a música relevante e, em suas primeiras palavras, Manoela coloca outra questão que merece destaque quando menciona sua vivência com música quando criança na Educação Infantil, remetendo a uma reflexão sobre como as experiências pessoais com a música durante o percurso educacional do professor influenciam as suas práticas pedagógicas, em outras palavras, as “[...] atividades musicais estão ancoradas nos primeiros contatos com a música que as professoras tiveram na infância, seja em casa ou na escola.” (BONA; CABRAL, 2016, p. 527).

Ainda para Manoela (2019), a música contribui em muitos fatores, dentre eles ela cita a sensibilização, e quando menciona que depende da música está referindo-se ao fato de que o processo do que chama de “sensibilização” está ligado ao repertório musical que é utilizado em sala de aula. É fato que hoje existem músicas que retratam diversos temas, mas ao tempo que o repertório musical deve ser ampliado, é preciso “[...] selecionar e escolher com cuidado as canções que pretendemos cantar com nossas crianças, avaliando o texto, a complexidade melódica, o ritmo, o fraseado.” (BRITO, 2013, p. 127). Com isso, é necessário que os docentes, antes de levar as canções para a sala de aula, reflitam também sobre o que a canção transmite.

Para a professora Maria (2019), “[...] a música é fundamental na educação infantil. Ela é muito prazerosa, cantar com as crianças, traz animação, é uma grande contribuição [...]”. A docente, em sua resposta, além de reconhecer a importância da música, contempla alguns indícios de como trabalha com a música, pois o fato de cantar com as crianças pode ser uma prática de musicalização, se trabalhado com a finalidade do desenvolvimento vocal.

Segundo Brito (2013) para que o desenvolvimento da voz ocorra é preciso que o ambiente seja motivador, que não haja tensões exageradas que possam comprometer a voz das crianças. Nesse sentido, o docente precisa estar atento para como as crianças cantam, diferenciando, por exemplo, o que é cantar e o que é gritar. No relato da professora Leila (2019), a música é muito importante, pois

[...] desenvolve o raciocínio lógico, a atenção, a escuta, um conjunto muito importante na Educação Infantil. Embora eu não seja uma cantora nata, não saiba cantar, mas eu tento. A gente percebe que eles gostam muito, se entrosam muito, principalmente quando tem movimentos, quando tem instrumentos musicais, a turma se envolve muito.

Leila atrela a relevância da música à um conjunto de aspectos que, sem dúvidas, foram selecionados a partir das suas experiências. Dentre eles, a escuta é uma ferramenta importante no processo de musicalização e no desenvolvimento da criança. Segundo Brito (2003, p. 188):

“É muito importante aprender a escutar (os sons do entorno, da rua, da voz, do corpo, dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana), bem como desenvolver o respeito ao silêncio, para que haja equilíbrio [...]”.

Por meio do processo de escuta é possível entender a diferença entre ouvir e escutar, pois o primeiro todas as pessoas que não tenham algum problema relacionado a audição são capazes de fazê-lo, enquanto que para o segundo é necessário um processo de formação musical para desenvolver sua percepção, pois torna possível a diferenciação dos sons, tempos, melodias e ritmos. Desse modo, o processo de escuta contribui efetivamente para a formação de pessoas reflexivas, capazes de sentir e relacionar os sons (BRITO, 2003).

Com relação ao canto, quando menciona que não sabe cantar, em outras palavras, a fala da professora externa a sua limitação na área da música, pois ao tempo que faz essa afirmação está dizendo que não entende aspectos básicos que compõem as canções, seja ritmo, melodia, tempo, e/ou intensidade. Considerando que cantar pode ser aprendido quando se trabalha a voz, os sons e seus aspectos musicais, torna-se perceptível a falta de formação docente neste campo, pois só é possível que o professor possa ter uma prática educativa em que trabalhe o desenvolvimento vocal do educando, ou aspectos ligados à ritmo e melodia a partir de canções, se o mesmo tiver uma base de formação musical.

Outro fator mencionado pela docente é o trabalho com instrumentos musicais, caracterizado como uma fonte sonora rica para o desenvolvimento integral da criança. Brito (2003), nos seus estudos sobre os instrumentos musicais, colocou a construção de instrumentos como um fator que amplia as possibilidades de expressões com a música. Para a autora, é importante que se tenha uma diversidade de instrumentos, seja de madeira, metal ou outros materiais, para que a criança possa perceber e explorar a diversidade de sons e os diversos modos como podem ser tocados.

Por meio dessa diversidade e “[...] com disposição, interesse, curiosidade e criatividade, educadores e crianças poderão montar um acervo de materiais sonoros, sempre em dinâmica de transformação, que enriquecerá o trabalho [...]” (BRITO, 2003, p. 66-67), pois os instrumentos de bandinhas rítmicas, comprados, além de já virem prontos e não oportunizarem essas construções, não consideram, muitas vezes, a qualidade sonora, pois a preocupação maior é imitar instrumentos, como se o fato da criança segurar um instrumento pequeno fosse torná-la um músico mirim, enquanto o aspecto sonoro, fator mais importante, quando é pensado fica em segundo plano.

Nesse sentido, os professores precisam conhecer e apresentar os instrumentos musicais às crianças. Nessa construção, a pesquisa dos materiais adequados para obter a maior qualidade

sonora possível deve ser priorizada, a adequação da construção dos instrumentos à faixa etária das crianças também precisa ser pensada para que elas possam participar ativamente, contudo o docente também deve estar atento e auxiliar os discentes durante todo o processo.

Seguindo ainda nas reflexões sobre a importância da música, temos o relato da última entrevistada, a professora Elis (2019), afirmando:

[...] a música é relevante em todas as fases da vida, em termo educacional, a música acalma a criança, dependendo do momento [...] A música torna mais fácil o nosso trabalho, digamos que a carga sobre os ombros é muito grande, e a música deixa leve [...] A criança ela num fica quieta como as outras crianças, a criança dependendo da medida em que ela vai ficando mais velha, ela vai adquirindo esse controle de ficar sentado, prestar atenção no conteúdo, e os pequenininhos ainda não. E a música faz com que ele nem precise ficar lá quieto demais, e aprende ao mesmo instante. Coitada da professora que vai sem isso porque quanto menor a criança, mais necessidade da música.

Elis, em suas palavras, demonstra ter uma relação mais próxima com a música na sua prática pedagógica, de modo que, nas entrelinhas, coloca a música como algo indispensável na Educação Infantil. Caracterizando-a como um instrumento facilitador do trabalho docente.

Um fato interessante é quando a docente menciona que a música acalma a criança. Nas creches essa técnica é muito usada, principalmente na hora de dormir, pois é comum cantar para que os bebês durmam. Essas canções geralmente advindas da cultura popular, Brito (2003) chama de “acalantos” e afirma ser importante cantar para que a criança relaxe e possa ter um sono tranquilo.

Consequentemente, essa prática contribui para formação musical da criança, pois na medida em que tem contato com as “[...] cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical [...]” (BRITO, 2003, p. 35), em ambientes que possa contemplar os sons das canções, vive o processo de apreciação musical que lhe proporciona a percepção dos aspectos musicais básicos que compõem as canções.

Outro aspecto destacado pela docente é quando menciona que a partir da música a criança aprende sem ter que necessariamente “ficar lá, quieto demais”, visto que, de acordo com a fala da professora Elis (2019), as crianças quando pequenas ainda não se concentram tanto nas atividades propostas e a música entra como facilitadora desse processo. A expressão destacada leva a pensar as relações da música com o movimento.

De acordo com Brito (2003, p. 145): “É fato indiscutível que o ritmo se aprende por meio do corpo e do movimento”. Desse modo, a partir dos movimentos as crianças podem

expressar-se usando o corpo, além da dança, consequência dos movimentos que proporcionam, antes de qualquer coisa, a alegria das crianças, fator essencial em qualquer etapa da educação. Por fim, tendo compreendido o que as professoras pensam sobre música na Educação Infantil, será analisado como acontecem as práticas com música nas salas de aula das docentes.

### **4.3 A Música na Prática Pedagógica de Professoras: Entre o Planejamento e a Formação Docente**

A música na Educação Infantil é caracterizada como um marcador de rotina, é comum utilizar músicas para a hora de entrar na sala, de sair para lanche e/ou para fazer silêncio, enfim são inúmeras as músicas que demarcam a rotina nas salas de Educação Infantil. Mas é imprescindível entender que há uma diferença entre práticas com música e práticas de musicalização.

As práticas com música são mais comuns, pois configuram-se como um meio para alcançar-se um fim que não é musical. Por exemplo, quando o professor utiliza a música para ensinar um conteúdo está usando-a, porém não para um fim musical, mas com a finalidade de ensinar um conteúdo. Já nas práticas de musicalização, a música é o meio com uma finalidade própria, ou seja, o processo de musicalização tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança por meio da formação musical na Educação Infantil.

Porém, isso não quer dizer que o professor não possa usar um conteúdo atrelado à uma prática de musicalização, nesse sentido o uso de parlendas é um exemplo, pois na medida que o professor tem como objetivo trabalhar tempo, melodia, repetições, pode fazer isso usando parlendas cantadas, mas com a finalidade no desenvolvimento musical dos discentes. Entendendo assim que a música em si contribui para o desenvolvimento integral da criança e que não precisa estar atrelada a um conteúdo para desenvolver o seu papel na Educação Infantil.

Outro fator que é importante destacar é que, ao tempo que este trabalho reflete sobre a musicalização na Educação Infantil, não tem como objetivo afirmar que a prática de professores deve formar discentes músicos, mas compreender que as práticas de musicalização favorecem o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, foco desse estudo.

É preciso entender que as práticas com música podem ser pensadas por meio de dois aspectos, sendo estes: as ações com músicas, que são as práticas que aparecem de “[...] forma lúdica e cantada, padronizada e sem grandes pretensões pedagógicas em relação ao conteúdo musical utilizado.” (BONA; CABRAL, 2016, p. 531); e as práticas de musicalização, que contemplam conteúdo musical mais específico.

Para compreender as práticas pedagógicas com o uso da música desenvolvidas por professoras da Educação Infantil na cidade de Carrapateira-PB, foi analisado como a música é contemplada no planejamento e se a música foi, ou é, uma temática presente no processo de formação das docentes. Deste modo, quando questionadas se a música é presente no seu planejamento, momento em que essas práticas são pensadas, e o que é priorizado, as professoras responderam das seguintes maneiras:

Sim, como é um gênero textual a gente dá essa ênfase, como é educação infantil, o gênero textual como um conto, a canção ela tá sendo muito usada, porque através da música você trabalha os conteúdos, a semana inteira, você vai trabalhar uma vogal, conteúdo geral, um espaçamento de um texto, porque a gente apresenta na íntegra a escrita do texto, faz aquela leitura coletiva e depois vai cantar com eles. (MANOELA, 2019).

Sim, sempre. No planejamento é uma das coisas que a gente mais discute. A música não pra jogar na sala, mas o uso da música de forma que a criança aprenda. (MARIA, 2019).

Sim. O que é priorizado na temática, na questão das crianças é principalmente o raciocínio, da coordenação motora, a gente também conversa sobre como a criança é desatenta, então, nesse sentido, a música ela tem que envolver a atenção da criança. (LEILA, 2019).

Entende-se a partir das falas das professoras que a música é presente no planejamento, porém é usada como “[...] suporte para aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes [...]” (BRITO, 2003, p. 51), ou seja, são priorizadas as práticas de ações com música visando à apreensão de conteúdos e à disciplina em sala de aula. Com isso, não há nenhuma reflexão sobre a música para o desenvolvimento integral da criança por meio da musicalização, com aspectos musicais mais específicos.

Todavia, a fala da professora Elis (2019) diferencia-se das respostas das outras docentes, pois afirma:

[...] no planejamento não é a música em si, não existe aula voltada pra música, não existe priorizar a música, agora a música é usada no planejamento como estratégia pedagógica, ela tá lá no planejamento sempre, ela não saí, na Educação Infantil é usada música na abertura, em outros momentos, todas as professoras usam, não existe passar uma semana inteira sem ao menos três ou quatro vezes ela esteja no meio das aulas, no bom dia, às vezes conta uma história cantando, uma vez na semana tem uma aula que é no microfone, a criança cantando, essas coisas. Agora como eu digo a você, não é a música no planejamento como eu coloco um conteúdo normal, pra trabalhar música, mas é uma estratégia pedagógica.



Enquanto as outras professoras mencionam situações nas quais a música é entendida como algo pronto, em que cabe apenas usá-la para diversos fins que não estão ligados à iniciação musical das crianças. A professora Elis leva a refletir sobre as práticas pedagógicas com a musicalização que não são pensadas no planejamento da escola, quando afirma que a música não é tratada como prioridade, pois não é colocada de forma sistematizada, com objetivos próprios, mas aparece apenas como suporte para outros fins, não musicais.

Nas descrições de suas práticas educativas com a música durante as entrevistas, as professoras afirmaram:

[...] atrelo os conteúdos com música, ou seja, pra introduzir uma letra ou um conteúdo específico de natureza e sociedade que eu sempre tenho que atrelar a uma música [...] isso vai envolvendo mais a criança, a questão de sensibilizar, sabendo que a música leva aquele conteúdo, aquele objetivo que eu quero alcançar. (MANOELA, 2019).

Uso a música no primeiro momento, quando a criança chega, a gente faz a acolhida com a música, em outros momentos como a volta ao recreio que a criança tá agitada, fazemos uma roda e vamos cantar para que elas se acalmem, porque a música vem trazendo um momento suave e eles vão se acalmando, a criança tá bem agitada, quando você começa a cantar ela começa a se engajar e aí a gente vai pegando o ritmo e elas vão ficando cada uma no seu local pra gente começar a trabalhar. (MARIA, 2019).

Uso sempre que vamos trabalhar tanto vogais, contar historinhas, sempre tem uma música para iniciar, para terminar, quanto na acolhida. Então, é sempre na música que a gente percebe que a gente consegue acalmar a turma, que a gente consegue iniciar e dar bons resultados em determinado conteúdo que a gente vai trabalhar, seja ele de natureza e sociedade, matemática, na linguagem, a música envolve todos eles. [...] a gente tá sempre buscando alguma música pra tudo... Pra silenciar, pra contar história, pra fazer círculo, tudo tem uma música. (LEILA, 2019).

[...] a música é usada pra aprender o conteúdo de português, é usada para desenvolver a coordenação, no caso os movimentos, não é direcionada pra música, não tem uma aula de música, eu tenho a música como estratégia pedagógica, com o objetivo de aprender outro conteúdo, de acalmar, entende o que eu tô dizendo? Nesse sentido ela é uma estratégia pedagógica e não a música pela música, a não ser que daqui pra frente, na BNCC, as pessoas coloquem isso como realmente é pra ser, mas até agora ela tá sendo usada assim. (ELIS, 2019).

As docentes seguem na linha que mencionaram durante as discussões do planejamento, ou seja, a música para introduzir conteúdos, pois fornece bons resultados na aprendizagem do

conteúdo, e quando colocada em outros momentos serve para estabelecer ordem ou demarcar momentos da rotina.

Mesmo com os documentos norteadores da prática pedagógica da escola, como foi discutido anteriormente, contemplando diversas práticas de musicalização, o que parece é que esses documentos não chegam ao interior da escola, adentro das salas de aulas da Educação Infantil, pois a música continua sendo, como afirma Brito (2003, p. 52), “[...] entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la.”, em outras palavras, continua-se com as práticas em que apenas cantam-se as canções, excluindo a exploração, a pesquisa e a criação por meio da interação com a música.

A professora Elis é a única que reconheceu que a música não é trabalhada com uma finalidade musical, e fez questão de explicar em sua fala, mencionando mais uma vez que a música é voltada para outras finalidades que não são musicais. A docente confirmou também a distância entre a teoria e a prática, quando mencionou a BNCC, mostrando que conhece o documento e por isso afirmou que, até o momento, os aspectos sobre a música na Educação Infantil não foram colocados em prática.

Em outro momento, Elis (2019) fala que já houve tentativas de aulas de música para as crianças, porém, relata:

[...] era uns pandeirinhos, era o bate bate mesmo, eles adoravam, quando chegava a hora de música tinha uns instrumentos pra criança mesmo, era como se fosse uma diversão pra eles [...] tinha uma aula por semana, mas tinha vez que não vinha, problema dessas aulas é sabe o que? Justamente a falta de controle, do ser levado a sério, não é levado a sério, uma aula de música não é levada a sério, uma aula de arte diferente não é levada a sério, coloca, mas num tem aquela sequenciuzinha [...] não é preparada, por exemplo, num objetivo colocar “vou usar um pandeiro”, nem que eu passe uma semana, um mês com o pandeiro, com aquele objetivo não, chega mesmo é pra bagunçar com os meninos [...].

Elis reconhece o descaso que se tem com a música na escola, no sentido de planejamento e de “serem levadas a sério” aulas com conteúdos musicais, relatando que o que acontece é o “bate bate”, o que não quer dizer que seja algo voltado para a musicalização, pois o ato de entregar instrumentos às crianças não consiste na realização de uma aula de musicalização, não se pode confundir explorar os instrumentos com fazer barulho.

É importante que a criança conheça, toque, explore os sons dos instrumentos e todas as possibilidades musicais, mas para isso o ambiente precisa ser preparado de modo que as crianças consigam realizar esse processo de exploração e não ficar só no “bate bate”, na

verdade, práticas como essa demonstram como a falta de orientação no tocante aos processos de musicalização é algo presente.

Outrossim, é fato que práticas de musicalização são praticamente inexistentes, porém há um fator determinante, apontado a partir das entrevistas, para entender por quê nas práticas das professoras a música não é trabalhada nos seus aspectos musicais, sendo esse a formação das professoras, pois caracteriza-se como um dos principais desafios para pensar “[...] as possibilidades de se trabalhar com a linguagem musical na Educação Infantil.” (GOHN; STRAVACAS, 2010, p. 89), mais precisamente, as práticas de musicalização.

Durante as entrevistas as professoras Manoela e Maria afirmaram que nunca estudaram música durante os seus processos de formação, Leila mencionou que estudou música durante o magistério e Elis (2019), referindo-se também ao tempo em que estava no magistério, ressaltou:

[...] não era aula de música voltada para o aluno não, era pra mim. Num era me preparando pra dar aula de música, era música para gente, a gente fazia corais. E depois, na faculdade, nada. Acho que estudei só uma disciplina, sem música, só onde se diz teoricamente, você sabe, onde pega tudo junto, né? Mas nada muito, até pra você planejar fica ruim, formação é ruim pra isso.

Pode-se afirmar que a formação dos professores para o ensino de música é muito importante, porém o que se vê é o descaso e assim entende-se porque “[...] muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional.” (BRASIL, 1998, p. 47). No relato da professora Elis é enfatizado que a mesma estudou música, e este não é um ponto negativo, pois entender as questões musicais é essencial para contribuir no processo de musicalização, porém essa formação deveria estar atrelada às práticas pedagógicas na Educação Infantil, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança, pois pouco é relevante que o professor entenda de aspectos musicais e não compreenda de que forma eles podem contribuir para o desenvolvimento das crianças em diferentes faixas etárias.

Nesse sentido, pode-se dizer que o único momento na história da educação brasileira que o processo de musicalização aparece na formação dos professores é na década de 30, como já foi mencionado nos escritos de Lisboa (2005), momento em que tinha-se diversos cursos para os professores voltados para o ensino de música nas escolas, visando à iniciação musical das crianças por meio do estudo de aspectos musicais.

Voltando-se à fala da docente Elis, a crítica estende-se aos cursos de formações de professores que, muitas vezes, em uma só disciplina contemplam as artes e acabam não conseguindo trabalhar nenhuma delas de forma mais aprofundada. Não parando por aí, a professora conclui dizendo:

[...] de lá pra cá a gente aprende na “tora”, tanto é que de instrumental eu não sei de nada, sabe? Porque lá tem, até no diário pergunta se o menino reconhece algum instrumento contido na música, mas se ele nunca viu nenhum instrumento, na maioria das vezes, como é que ele vai reconhecer? Saber que aquilo é um instrumento? As vezes nem eu sei, e olha a idade, quase 40 anos e uma criança de 3 anos, você não tem esse contato, nas escolas não tem, pode prestar atenção, não sei nessas escolas mais chiques, mas nas escolas públicas, não conheço nenhuma na nossa região que tenha aula de música voltada para o instrumento, pra que ele saiba o que é a música, nada (ELIS, 2019).

Mais uma vez evidencia-se a distância entre a realidade de sala de aula e os documentos que devem nortear as práticas pedagógicas, pois ao tempo em que os documentos asseguram o que deve ser trabalhado, percebe-se que, como nesse caso específico, no diário da docente a realidade da escola não condiz, seja pela falta de formação e/ou como a professora Elis (2019) disse: “falta de ser levado a sério”.

Ainda refletindo sobre a formação docente, uma discussão que vem ganhando espaço nesta temática é a presença de um professor de música próprio da área, porém essa é uma questão delicada, porque se o objetivo principal da musicalização é o desenvolvimento integral da criança, conseqüentemente, quem entende desse desenvolvimento é o pedagogo e não o músico, que estuda apenas aspectos musicais.

Nesse sentido, pode ocorrer uma inversão de papéis, ou seja, ao invés do desenvolvimento da criança ser priorizado, a formação musical seja priorizada. Em outras palavras, quando um músico vai dar uma aula com o violão, por exemplo, ele vai mostrar o instrumento e logo iniciará a ensinar como pegar, como fazer um acorde, diminuindo a possibilidade de exploração, pois o que importa é aprender a “tocar certo”. Só que pouco sentido fará para a criança aprender o acorde “ré”, depois o “mi”, sem que tenha ela mesma explorado as diversas possibilidades dos instrumentos para que, posteriormente, esses ensinamentos façam-lhe mais sentido.

Outrossim, a parceria entre profissionais, especialistas em música e pedagogos, pode ser uma boa oportunidade, porém para isso é preciso

Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para fomentar a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino (GOHN; STRAVACAS, 2010, p. 101).

Pode-se destacar que os docentes, tendo essa formação em que reconhecem as possibilidades da construção e reconstrução que a música proporciona, em parceria com especialistas em música, podem promover práticas significativas tanto para o desenvolvimento integral da criança, quanto para a sua formação musical. Quebrando com tabus de que cantar, tocar e aprender sobre a música, são coisas para quem tem algum tipo de dom, visão que infelizmente ainda é presente na sociedade.

[...] a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinado! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p. 53).

É por meio da formação que os docentes poderão mudar suas concepções, repensar suas práticas, e a música poderá ter seu lugar específico na Educação Infantil, como garantido por Lei. Mas é preciso pensar a formação além dos currículos das licenciaturas, de forma que a formação continuada deve ser o meio pelo qual os professores que já concluíram seus cursos de licenciatura possam ter acesso ao conhecimento musical, bem como os que já o estudaram durante a graduação possam aprimorar os seus conhecimentos.

Fala-se em formação continuada pensando não apenas em formações que acontecem duas ou três vezes no ano, mas na necessidade que após essas formações os professores possam compartilhar suas dúvidas e anseios, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas.

Por fim, é fato que a perspectiva da música na educação, prevista nos documentos oficiais, infelizmente ainda é um projeto que está longe das escolas, pois ao tempo que exigem, acabam negando o seu acesso, posto que não se conseguem oportunizar aulas de iniciação musical sem subsídios básicos, como formação que favoreça a aprendizagem dos professores para assim ser repassado às crianças na escolas, bem como o acesso à materiais adequados para as crianças.

Nesse sentido, pensar a musicalização na Educação Infantil vai muito além do que acontece nas práticas de professores na sala de aula. Essa reflexão foi considerada nas falas das próprias professoras que trabalham diariamente com crianças e oportunizou um olhar diferenciado para o que já era possível enxergar desde o momento de curso do estágio, como disciplina obrigatória no curso de pedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”  
(Rubem Alves)

A música na Educação Infantil ainda é vista tanto como um suporte para a aquisição de conteúdos, como marcador de rotina e comportamentos. Nesse sentido, ela é usada para diversas finalidades, porém não há nenhuma preocupação com seus aspectos musicais, ou seja, com o processo de musicalização na Educação Infantil.

Contudo, compreendemos que pensar a música na Educação Infantil vai muito além de levar em consideração, apenas, o que acontece nas salas de aula de nossos professores, pois há toda uma construção histórica e o contexto da falta de formação que permeiam as práticas que resumem a música à reprodução, transmissão de conteúdos e marcação de comportamentos.

No tocante à construção histórica, um dos fatores determinantes para a perpetuação dessas práticas é que a música, exceto o processo de formação pensado por Villa Lobos, sempre foi vista como uma forma de disseminar uma visão de mundo e de sociedade, e na educação como uma forma de reprodução de conteúdos. Desse modo, práticas que caminham nessa perspectiva fizeram parte da formação de nossos professores, que, diante da falta de conhecimento, desenvolvem suas práticas a partir do modo como aprenderam com os seus professores na Educação Infantil.

Nesse contexto, a falta de formação é determinante, pois se os professores não tiverem acesso aos conhecimentos que contrariam essa visão de música como reprodução, e também à fundamentos teóricos, metodológicos e práticos, que apresentem como a música deve ser trabalhada de modo a contribuir para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, para que assim eles abram-se ao novo, torna-se impossível romper com essas práticas tradicionais.

Mediante a pesquisa percebeu-se que algumas professoras demonstraram inquietações relacionadas à forma como as suas práticas estão acontecendo, pois reconhecem que o ensino de música não é contemplado, mesmo diante de uma legislação que determina a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, bem como os documentos oficiais da educação que recomendam, em suas bases teóricas para a Educação Infantil, o processo de musicalização nessa etapa da educação.

Dessa forma, ficou perceptível a distância entre as teorias contidas nos documentos e a formação de professores qualificados para que essas práticas aconteçam, pois torna-se pouco útil uma legislação que pensa práticas de musicalização na Educação Infantil, mas que não possibilita os subsídios para que os professores possam colocá-las em prática.

Contudo, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, posto que foram apresentadas diversas possibilidades para o uso da música, para além das práticas de reprodução e demarcação de comportamentos e rotinas, por meio de orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao processo de musicalização. Pensando-a na Educação Infantil não como uma forma de tornar as crianças futuros músicos, mas em como os processos de iniciação musical podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

A partir do diálogo com as professoras foi possível entender o que as mesmas pensam sobre a música nessa etapa da educação básica, bem como de fato acontecem as práticas e os outros fatores que permeiam essas práticas pedagógicas. Assim, percebeu-se que pensar a música na Educação Infantil, levando em consideração o desenvolvimento integral da criança, vai muito além do que simplesmente utilizar a música em momentos específicos da rotina da Educação Infantil. Desse modo é imprescindível problematizar tanto as práticas pedagógicas das professoras, quanto seus processos de formação.

Por fim, conclui-se que este é apenas o início de uma reflexão que precisa ser cuidadosamente repensada, para só então ter-se uma compreensão mais aprofundada da temática em estudo. Contudo, pode-se afirmar a grande contribuição oportunizada pelas professoras e pela coordenadora desde o primeiro momento em que se dispuseram a compartilhar os seus saberes acerca da utilização da música enquanto recurso pedagógico planejado para que as aulas ocorram de modo que leve em consideração a formação integral da criança.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**. ISSN 1807-6211. ano V, n. 16, nov. 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- BONA, Melita; CABRAL, Rozenei M.W. O repertório musical e a ação pedagógica na Educação Infantil. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**. v. 10, n. 3, Blumenau, 2016. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5982/3413>. Acesso em: 01 jun. 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm). Acesso em: 28 nov. 2018.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 14 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de novembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm). Acesso em: 12 ago. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6 do Artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional par a educação infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: proposta para formação integral da criança. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.



BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV L. H. S. Reuniões da escola: oportunidade de comunicação e saber. *In*: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

FERNANDES, Dorgival G. Interdisciplinaridade e pesquisa: explorando desejos e possibilidades de aprendizagens. *In*: FERNANDES, Dorgival G; OLIVEIRA, Francisca B. de. **A arte de tecer no diverso: práticas e saberes interdisciplinares no ensino e na pesquisa**. Campina Grande: EdUFCG, 2010.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, v. 12, n. 2, 2010, p. 85-103. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

JORDÃO, G. *et al.* **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

LISBOA, Alessandra C. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto das Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp009913.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/68>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PRODANOV, C.C; FREITAS E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Feevale, Rio Grande do Sul, 2013.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://www.undimepb.org.br/noticias/1084-proposta-curricular-do-estado-da-paraiba-versao-digital.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

QUADROS, J. F. S.; QUILES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, [S.l.], v. 12, n. 1, dez. 2012. ISSN 1676-3939. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21584>. Acesso em: 28 nov. 2018.

RICHARDSON, Roberto J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante,

Sou estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras/PB e estou realizando uma pesquisa sob a supervisão da Prof. Dr<sup>a</sup> Zildene Francisca Pereira (UFCG), cujo objetivo principal é analisar a contribuição da música para o desenvolvimento integral da criança.

Sua participação envolve uma entrevista que será gravada, contendo seis (6) questões abertas. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá com a produção de conhecimento científico na área educacional, mais especificamente nas discussões voltadas para a importância da música na Educação Infantil.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa contatar com a Professora Orientadora Zildene Francisca Pereira, e-mail: [denafran@yahoo.com.br](mailto:denafran@yahoo.com.br) e a Pesquisadora Maria Gracielle Vieira Pedroza, e-mail: [gracielle.1997@hotmail.com](mailto:gracielle.1997@hotmail.com)

Atenciosamente,

---

Assinatura da Estudante

Matrícula: 214230602

---

Assinatura da Professora Orientadora

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante Voluntário(a) da Pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de formação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

1. Para você a música é relevante para o desenvolvimento da criança? Porque?
2. Qual a importância da música na prática educativa?
3. A música é presente na sua prática educativa? De que forma? E como você trabalha?
4. Você estudou música ou arte e educação durante o seu processo de formação?
5. A música é uma temática presente no planejamento da escola? O que é priorizado?

## APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**



### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de formação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A

1. Como se caracteriza a concepção de criança e Educação Infantil que norteia a prática pedagógica dos docentes?
2. Que princípios e valores norteiam o trabalho pedagógico da escola?
3. Com que frequência ocorrem os planejamentos na escola? No planejamento é priorizado o ensino com música? De que forma?
4. Qual a legislação que a escola utiliza para dar suporte as práticas pedagógicas da instituição?