

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Danielle dos Santos Evangelista

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS MUSICAIS DE QUATRO
PROFESSORAS DE REFERÊNCIA UNIDOCENTES NO DISTRITO FEDERAL**

Brasília
2023

Danielle dos Santos Evangelista

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS MUSICAIS DE QUATRO
PROFESSORAS DE REFERÊNCIA UNIDOCENTES NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Mestre em Arte/Ensino de Arte submetida à Universidade de Brasília, curso de Mestrado Profissional em Arte - Ensino de Arte - Música.

Orientador(a): Maria Cristina Cascelli Carvalho de Azevedo

Brasília
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

EE92m Evangelista, Danielle dos Santos
Música na educação infantil: práticas musicais de quatro professoras de referência unidocentes no Distrito Federal / Danielle dos Santos Evangelista; orientador Maria Cristina Cascelli Carvalho de Azevedo. -- Brasília, 2023.
197 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Música. 3. Prática docente. 4. Práticas musicais. 5. Professor unidocente. I. Azevedo, Maria Cristina Cascelli Carvalho de, orient. II. Título.

Danielle dos Santos Evangelista

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS MUSICAIS DE QUATRO
PROFESSORAS DE REFERÊNCIA UNIDOCENTES NO DISTRITO FEDERAL**

Esta dissertação de conclusão de mestrado foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Artes/Ensino de Arte - Música” aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília, Curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes.

Brasília, 18 de dezembro de 2023.

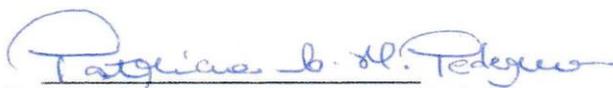
Banca Examinadora:



Prof.^a, Dr.^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo,
Universidade de Brasília
Orientador(a)



Prof.^a, Dr.^a Teresa Mateiro,
Universidade do Estado de Santa Catarina



Prof.^a, Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva,
Universidade de Brasília

Prof.^a, Dr.^a Francine Kemmer Cernev,
Universidade de Brasília

Às professoras e aos professores de Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu Pai Amoroso, que cuida de mim todo o tempo e me abençoa abundantemente.

Agradeço aos meus familiares, ao meu marido, Daniel e ao meu filho, Vinícius: vocês são as minhas riquezas. Obrigada pela compreensão e apoio durante esses anos. Obrigada por estarem comigo nas minhas preocupações, nas minhas alegrias, nas minhas realizações. Amo vocês!

Agradeço às professoras Dália, Margarida, Rosa e Girassol. Vocês abriram suas salas de referência para me receber, compartilharam comigo seus saberes, preocupações e experiências. Com vocês me tornei mais consciente de toda a potência que as professoras têm em si. Vocês são mulheres inspiradoras!

Agradeço às equipes gestoras das escolas em que trabalhei durante o mestrado. À direção do Jardim de Infância 116 de Santa Maria, Leila e Sabrina, e à direção do Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont, Alberto, Sandra Lúcia, Kátia e Cláudia, minha gratidão por todo o apoio, incentivo e compreensão. Vocês foram um grande suporte nesta jornada. Sem a parceria de vocês, tudo teria sido muito difícil.

Agradeço às crianças, que em todos os lugares me impulsionam a continuar me surpreendendo com aquilo que aos olhos de um adulto pode parecer trivial.

Agradeço às professoras Dr^a. Patrícia Pederiva, Dr^a. Teresa Mateiro e Dr^a. Francine Cernev pelas valiosas contribuições à minha pesquisa. Agradeço também à professora Dr^a. Maria Cristina Cascelli de Azevedo, minha orientadora no mestrado.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela oportunidade de concretizar meu desejo de fazer o mestrado.

Agradeço a todos que fizeram parte desta trajetória e que de várias maneiras participaram desta realização.

Muito obrigada!

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação.

(Lev Semionovich Vigotski, 2003)

RESUMO

Nas escolas públicas de Educação Infantil do Distrito Federal, as práticas musicais são planejadas e organizadas por professoras de referência unidocentes, ou seja, a professora regente da turma de crianças. Entende-se por unidocente a profissional pedagoga que permanece, todo o tempo ou a maior parte do tempo, com as crianças no contexto escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa de mestrado profissional tem como objeto de estudo as práticas musicais de professoras de referência unidocentes na Educação Infantil. Por conseguinte, quatro professoras são as participantes desta pesquisa que pretende discutir as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas por essas professoras no contexto escolar da Educação Infantil pública no Distrito Federal. Para tanto, buscar-se-á refletir sobre a relação entre as práticas musicais das professoras de referência unidocentes e sua formação musical e pedagógico-musical; conhecer as práticas musicais propostas por elas no contexto escolar; entender os significados que as professoras atribuem às suas práticas musicais; entender como elas justificam essas práticas musicais no seu planejamento e na sua ação docente. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa cujo desenho metodológico utiliza questionário de sondagem; entrevista parcialmente estruturada com professoras de referência unidocentes da Educação Infantil; observação direta e participante das práticas musicais das professoras e análise do documento planejamento pedagógico elaborado por elas. As quatro profissionais participantes desta pesquisa atuam em escolas públicas de Educação infantil das Regiões Administrativas de Santa Maria e do Gama, no Distrito Federal. Os dados produzidos na pesquisa indicam que as práticas musicais propostas às crianças pelas professoras de referência unidocentes abrangem variedade de experiências sonoras. Os resultados evidenciam a importância que as professoras atribuem a características do trabalho pedagógico que consideram específicas da Educação Infantil. As percepções que as professoras têm sobre o seu trabalho docente com a música indicam insegurança quanto aos próprios saberes musicais e à própria musicalidade. Espera-se que este trabalho, ao investigar as práticas musicais, possa contribuir no que se refere ao trabalho de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em relação à reflexão sobre a relevância da música no contexto escolar da Educação Infantil.

Palavras-chave: Práticas musicais. Educação infantil. Prática docente. Professor unidocente. Formação de professores.

ABSTRACT

In the public preschools of the Federal District, musical practices are planned and organized by preschool teachers, who are the lead teachers of the children's classes. The preschool teachers are pedagogues who remain with the children in the school context for entirety or most of the time. For this perspective, this professional master's research aims to study the musical practices of preschool teachers in early childhood education. Therefore, four teachers are participating in this research, which seeks to discuss the potentialities and challenges of the musical practices proposed by preschool teachers in the public preschool context of the Federal District, Brazil. The investigation adopted a qualitative approach and a research design that includes a survey questionnaire, partially structured interviews with preschool teachers in early childhood education, direct and participant observation of teachers' musical practices, and an analysis of the pedagogical planning documents they have created. The four participants in this research work in public preschools in the Administrative Regions of Santa Maria and Gama in the Federal District. The data produced in the research indicates that the musical practices proposed to children by preschool teachers encompass a variety of sound experiences. The results emphasize the importance of teachers' pedagogical work, which they consider specific to early childhood education. The perceptions that teachers have about their teaching work with music indicate insecurity regarding their musical knowledge and musicality. This research intends to contribute to the work of teachers in early childhood education and the early years of elementary education, as well as to reflect on the relevance of music in the preschool's context.

Keywords: Musical practices. Early childhood education. Teaching practice. Generalist teacher. Teacher's development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do CMEI/DF	55
Figura 2 - Respostas ao questionário.....	82
Figura 3 - Participantes da segunda fase da pesquisa.....	84
Figura 4 - Procedimentos Metodológicos.....	87
Figura 5 - Categorias temáticas	96
Figura 6 - Crianças se organizando para escutar <i>A Sagração da Primavera</i>	120
Figura 7 - Brincando com colheres.....	135
Figura 8 - Instrumentos da caixa da professora Girassol.....	136
Figura 9 - Crianças tocando instrumentos musicais	137
Figura 10 - Xequerês e paus-de-chuva feitos com as crianças.....	138
Figura 11 - Excerto do planejamento pedagógico.....	140
Figura 12 - Crianças fazendo o registro sonoro dos instrumentos musicais	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados da pesquisa em bancos de dados.....	21
Quadro 2 - Trabalhos selecionados	23
Quadro 3 - Pesquisas sobre Educação Infantil e música no DF	36
Quadro 4 - Matrículas na Educação Infantil no Distrito Federal	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil no Distrito Federal	52
Gráfico 2 - Quantidade de respondentes por faixa etária	88
Gráfico 3 - Formação acadêmica/nível de escolaridade dos respondentes.....	89
Gráfico 4 - Disciplinas e atividades relacionadas à música durante a graduação em Pedagogia	90
Gráfico 5 - Cursos de formação continuada sobre música	91
Gráfico 6 - Práticas musicais que realiza na escola.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASEB - Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

CMEI/DF - Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal

CRE/SM - Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF - Distrito Federal

EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EI - Educação Infantil

FAPEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical

FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal

GDF - Governo do Distrito Federal

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NOVACAP - Companhia Urbanizadora da Nova Capital

PDE - Plano Distrital de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDEST - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 PESQUISAS SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	23
2.1.1 A importância da música na infância	25
2.1.2 A formação acadêmico-profissional de professoras de referência unidocentes	26
2.1.3 A formação continuada de professoras de referência unidocentes	28
2.1.4 Professores licenciados em música e o trabalho na Educação Infantil	30
2.1.5 Práticas musicais no contexto escolar da Educação Infantil	31
2.1.6 Percepções das pesquisas sobre a música na Educação Infantil	33
2.1.7 Contribuições das pesquisas	34
2.2 PESQUISAS SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL	36
3 APORTES TEÓRICOS: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS MUSICAIS ..	38
3.1 INFÂNCIAS E CRIANÇAS	40
3.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA	43
3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL	47
3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚSICA	53
3.5 PRÁTICAS MUSICAIS DE PROFESSORAS DE REFERÊNCIA UNIDOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
3.5.1 Práticas musicais e Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	60
3.5.2 Experiências sonoras por meio do corpo	66
3.5.3 Experiências sonoras por meio da exploração de materiais naturais	67
3.5.4 Experiências sonoras por meio da exploração de materiais artificiais	67
3.5.5 Experiências sonoras por meio de histórias sonorizadas	68
3.5.6 Experiências sonoras por meio de canto, canções e escuta musical	69
3.5.7 Experiências sonoras por meio da criação de registros sonoros	70
3.5.8 Experiências sonoras no CMEI/DF	71
4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO: A PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	73
4.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA QUALITATIVA	73
4.2 ESCOLHA E PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.3 RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO	88

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	92
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	92
5 “ENTÃO, O QUE É QUE NÓS PODEMOS FAZER?”: RESULTADOS DA PESQUISA	95
5.1 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES	95
5.2 FORMAÇÃO	96
5.3 TRABALHO DOCENTE	102
5.4 CONCEPÇÕES SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	113
5.5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	123
5.6 PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A - Questionário de sondagem.....	163
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista.....	168
ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	169
ANEXO B - Excertos de planejamentos pedagógicos coletivos	172
ANEXO C - Músicas mencionadas na pesquisa	183

1 INTRODUÇÃO

As práticas musicais de professoras na Educação Infantil e seus desdobramentos no contexto escolar são o tema desta pesquisa. A música, como atividade essencialmente humana, constitui as vivências¹ de crianças e adultos em suas experiências sociais, no caso específico deste estudo, também no espaço-tempo escolar. Em sua unidade indivíduo-meio social², por meio de múltiplas relações, as crianças aprendem e se desenvolvem biológico-culturalmente e a música está imbricada nesse processo. A escola de Educação Infantil, no contexto hodierno, faz parte dos meios sociais de que a criança participa e, por conseguinte, as relações que ali são construídas podem ampliar as experiências da criança, inclusive no que se refere à sua musicalidade³.

O interesse pela temática da prática musical na ação pedagógica do professor de referência unidocente da escola pública surgiu no contexto da instituição de Educação Infantil em que eu tenho trabalhado nos últimos anos. Na escola de Educação Infantil, pude observar que a quase totalidade dos docentes é constituída por mulheres. Conseqüentemente, opto neste texto por referir-me às professoras de referência unidocentes, considerando essa prevalência. Realço que, ao eleger o termo professora de referência unidocente para me referir a essas profissionais, eu o faço a partir da concepção das pesquisadoras Cláudia Bellochio e Zelmielen Souza (2017) sob duas perspectivas: primeiro, no sentido de que a professora de referência unidocente é o adulto que passa a maior parte do tempo com as crianças na escola, para quem se torna o referencial; e, simultaneamente, no que se refere à complexidade da sua prática docente, em que se constitui como a única professora de um agrupamento de crianças, responsável por organizar e orientar o conjunto de conhecimentos a serem vivenciados no contexto escolar.

¹ Vivência é empregada neste texto no sentido trazido por Lev S. Vigotski, ou seja, como “*uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está focalizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...], na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência*” (Vigotski, 2010, itálicos do autor).

² Tomo a concepção de Lev S. Vigotski (1997; 2010) no entendimento de que tanto o meio quanto a pessoa são dinâmicos, variáveis e existem em unidade. O meio influencia a pessoa e o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo, estes se modificam e, em um movimento dialético, modificam também o meio, que nesse processo passa a influenciar a pessoa de uma maneira nova. Trata-se de um ciclo complexo de rupturas, crises, novas sínteses, transformações qualitativas.

³ Entendo musicalidade na mesma perspectiva do pesquisador Augusto Charan Gonçalves (2017), como “toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos”, presente nas pessoas de todas as culturas (Gonçalves, 2017, p. 51).

As palavras unidocente e unidocência não são encontradas nos principais dicionários de língua portuguesa, não obstante, entendo essas terminologias a partir das reflexões feitas por Bellochio (2017; 2019) a respeito da complexidade do trabalho pedagógico interdisciplinar pautado nos vários campos de experiências e dos desdobramentos dos modos de ser professora de referência unidocente na educação básica. Instiguei-me ainda pelas análises e argumentações da pesquisadora Shirleide Cruz (2017) sobre a profissionalidade docente polivalente nas etapas iniciais de escolarização e as condições concretas de trabalho dessas professoras.

Além disso, fundamentada no pensamento de Lev Semionovitch Vigotski⁴ compreendo que a professora é a organizadora do meio social educativo (Vigotski, 2003), é quem planeja e propõe experiências com intencionalidade educativa em diferentes campos do conhecimento, ademais, compreendida como o adulto de referência para as crianças de um agrupamento. A esse respeito, Bellochio e Souza (2017) destacam a relevância dessa profissional para a relação com a criança na Educação Infantil - EI. Nas suas palavras, ela é uma referência para a criança:

[...] a unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica [...] (Bellochio; Souza, 2017, p. 23).

No que se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, obedecendo às orientações do Artigo 26, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, por meio da Portaria nº 143 de 16 de junho de 2020, no Artigo 2º parágrafo 1º, normatiza que o ensino de música nas primeiras etapas da educação básica da rede pública caberá ao professor pedagogo. O documento detalha ainda que, preferencialmente, mas não necessariamente, seja um profissional que tenha feito curso de formação continuada relacionado à Educação Musical. Essa norma se aplica também à Educação Especial, ao 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos e à Educação do Campo:

⁴ O nome de Vigotski é encontrado escrito de diversas formas quando transliterado do russo. A professora Zoia Prestes (2012) explica que, na Rússia, a escrita dos nomes segue uma tradição em que “O primeiro nome da pessoa é escolhido pelos pais. O segundo (patronímico) é formado a partir do primeiro nome do pai. Por exemplo, o filho de Semion tem o patronímico Semionovitch [...]. Então, Lev Semionovitch Vigotski significa que Lev é filho de Semion Vigotski” (p. 17 e 18). Assim, aqui escrevo “Lev Semionovitch Vigotski”, seguindo os esclarecimentos de Prestes (2012). Quando no decorrer deste trabalho tratar-se de citação de obras traduzidas, seguirei a escrita do nome do autor como estiver na obra em questão.

A oferta de Música na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo será ministrada por professor(a) pedagogo(a), preferencialmente, com curso de formação continuada em Educação Musical (Distrito Federal, 2020).

Assim, cabe à professora de referência unidocente elaborar o planejamento pedagógico e organizar a proposição às crianças de relações emanadas dos campos de experiências do *Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF*, em que a música e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são requeridos.

No contexto das escolas públicas de Educação Infantil no Distrito Federal, portanto, não há contratação de professor licenciado em música para atuação nessa etapa educacional. Não obstante, anos atrás, na escola em que eu trabalho, uma voluntária musicista desenvolveu um projeto musical. Uma vez por semana, durante 40 minutos, ela fazia atividades musicais com as crianças de 5 anos de idade. Por motivos diversos, o projeto não pôde ter continuidade. Essa conjuntura me fez questionar sobre as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes no cotidiano escolar da Educação Infantil. Como essas professoras abordam as práticas musicais? Quem são essas professoras? Qual é a sua formação musical e pedagógico-musical? Quais são as práticas musicais propostas às crianças por essas professoras? Quais significados elas atribuem às suas práticas musicais? Como elas justificam essas práticas musicais no seu planejamento e ação docente?

Destarte, esta pesquisa tem como objetivo geral: Discutir as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes no contexto escolar da Educação Infantil. Estes são os objetivos específicos decorrentes:

- Refletir sobre a relação entre as práticas musicais das professoras de referência unidocentes e sua formação musical e pedagógico-musical;
- Conhecer as práticas musicais propostas por elas no contexto escolar;
- Entender os significados que as professoras atribuem às suas práticas musicais;
- Entender como elas justificam essas práticas musicais no seu planejamento e na sua ação docente.

Esta pesquisa se justifica pelos seguintes motivos: 1) a música está presente diariamente em diversos momentos da Educação Infantil; 2) a profissionalidade da professora de referência unidocente no contexto de trabalho específico do pedagogo conforme legislação vigente.

Quanto ao primeiro motivo, na minha experiência na EI tenho observado que as crianças chegam à escola e são recebidas com alguma música tocada nos alto-falantes da escola. Pouco depois, as crianças de todas as salas são levadas ao pátio pelas professoras e lá dançam ao som de alguma música, imitando os gestos e movimentos feitos pelos adultos. Cantam uma música dando bom dia, cantam para descobrir qual é o dia da semana, cantam na hora do lanche, assistem a um clipe musical sobre a história que a professora acabou de contar, cantam se deslocando em fila, cantam na hora de se organizarem para irem embora para casa. Em algumas ocasiões específicas, como festa junina, festa da família, eventos de encerramento do ano letivo, as professoras ensaiam músicas com as crianças para apresentações que serão assistidas pelos familiares. Em suma, de várias maneiras, as experiências sonoras estão presentes no espaço escolar.

No que concerne ao planejamento e à ação pedagógicos, segundo motivo relacionado às especificidades e à complexidade da profissionalidade da professora de referência unidocente e às suas atribuições, as professoras de referência se reúnem regularmente e, todas juntas, elaboram as experiências que serão propostas às crianças no decorrer da semana ou da quinzena seguinte. Esse planejamento é orientado pelo CMEI/DF, que foi elaborado pela SEEDF tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Destarte, as docentes procuram abarcar nos planejamentos os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos nesses documentos legais. Esses documentos, entre outros, regulamentam e orientam as práticas educativas nas escolas de EI.

De modo geral, no contexto escolarizado, há predominância do direcionamento do adulto sobre as ações das crianças. A rotina escolar tem poucos momentos dedicados à escuta atenta das crianças, ao registro dos anseios e desejos infantis, ao protagonismo das crianças. Ressalto o quanto a música na Educação Infantil ainda pode estar orientada a comandos de controle como demarcar a hora da entrada, a hora do lanche, a hora de organizar a sala, a hora de fazer silêncio, a hora de ir embora, em suma, estratégias associadas à rotina escolar. Como a pedagoga e pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) explica:

Existem muitas canções que separam as atividades: as canções que chamam o grupo para entrar na sala, as canções de bom dia, as canções para iniciar as atividades do dia, para concluí-las, para guardar os materiais, para os momentos de higiene etc. Uma estratégia muito utilizada nas rotinas para fazer essas transições entre as atividades é a de utilizar as canções (Barbosa, 2006, p. 146).

A autora observa, no contexto escolar, o uso da música como uma estratégia didática, como um meio para chegar a algo e, também, cita os conteúdos morais predominantes nessas canções. Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) descreve ainda comportamentos, gestos e convenções das professoras nos tempos de transição entre atividades propostas por elas às crianças, por exemplo, cantando músicas que sinalizam e orientam a ação que se espera das crianças - fazer silêncio, guardar objetos, fazer uma fila. A essas observações adiciono os momentos de “apresentações musicais” para os adultos e familiares das crianças. Essas apresentações são, aparentemente, restritas a músicas selecionadas e escolhidas pelos adultos, coreografadas pelos adultos, ensaiadas e apresentadas sob um viés de espetacularização. Nessas situações, a escola parece ignorar as experiências musicais vivenciadas pelas crianças antes do ingresso na escolarização formal.

Ainda relativamente às formas como a música está presente na escola, a pesquisadora Irene Tourinho (1993b) examinou a existência e a necessidade da música como um instrumento de controle na escola. Tourinho (1993b) destaca quatro aspectos enfatizados em sua pesquisa de doutorado. O primeiro diz respeito à música relacionada às necessidades de organização e validação do espaço-tempo das ações que acontecem no cotidiano da escola, por exemplo, indicando as ações e o tempo em que devem acontecer, preenchendo tempos de espera etc. A música como marco de diferenciação das características dos grupos que convivem na escola, como por exemplo gestos que devem ser feitos e trechos que devem ser cantados por crianças de uma faixa etária específica, é o segundo ponto analisado por Tourinho. O terceiro aspecto remonta ao modo como a música suaviza a rotina da escola, no sentido de que reforça o cumprimento das ações e comportamentos requeridos enquanto o exercício do poder torna-se aparentemente invisibilizado. Como último ponto, a autora indica as oportunidades de recriação e transformação de processos do dia a dia da escola por meio da música, salientando que a música pode contribuir tanto para legitimar quanto para transformar os processos que se desenrolam no contexto da escola. Assim, contradições inerentes às instituições sociais se evidenciam também pelos modos como a música compõe a vida cotidiana da escola.

Além da presença da música no cotidiano escolar, as crianças, mesmo antes do nascimento, vivenciam os sons da vida, os sons do cotidiano. Os bebês experienciam os sons corporais e a voz da mãe, as vozes nos arredores, ou seja, estão envoltos num universo sonoro. As professoras Andréia Martinez e Patrícia Pederiva (2020) ressaltam que o desenvolvimento da musicalidade humana ocorre sob ação da cultura e enfatizam que os bebês, desde o princípio, podem vivenciar sua musicalidade nas relações com os demais seres humanos e com os sons à

sua volta. As crianças descobrem barulhos ao redor e aqueles que elas mesmas produzem, crescem escutando músicas. Instigadas pelo outro e pela curiosidade, manuseiam objetos, batem palmas e cantam parabéns, escutam adultos e crianças cantarem, frequentam templos religiosos, assistem a programas de TV. Em suma, nesta relação com o outro e com o mundo, as crianças vão construindo experiências musicais antes mesmo de serem matriculadas numa escola. Com a escolarização, a partir de proposições planejadas pelas professoras com vistas à sistematização e relação com a música como forma de expressão e linguagem, as crianças intensificarão essas experiências, agora ampliando as relações intrageracionais, como o professor Manuel José Sarmiento (2003) explica, na relação da criança com os pares etários.

Feitas essas considerações introdutórias, acrescento que este trabalho está organizado em seis seções: esta introdução constitui a primeira seção; a revisão de literatura sobre as práticas musicais na Educação Infantil integra a segunda seção; a terceira seção consiste no referencial teórico; a quarta seção corresponde ao detalhamento da metodologia e dos procedimentos para a análise dos dados; a quinta seção descreve os resultados da pesquisa; e, por último, apresento as considerações finais.

2 PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA

A Educação Infantil tem se constituído como um campo de profícuas pesquisas em diferentes campos do conhecimento: educação, psicologia, sociologia, neurociência, artes. Desse modo, é relevante conhecer também como esse campo de pesquisa tem se relacionado com os estudos e pesquisas em Educação Musical. Nesse sentido, realizei a revisão bibliográfica apresentada nesta seção, buscando conhecer o campo de pesquisa e algumas produções científicas na área, a partir de descritores relacionados à temática.

Nesta revisão, pesquisei a partir dos descritores “práticas musicais”, “educação infantil”, “unidocência”, “professor unidocente”, “música”, associados entre si com operadores booleanos “AND”, “NOT” e “OR”. As buscas foram realizadas no site *Google Acadêmico*, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no repositório da Universidade de Brasília - UNB, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no repositório da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Ressalto que optei por realizar uma busca especificamente no repositório da UNB por ser uma instituição de relevância para as pesquisas desenvolvidas no Distrito Federal - DF, localidade que também é o contexto deste estudo. Além disso, a busca no repositório da UFSM se justifica pela produção profícuas que tem sido desenvolvida pelo grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical - FAPEM dessa instituição, no que se refere à temática professores de referência unidocentes e educação musical, como destacado por Gislene Natera e Teresa Mateiro (2021). O quadro 1 apresenta uma síntese dos resultados obtidos nas buscas realizadas nos bancos de dados sobreditos.

Quadro 1 - Resultados da pesquisa em bancos de dados

BASES DE DADOS/PORTAIS	PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE DE RESULTADOS
Google Acadêmico	“unidocência” AND “educação infantil” AND “música”	350
	“unidocência” AND “educação infantil” AND “práticas musicais”	92
	“unidocência” AND “educação infantil” AND “práticas musicais” OR “música”	87
	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “música”	304
	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “práticas musicais”	152
	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “práticas musicais” OR “música”	155
Google Acadêmico com filtro de tempo:	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “música”	143

2010 a 2022	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “práticas musicais” OR “música”	135
	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “práticas musicais” NOT “séries iniciais”	35
	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “práticas musicais” NOT “anos iniciais”	21
Portal de periódicos da CAPES com filtro: no campo “Assunto”	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND “práticas musicais”	3
	“professor unidocente” AND “educação infantil” AND música	3
	“early childhood education” AND “preschool teacher” AND “music education”	29
Repositório UNB	“educação infantil” AND música	29
	“educação infantil” AND “professor unidocente” AND música	1
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	“educação infantil” AND música	152
	“educação infantil” AND música AND unidocência	2
	“educação infantil” AND música AND unidocente	4
Repositório Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	“educação infantil” AND música AND unidocente	85
	“educação infantil” AND “professor unidocente” AND música	51
	“educação infantil” AND “professor unidocente” AND “práticas musicais”	30
TOTAL		1863

Fonte: Dados coletados pela autora

Durante o procedimento dessas buscas, notei que a inclusão do descritor “música” retornou resultados que abarcavam pesquisas não relacionadas especificamente às práticas musicais, assim como o uso do descritor “educação infantil” incluiu muitos resultados de estudos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental e em outras etapas da educação básica que não especificamente a Educação Infantil. Além disso, o acréscimo dos descritores “professor unidocente” ou “unidocência” resultou na redução da quantidade de trabalhos, pois sem o seu emprego na busca os resultados incluíam pesquisas cuja ênfase era professores licenciados em música, organizações não governamentais, projetos sociais, escolas privadas etc. Tanto os resultados parciais quanto o valor total incluem trabalhos que apareceram repetidamente nas diferentes bases de dados.

Nesta revisão abordarei, primeiramente, os trabalhos que se referem ao âmbito brasileiro de modo geral e, mais adiante, enfatizarei especificamente aqueles trabalhos cujo contexto esteja circunscrito ao Distrito Federal.

2.1 PESQUISAS SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Após a leitura exploratória dos trabalhos, como critérios de seleção, priorizei os que se concentraram especificamente no contexto da Educação Infantil. Optei ainda por circunscrever a leitura analítica aos trabalhos publicados a partir do ano 2010, haja vista em dezembro de 2009 terem sido homologadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Como critérios de exclusão, desconsidere os trabalhos que, embora citassem a Educação Infantil, concentraram sua pesquisa no ensino fundamental e trabalhos publicados antes do ano 2010. Sublinho que os textos revisados apresentam semelhanças a esta pesquisa no que se refere à ênfase específica na etapa da Educação Infantil e aos diferentes modos com que as práticas musicais das docentes se concretizam nesse espaço-tempo. O quadro 2 enumera os 16 (dezesesseis) trabalhos selecionados, organizados pelo nome do autor, o título do trabalho e o ano de publicação, do mais recente para o mais antigo.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados

Nº	AUTOR	TÍTULO	DATA
1.	RIBEIRO, Andréia Novaes Souto	A música na educação infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo.	2020
2.	RECKZIEGEL, Jordana	Sobre a educação musical: o amor e o amorismo do professor de educação infantil.	2020
3.	PEREIRA, Joana Lopes	Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre.	2020
4.	TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato	Educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da educação infantil.	2019
5.	VALE, Sara Paraguassú Santos do	A música na educação infantil no DF: estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o currículo de pedagogia da UnB.	2019
6.	BOURSCHEID, Clarice de Campos	Encontros entre música e pedagogia: compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil.	2019
7.	REQUIÃO, Luciana	Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos.	2018
8.	OLIVEIRA, Raimundo Nonato Aguiar	A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil de Santarém, Pará.	2018
9.	TOLEDO, Priscilla Lumy Yasunaka	A prática do professor de Educação Infantil e as interfaces com a música: uma leitura em fenomenologia.	2016
10.	WERLE, Kelly	Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar.	2015
11.	BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; PACHECO, Eduardo Guedes	Música(s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unicodência.	2014
12.	CUNHA, Sandra Mara da	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância.	2014

13.	ARAÚJO, Gabriela Da Ros de	Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes	2012
14.	STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello	Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas	2011
15.	DUARTE, Rosangela	A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima.	2010
16.	LOUREIRO, Alicia Maria Almeida	A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática	2010

Fonte: Dados coletados pela autora

Entre os dezesseis trabalhos selecionados para esta revisão, há dois artigos publicados em periódicos (Bellochio; Pacheco, 2014; Requião, 2018), oito dissertações de mestrado (Araújo, 2012; Oliveira, R. 2018; Reckziegel, 2020; Ribeiro, 2020; Storgatto, 2011; Toledo, 2016; Tomazi, 2019; Vale, 2016) e seis teses de doutorado (Bourscheid, 2019; Cunha, 2010; Duarte, 2010; Loureiro, 2010; Pereira, 2020; Werle, 2015).

Quanto à natureza investigativa desses trabalhos, quinze textos adotam abordagem qualitativa de pesquisa. Somente a pesquisa de Raimundo Oliveira (2018) utiliza o método *Survey* e tem um caráter quali-quantitativo. Entre essas pesquisas, 87,5% ou quatorze estudos são investigações cujos participantes são professores de referência unidocentes na Educação Infantil, 6,25% ou uma pesquisa, desenvolvida por Joana Pereira (2020), teve como participantes os diferentes profissionais da escola (professores unidocentes, monitores, professores licenciados em música) e 6,25% ou uma pesquisa, desenvolvida por Sara do Vale (2019), adotou análise documental. Ressalto que há uma diversidade de pesquisas sobre aprendizagem musical na Educação Infantil, sinalizando o interesse pela temática entre pesquisadores, todavia, esta revisão focou a seleção ora apresentada.

A partir das leituras analíticas dos trabalhos selecionados organizei as reflexões conforme os seguintes temas: 1) a importância da música na infância; 2) a formação acadêmico-profissional de professoras de referência unidocentes; 3) a formação continuada de professoras de referência unidocentes; 4) professores licenciados em música e o trabalho na Educação Infantil - EI; 5) práticas musicais no contexto escolar da EI; 6) percepções das pesquisas sobre a música na EI; 7) contribuições das pesquisas.

A seguir, apresentarei uma síntese sobre os trabalhos organizados a partir dessas temáticas. Sublinho que esses temas emergem dos trabalhos revisados, perpassando-os. Além disso, ressalto que cada trabalho pode abranger, concomitantemente, mais de uma temática, conforme os enfoques desenvolvidos pelas pesquisas.

2.1.1 A importância da música na infância

A relevância da música no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, justificando a presença da música no contexto escolar na Educação Infantil (EI), nesta revisão de literatura, foi enfatizada por Bourscheid (2019), Duarte (2010), Oliveira (2018), Pereira (2020), Reckziegel (2020), Ribeiro (2020), Toledo (2016) e Tomazi (2019).

Ana Carla Tomazi (2019), em sua dissertação de mestrado, destaca que a EI é a base da educação escolar e é também o lugar, para além do contexto familiar, das primeiras interações musicais e afetivas das crianças em grupo. Sua pesquisa busca “compreender como um processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada/falada de professoras da Educação Infantil, pode potencializar suas práticas musicais em sala de aula” (Tomazi, 2019, p. 34). De forma semelhante, Andréia Ribeiro (2020) ao desenvolver sua pesquisa-formação com professores de EI em uma escola municipal, enfatiza a importância da escola de Educação Infantil como local propício para o início da descoberta musical, com o potencial de aprimorar os sentidos e desenvolver múltiplas linguagens e expressões. Nesse contexto, Clarice Bourscheid (2019), em sua tese, cuja metodologia se constituiu a partir de uma pesquisa-intervenção, apresenta uma proposta de formação continuada para professoras de uma escola municipal de EI e discute a preponderância do papel do professor pedagogo na oferta de oportunidades de aprendizagens culturais, musicais, poéticas e estéticas.

Na perspectiva da educação formal, Jordana Reckziegel (2020) investiga as ações educativas desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para potencializar as experiências sonoras das crianças. A esse respeito, em sua dissertação de mestrado, Reckziegel sublinha que formar seres humanos de maneira integral é o objetivo principal da Educação Musical, perpassando aspectos intuitivos, culturais, criativos, cognitivos, emocionais etc. Nesse sentido, outros pesquisadores realçam o intento da formação integral da criança no processo educativo-musical escolar, isto é, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo e social (Duarte, 2010; Toledo, 2016; Oliveira, R. 2018; Pereira, 2020).

A respeito dos benefícios da educação musical para a aprendizagem da criança, Ribeiro (2020) e Reckziegel (2020) citam vários aspectos do desenvolvimento infantil que são impulsionados por intermédio da musicalidade como, por exemplo, aprendizagens relacionadas à oralidade, à motricidade, à concentração, à sensibilidade, abrangendo também o prazer proporcionado pela música. Ribeiro (2020, p. 88), com fundamentação em Mónico, Luiz-Santos e Souza, discorre sobre os benefícios não musicais decorrentes da aprendizagem musical

que se estendem para outras competências da linguagem, tais como memorização, abstração, matemática, leitura.

As pesquisas sinalizam, a partir de perspectivas diversificadas, a relevância da música na infância. Não obstante, indicam também que as relações das crianças e dos adultos com a música, no contexto da escola de Educação Infantil, podem se desenvolver pautadas mais naquilo que a música pode proporcionar academicamente em relação aos diversos campos de conhecimento do que na experiência musical em si.

2.1.2 A formação acadêmico-profissional de professoras de referência unidocentes

Este texto adota o termo formação acadêmico-profissional, proposto pelo professor Júlio Emílio Diniz-Pereira (2008; 2015) em substituição ao termo formação inicial para se referir à etapa da formação que ocorre em instituições de ensino superior. Diniz-Pereira (2008) destaca ainda o entendimento de que, no que se refere ao trabalho docente, a formação de um professor tem início muito antes do seu ingresso em um curso superior ou afim. Essa compreensão, que corroboro, considera a relevância da experiência anterior da pessoa, das suas relações e vivências, inclusive no seu percurso escolar no decorrer de sua vida.

A formação acadêmico-profissional de professoras de referência unidocentes é uma questão que emerge nas pesquisas de Bellochio e Pacheco (2014), Bourscheid (2019), Cunha (2014), Duarte (2010), Reckziegel (2020), Requião (2018), Ribeiro (2020), Tomazi (2019), Vale (2019) e Werle (2015). Essa formação engloba, predominantemente, a graduação em Pedagogia, por isso essas profissionais são também denominadas pedagogas.

A pesquisadora Ribeiro (2020) observa que a formação acadêmico-profissional da maioria dos profissionais da infância não contempla as linguagens artísticas. A insuficiência da formação musical no percurso acadêmico de professoras pedagogas é destacada também por Cunha (2014), Duarte (2010) e Requião (2018). Em sua tese de doutorado, desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação com professoras de EI, Sandra Mara da Cunha (2014) indica duas problemáticas: a ausência de aprendizagem musical durante a vida escolar dessas professoras e a pequena presença da música como disciplina curricular nos cursos de Pedagogia.

Sobre o currículo dos cursos de Pedagogia, Reckziegel (2020) cita os estudos de Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, que constatou que as linguagens artísticas eram ministradas por apenas um professor, em geral, com formação em Artes Visuais. Nessa temática curricular, Sara do Vale (2019) desenvolveu sua pesquisa de mestrado com o objetivo de estudar e

correlacionar a música presente no currículo da EI do Distrito Federal e no currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UNB. Em sua dissertação, ela analisou especificamente o projeto acadêmico do curso de graduação em Pedagogia da UNB e identificou ementas de disciplinas relacionadas ao ensino de música e arte. Sua pesquisa constatou que essa graduação oferta disciplinas que contemplam conhecimentos musicais que podem instrumentalizar os pedagogos para o trabalho na Educação Infantil conforme delineado pelo currículo da EI. As disciplinas, entretanto, são de caráter optativo e nem todos os estudantes as frequentam.

Em sua pesquisa-formação com professoras unidocentes da EI, Ana Carla Tomazi (2019) relata tanto a situação de haver formação musical prévia das participantes quanto a ausência dessa formação. As participantes que concluíram o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM descrevem experiências formativas com música. Contudo, aquelas que realizaram a graduação em outras instituições de Ensino Superior, particulares ou estaduais, relatam não ter experiências formativas com música. Relativamente ao percurso acadêmico, Reckziegel (2020) ressalta que durante a graduação muitos professores de referência na EI não têm acesso a uma formação musical que dê consistência ao seu trabalho com música. Além dos conhecimentos pedagógico-musicais, Bourscheid (2019) aponta, com fundamentação em pesquisas de outros autores, que há outros conhecimentos que também estão ausentes na formação para atuar na Educação Infantil, como conhecimentos pertinentes à EI, à docência com bebês e com crianças pequenas e ao fazer pedagógico da professora da EI.

Inobstante as ausências e insuficiências da formação musical nos currículos de Pedagogia, Kelly Werle (2015) e Jordana Reckziegel (2020) salientam que as vivências musicais no decorrer da história de vida do professor e a formação musical durante o curso de Pedagogia não garantem, por si só, o desenvolvimento de práticas musicais no trabalho docente. Porquanto, de modo semelhante, Tomazi (2019) observa que as profissionais docentes participantes de sua pesquisa relatam insegurança ao refletirem sobre o seu próprio conhecimento em música.

Nessa perspectiva, Cláudia Bellochio e Eduardo Pacheco (2014), em artigo sobre processos formativos e ações profissionais na unidocência, refletem sobre a necessidade de se ajustar as expectativas de atuação com música das professoras de referência unidocentes, apontando aspectos distintos entre a formação musical de professoras na Pedagogia e a formação de um licenciado em música. Eles ressaltam que aquelas professoras devem ser vistas como especialistas “no ensino dos primeiros anos da educação básica” (p. 42). Quanto às

idiosincrasias e identidade docente da professora de referência unidocente, Luciana Requião (2018), em artigo a respeito da pesquisa sobre o papel da arte na EI e o pedagogo nesse contexto, defende a necessidade de integrar saberes pedagógicos e saberes musicais às dinâmicas distintivas e especificidades do contexto de atuação dessas profissionais. Relativamente ao trabalho da professora de referência unidocente e do professor licenciado em música, Reckziegel (2020) reafirma e valoriza as idiosincrasias das profissões e conhecimentos docentes tanto de professores licenciados quanto de professoras pedagogas.

No que se refere à formação acadêmico-profissional de professoras nos cursos de graduação em Pedagogia, as pesquisas assinalam ausências importantes nos currículos, ao mesmo tempo em que outros estudos sublinham a presença de disciplinas relativas à arte e à música. Não obstante, a experiência musical no decorrer da vida da professora de referência unidocente e a presença da música no curso de Pedagogia não necessariamente repercutem no incremento da percepção de autoeficácia e das práticas musicais dessas professoras.

2.1.3 A formação continuada de professoras de referência unidocentes

A respeito da formação continuada, concordo com Diniz-Pereira (2008; 2015) ao ressaltar a importância de transcender a perspectiva e as proposições pautadas exclusivamente na ideia de cursos de atualização e capacitação. A fim de se construir uma realidade pautada em programas de desenvolvimento profissional, ele indica a necessidade de partir do entendimento de que a escola pode se constituir espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes e de que os educadores podem se constituir investigadores das próprias práticas.

A formação continuada de professoras de referência unidocentes se mostra presente nos trabalhos de Araújo (2012), Cunha (2014), Duarte (2010), Pereira (2020), Reckziegel (2020), Ribeiro (2020) e Tomazi (2019).

Araújo (2012) e Tomazi (2019) destacam a importância de as professoras constituírem um ambiente de prática e de ação e reflexão sobre a docência. Para Tomazi (2019), ponderando a partir da pesquisa-formação empreendida, as professoras em formação continuada devem ser consideradas sujeitos dessa formação e não objetos dela, além disso, os assuntos e conteúdos planejados e enfatizados em cursos desta natureza devem partir do interesse dos professores.

Na mesma linha, Gabriela Araújo (2012), em sua pesquisa de mestrado, investigou os processos de constituição e reconstrução dos conhecimentos de professores unidocentes no contexto de um curso de formação continuada em uma escola municipal de EI. Araújo (2012)

e Cunha (2014) frisam a importância de a formação continuada das professoras da infância ser pensada a partir dos saberes que elas trazem e das práticas que desenvolvem, numa perspectiva de reconhecimento da relevância dos seus contextos educativos no desenvolvimento profissional. A partir de sua pesquisa-ação, Cunha (2014) salienta as diferenças entre formações planejadas para grandes grupos e aquelas que acontecem com grupos menores no contexto da realidade escolar que os profissionais vivenciam. Esse mesmo entendimento é compartilhado por Reckziegel (2020), que entende a formação das professoras como um processo contínuo ao longo de sua trajetória profissional que não se restringe “ao espaço institucional da sala de aula” (Reckziegel, 2020, p. 58). Ela salienta que quando o curso é geograficamente situado no ambiente da escola, os temas de formação tornam-se mais próximos das necessidades dos professores. Ainda no que concerne à formação continuada, Ribeiro (2020, p. 216), com fundamentação em outros pesquisadores, destaca a importância de metodologias que promovem a aprendizagem ativa das professoras como um fator de eficácia nesse processo de formação.

Sobre as características das formações continuadas mais recorrentes, Tomazi (2019, p. 41) ressalta que nas docentes está “internalizada a ideia da formação com ênfase no pedagógico, na ‘forma de fazer’ sem estar apostando na reflexão, na construção conjunta, na discussão e busca de soluções coletivas no âmbito da escola”. Esses aspectos também foram observados por Ribeiro (2020) em sua pesquisa-ação, em que relata a solicitação pelos professores de obterem sugestões de como desenvolver atividades musicais e de metodologias para abordar a música na escola. A esse respeito, Tomazi (2019) e Araújo (2012) indicam que a formação continuada não deve ser pensada somente como instrumentalização das professoras, nem separada do contexto de trabalho, mas deve se constituir de modo compartilhado e considerar aquilo que os profissionais da educação têm a dizer.

A respeito da confiança, Cunha (2014) observou que mesmo as professoras de referência unidocentes com curso de formação continuada na área musical, demonstravam incertezas “quanto à condução do trabalho” com música na escola de EI. A falta de confiança também é percebida por Joana Pereira (2020) em sua tese de doutorado. Em sua pesquisa, ela buscou compreender as diferentes formas de mediar relações com música dos diversos profissionais no contexto de uma escola de EI. Pereira (2020) destaca que, de modo geral, os profissionais unidocentes “não se sentem tão bem-preparados para ensinar música” (p. 21). As causas desse sentimento são observadas por Rosângela Duarte (2010) em sua tese que investigou, por meio de uma oficina de musicalização, o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática

musical do professor da EI. Ela indica que as professoras estão presas a certos padrões ligados à concepção de dom musical e aponta que elas “não têm consciência de seus próprios processos de aprendizagem” (p. 104) no contexto de formação continuada.

A formação continuada de professoras de referência unidocentes é tema relevante nas pesquisas sobreditas. As pesquisadoras discorrem acerca das concepções em relação ao tema, das proposições pensadas a partir da realidade do contexto escolar das professoras e de seus efeitos na prática dessas docentes.

2.1.4 Professores licenciados em música e o trabalho na Educação Infantil

No contexto das escolas de EI, Bellochio e Pacheco (2014), Cunha (2014), Pereira (2020), Storgatto (2011) e Tomazi (2019) apontam para a baixa presença de professores licenciados em música e abordam as características do fazer pedagógico desses docentes.

Joana Pereira (2020) cita o trabalho de Denise Scarambone, que identificou deficiências na formação pedagógico-musical de professoras de referência unidocentes e de professores licenciados em música. Se por um lado tem-se a dificuldade de realização de práticas musicais pelas professoras unidocentes, por outro lado, os professores de música carecem de conhecimentos sobre as especificidades da EI. Tomazi (2019) traz a reflexão de que, mesmo não tendo um conhecimento musical aprofundado como o do professor licenciado em música, a professora unidocente participa de formações que potencializam seu fazer pedagógico musical na sala de aula. A pesquisadora entende, portanto, que aquela não é um especialista em música, mas é especialista no ensino de crianças pequenas. Embora os profissionais licenciados em música possuam um conhecimento técnico que lhes possibilita trabalharem a educação musical de modo mais profundo e complexo, Cunha (2014) sinaliza que esses profissionais podem não ter, em contrapartida, um conhecimento mais preciso em relação às crianças, às infâncias e aos vínculos que elas criam com o adulto de referência. No contexto escolar da EI, essa referência é a professora unidocente, com quem as crianças passam a maior parte do tempo.

Tomazi (2019) considera que o professor licenciado em música, quando está profissionalmente vinculado a alguma escola de educação básica, em geral, possui um horário determinado na carga horária letiva para trabalhar o ensino de música, encontrando as crianças apenas em alguns momentos específicos na semana. Assim, ela observa que o trabalho do professor licenciado em música é mais técnico do ponto de vista musical, devido à sua formação específica, mas que este profissional não tem uma relação diária com a turma, como é o caso

da professora de referência que “acompanha a trajetória [...] da criança, seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, tem uma relação mais próxima” (Tomazi, 2019, p. 48).

Ainda em relação à profissionalidade dos licenciados em música, em seu estudo Pereira (2020) contou com a participação de profissionais da escola que ocupavam diferentes cargos. Nesse contexto, ela obteve relatos de que a atuação do professor licenciado nem sempre estava integrada aos demais projetos da escola. Houve ainda a indicação de pouca relação entre este e as professoras de referência, o que pode obstar um trabalho colaborativo e interdisciplinar. Essa realidade também foi observada por Sabrina Storgatto (2011) em sua pesquisa de mestrado, que almejou compreender como professoras de uma escola de EI concebem a educação musical, no contexto de salas de referência em que também estavam presentes estagiários do curso de licenciatura em música.

Relativamente a esse tema, Bellochio e Pacheco (2014) refletem que, mesmo que a escola de EI conte com a presença de um professor licenciado em música, é a professora unidocente a maior responsável por estabelecer relações entre os vários campos de conhecimento, que ela organiza, planeja, integra e propõe nos processos de aprendizagem.

As pesquisas consideram diminuta a presença de professores licenciados em música em escolas públicas de Educação Infantil e ressaltam a importância da integração entre eles e as professoras de referência unidocentes no trabalho com as crianças.

2.1.5 Práticas musicais no contexto escolar da Educação Infantil

A respeito da música no contexto escolar, Bellochio e Pacheco (2014) refletem que esta tem sido despojada dos seus atributos artísticos e estéticos, a partir da utilização da música com finalidades que desconsideram “o pensamento artístico e, em especial, suas possibilidades enquanto ferramenta de desenvolvimento humano” (Bellochio; Pacheco, 2014, p. 50). Storgatto (2011) fala sobre a relação entre a liberdade interdisciplinar característica das abordagens pedagógicas na EI e o favorecimento que cada professora exerce em relação a determinados campos de conhecimento, ressaltando que, frequentemente, a música não é um desses campos favorecidos. Destacando não haver um jeito único de fomentar e potencializar as experiências sonoras das crianças, Reckziegel (2020) sublinha que existem muitos modos de organizar os contextos sociais de aprendizagens.

Entre as práticas musicais observadas nas pesquisas, predominam as menções à prática de canções associadas à rotina escolar (Loureiro, 2010; Cunha, 2014; Oliveira, R. 2018; Ribeiro, 2020; Pereira, 2020); como recurso para auxiliar aprendizagens de outros campos do conhecimento (Storgatto, 2011; Cunha, 2014; Pereira, 2020); para apresentações em datas comemorativas (Loureiro, 2010; Oliveira, R. 2018; Pereira, 2020); para obter silêncio e quietude corporal das crianças (Loureiro, 2010; Cunha, 2014; Ribeiro, 2020; Pereira, 2020); para preencher o tempo em que as crianças estão “ociosas” (Loureiro, 2010).

Como outros exemplos de práticas musicais, Reckziegel (2020) observou propostas educativas baseadas em brincadeiras musicais, dramatizações, exploração de objetos sonoros, brincadeiras de imitação e criação, bandinhas rítmicas, uso de materiais variados para exploração dos sons, sons corporais, ampliação de repertórios, brincadeiras de roda. Alícia Maria Loureiro (2010), em sua pesquisa de doutorado, que investigou a presença da música e suas articulações com as dimensões práticas em dez escolas de EI, observou situações específicas com música como, por exemplo, aulas com professores licenciados, práticas vinculadas à organização escolar, ensaios para festividades do calendário escolar etc. Nesse contexto, ela percebeu também a presença de momentos destinados especificamente ao canto coletivo associado a gestos e expressão corporal. Por sua vez, Storgatto (2011) observou, em uma escola municipal, a exploração de sons diversos no dia a dia e construção de chocalhos. Em relação aos critérios de escolha na seleção de músicas que serão compartilhadas com as crianças, Cunha (2014) observou que as professoras de referência se baseiam na letra das canções.

Em sua pesquisa de doutorado, Kelly Werle (2015) investigou como a música constitui experiências nas culturas construídas pelas crianças no contexto escolar. Ela observou práticas musicais que emergiam espontaneamente das crianças da EI sem a proposição direta da professora na escola, apontando para o protagonismo infantil nas experiências musicais e na produção de cultura.

Tomazi (2019) notou que as professoras de referência unidocentes, nas suas práticas, se envolvem com variadas possibilidades de expressão artística na infância e ao cantar com as crianças propõem variações nas possibilidades vocais (grave, agudo, forte, fraco). Semelhantemente, Cunha (2014) percebeu algumas práticas voltadas para a musicalidade em si, na mesma proposta de variações vocais, e explica que as professoras, entretanto, não percebiam esta especificidade e não compreendiam esse conhecimento como sendo musical.

No que se refere à ação docente, Reckziegel (2020) argumenta sobre a fragmentação das experiências artísticas oportunizadas às crianças, principalmente no ensino fundamental. Relativamente às práticas musicais com caráter estrito de espetáculo, Ribeiro (2020) aponta para a necessidade de transcendê-las.

Em sua pesquisa com o objetivo de evidenciar o modo com que a música auxilia na prática pedagógica, Priscilla Toledo (2016, p. 21) analisa depoimentos de professores de EI. A partir desse estudo, ela esclarece que não se tem a intenção de tornar a professora de referência unidocente uma especialista em todas as áreas, mas salienta que é imprescindível que a profissional esteja atenta a todas as dimensões infantis e ao desenvolvimento integral da criança.

No que concerne às práticas musicais no contexto escolar da Educação Infantil, as pesquisas elencam desde proposições associadas à rotina ou com a música como recurso auxiliar até experiências utilizando materiais para exploração dos sons. Nesse continuum, é mister refletir acerca da música como arte e possibilidade de desenvolvimento humano e de produção cultural pelas crianças.

2.1.6 Percepções das pesquisas sobre a música na Educação Infantil

Concernente aos modos como a música é compreendida e mencionada nos estudos revisados aqui, notamos que em Ribeiro (2020) e Toledo (2016) a música é retratada como linguagem. Nos trabalhos de Requião (2018) e Bellochio e Pacheco (2014), a música é enfatizada como Arte. Em orientação semelhante, Bourscheid (2019) realça a valorização da música como experiência estética e poética. A música no sentido de produção cultural humana, criação e expressão humana aparece nas pesquisas de Reckziegel (2020) e Oliveira (2018). Pereira (2020) se remete à compreensão delineada por Wayne Bowman, destacando o caráter da música como processo de construção ativa e como “produtos contingentes do comportamento humano e da interação” (Pereira, 2020, p. 63). Cunha (2014) e Araújo (2012) acentuam a música como área de conhecimento.

Nessa perspectiva, Joana Pereira (2020), baseada na pesquisa desenvolvida por Marcia Puerari (2011), enfatiza o entendimento do processo de escolarização da música como multidimensional, que se constrói a partir da inter-relação entre múltiplos fatores e que vão além do trabalho do professor e da sala de aula, pressupondo a existência de outros sujeitos que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos nesse processo. Além disso, Pereira (2020) percebe uma preocupação centrada em fazer com que a música tenha um espaço no currículo

escolar e em identificar aqueles que também valorizam a presença da música na escola. Entretanto, entende que esse direcionamento parece enfatizar “o que particulariza a área de música” (Pereira, 2020, p. 26) e não o que une os sujeitos entre si e à escola.

Bourscheid (2019), a partir das percepções do professor Juan Mata, realça a música na perspectiva do conceito de gratuidade, ou seja, não no sentido de “aprender para alguma coisa”, mas no sentido de relacionar-se na brincadeira e no afeto. Assim, ela defende a música na Educação Infantil como favorecedora da escuta, do movimento, do encantamento, da imaginação, da criação, da convivência entre adultos e crianças, como parte de uma educação da sensibilidade. Semelhantemente, Reckziegel. (2020) e Oliveira (2018) evidenciam que, no contexto da educação básica, o processo de ensino e aprendizagem musical não está pautado no objetivo de formar músicos, mas propiciar o desenvolvimento nas crianças da sensibilidade da fruição estética.

A música pode ser, portanto, compreendida de múltiplas maneiras e essa percepção orienta as reflexões e as práticas docentes.

2.1.7 Contribuições das pesquisas

Entre as proposições para a educação musical na escola, Bourscheid alerta para a importância de, no contexto escolar, “não segmentar o cotidiano das crianças em ‘aulas especializadas’, mas buscar integrar (ou não separar) linguagens e conhecimentos específicos” (2019, p. 23). Cunha (2014) destaca também as especificidades educativas e de aprendizagem das crianças pequenas no sentido de que a educação musical deve ser pensada “não na forma de ‘aulas de música’, mas como momentos musicais” (Cunha, 2014, p. 153) pautados nas múltiplas conexões e indivisibilidade dos campos do conhecimento e nos modos de aprender característicos das crianças da EI. Considerando essas especificidades, Requião (2018) afirma que é imprescindível a integração da música com outras linguagens no contexto da EI.

Entre as sugestões referentes à formação docente, Cunha (2014) indica a importância de que pesquisadores e especialistas em música considerem os saberes musicais das professoras pedagogas e sugere que os conteúdos e sequência dos cursos de formação não sejam estabelecidos somente pelos pesquisadores e formadores, mas considerem os desejos, proposições e inquietações dos “professores-alunos”.

Relativamente às relações entre professores licenciados em música e professoras pedagogas, Toledo (2016) sublinha que a música pode ser enfatizada não somente pelo

professor licenciado em música, mas também pela professora de referência unidocente da EI, valorizando a capacidade de relação com os outros campos de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar própria desta etapa da educação básica. Semelhantemente, Reckziegel (2020) e Pereira (2020) indicam as potencialidades do trabalho colaborativo entre professoras de referência unidocentes e professores licenciados em música como meio para que as práticas educativo-musicais sejam aprimoradas.

As pesquisas sobre a educação musical no contexto da Educação Infantil têm se mostrado profundas. Os estudos selecionados nesta revisão corroboram a importância da formação acadêmico-profissional e continuada das professoras. Ao mesmo tempo, apontam como caminhos necessários, no que tange à formação acadêmico-profissional das pedagogas, a inclusão de disciplinas específicas da música no currículo da graduação em Pedagogia, preferencialmente no rol das disciplinas obrigatórias. As pesquisas indicam também as possibilidades de formação continuada desenvolvidas no contexto específico da escola e a partir das particularidades locais. Os estudos apontam que as questões concernentes à formação docente são, na realidade, anteriores à formação em nível de graduação, pois na própria escolarização muitas professoras não tiveram a música como arte e campo de conhecimento valorizado na escola. Os pesquisadores ressaltam, ainda, que a formação docente não é garantia do incremento das práticas educativo-musicais nas escolas de Educação Infantil.

Os modos de ser docente, tanto como professor licenciado em música quanto como professora de referência unidocente, são realçados como fatores que devem ser considerados nas proposições e na *práxis* pedagógica. As percepções que as professoras de referência unidocentes têm sobre si mesmas, em relação às práticas educativo-musicais, podem interferir também nos modos de planejar e propor experiências musicais às crianças pequenas.

Nessa mesma direção, os pesquisadores evidenciam as especificidades das aprendizagens na faixa etária de 0 a 6 anos. As práticas educativo-musicais observadas pelos pesquisadores apresentam muitas similaridades e podem ser indicativas de pontos de partida para fomento de reflexões às professoras, sejam licenciados em música sejam unidocentes, aos gestores, aos demais profissionais da escola, à comunidade escolar.

As múltiplas características da música, como atividade particularmente humana, patenteiam as interconexões entre saberes, culturas, arte e fruição. A música compõe a vida e a preenche nos variados e concomitantes tempos e espaços, entre eles, a escola. As mudanças vislumbradas nas práticas pedagógico-musicais estão atreladas a questões multifatoriais, pois envolvem políticas públicas e passam pela valorização e fomento do modo de ser professor-

pesquisador, sujeito da própria formação, cômico das forças imbricadas nas relações sociopolíticas.

2.2 PESQUISAS SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL

No que se refere às pesquisas correlatas à temática da música na EI, adotando como critérios de inclusão somente os estudos relacionados à Educação Infantil e vinculados ao Distrito Federal - DF, seja como *lôcus* da pesquisa, seja como sede da instituição a que o pesquisador está associado, foram selecionadas seis pesquisas, sendo três dissertações do Instituto de Artes da Universidade de Brasília - UNB (Marques, 2011; Antunes, 2013; Vale, 2019), duas dissertações (Ramalho, 2016; Amorim, 2017) e uma tese da Faculdade de Educação da UNB (Martinez, 2017), conforme quadro 3.

Quadro 3 - Pesquisas sobre Educação Infantil e música no DF

Nº	AUTOR	TÍTULO	DATA
1.	MARQUES, Mônica Luchese	A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com professora de música	2011
2.	ANTUNES, Larissa Rosa	Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília	2013
3.	RAMALHO, Maria Luiza Dias	De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em Educação Musical no contexto da Educação Infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	2016
4.	AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de	Batuca bebê: a educação do gesto musical	2017
5.	MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo	Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês	2017
6.	VALE, Sara Paraguassú Santos do	A música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o currículo de pedagogia da UNB	2019

Fonte: Dados coletados pela autora

Na leitura analítica das pesquisas selecionadas conforme quadro 3, notou-se que Marques (2011) e Antunes (2013) enfatizaram, respectivamente, a atuação e a formação do professor licenciado em música. Marques (2011) desenvolveu seu estudo de caso com uma professora licenciada em música atuando com turmas de Educação Infantil em uma escola particular do DF. A pesquisadora observou que, embora a professora licenciada em música abordasse parâmetros do som, ritmo e notas musicais nas práticas que propunha às crianças, sua ação docente se dava de forma isolada, sem integração com as outras professoras da escola. Isso poderia decorrer do fato de que, no contexto da instituição particular de educação, a música era compreendida como uma disciplina a ser ministrada pelo professor licenciado, com horários e

dias determinados para sua atuação em cada turma. Os resultados revelaram que a ação pedagógico-musical dessa professora possuía intencionalidade em aspectos musicais e que seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil foi construído na prática docente na escola. De modo correlato, Antunes (2013) constatou que alguns participantes da sua pesquisa apontaram a ausência de prática docente na Educação Infantil em sua formação acadêmico-profissional, assim como a falta de conhecimentos específicos sobre a infância e sobre a aprendizagem na Educação Infantil.

Ramalho (2016) enfatiza a formação profissional com foco nos professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Após participarem do curso de extensão Formação de Professores em Educação Musical ofertado em parceria entre a Coordenação Regional de Educação Infantil da SEEDF e a Faculdade de Educação da UNB, esses professores pedagogos desenvolveriam um curso para professoras da Educação Infantil sobre Educação Musical. A pesquisadora conclui que o professor pedagogo tem a possibilidade de se constituir como protagonista de seu modo de ser docente no que se refere às práticas musicais, ao transcenderem contextos de “subserviência aos comandos de reificação das excessivas especializações em música” (Ramalho, 2016, p. 150).

Amorim (2017) e Martinez (2017) dedicaram suas pesquisas ao desenvolvimento da musicalidade de bebês. Amorim (2017) desenvolveu a pesquisa na sede do Instituto Batucar no Recanto das Emas/DF e Martinez (2017) acompanhou o desenvolvimento de bebês de uma instituição educativa filantrópica na zona rural do município de Alto Paraíso/Goiás. Amorim (2017) destaca que sua pesquisa evidencia a gênese do gesto musical no bebê, num processo que engloba a interpretação da mãe e o bebê começar a considerar seus movimentos como indicação de gestos musicais. De modo análogo, Martinez (2017) conclui que os bebês trazem consigo, desde o seu nascimento, um aparato biológico que possibilita o desenvolvimento de sua musicalidade e que as “percepções, experimentações e expressões sonoro-musicais realizadas pelos bebês” (p. 292) evidenciam suas possibilidades musicais, que ocorrem a partir da relação com o outro, com o mundo, com a cultura humana.

Nessas leituras, notei que minha pesquisa com a participação de professoras de referência unidocentes atuando na Educação Infantil de escolas públicas do Distrito Federal possui semelhanças com as pesquisas revisadas, embora estas não tenham focado especificamente as práticas musicais da professora de referência unidocente.

3 APORTES TEÓRICOS: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS MUSICAIS

Nesta seção, proponho-me a sintetizar alguns pontos de vista sobre a constituição histórico-cultural da ideia de infância. Abordo também a constituição da Educação Infantil no Brasil e no Distrito Federal. Encerro a seção discorrendo sobre práticas musicais na Educação Infantil.

Em função de as concepções de infância serem construtos históricos e culturais, ocorrem mudanças nas percepções a respeito das crianças e das especificidades e necessidades da infância, que influenciam e se conectam com os modos de entender como as crianças se desenvolvem, se comportam, se relacionam socialmente. Em outras palavras, as concepções concernentes à infância e à educação das crianças não são permanentes nem inalteráveis e, conseqüentemente, vêm sendo estudadas por representantes de diversos campos do conhecimento, como historiadores, filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos.

Considero relevante destacar a diferenciação que o filósofo David Archard (2004) estabelece entre conceitos e concepções. O conceito de infância está implicado na distinção entre crianças e adultos, reconhecendo que crianças são diferentes dos adultos, que estão em um estágio distinto de vida em relação àquele em que os adultos se encontram. Conseqüentemente, uma concepção de infância é aquilo que especifica uma perspectiva de quais são esses atributos distintivos, quais são essas diferenças.

Ao sintetizar as principais mudanças ocorridas nos séculos XIX e XX citadas pelos historiadores e os reflexos delas na infância, o historiador Harry Hendrick (1992) realça que, mais do que o surgimento repentino de um conceito, trata-se de uma contínua transformação de múltiplas percepções. Ele explica que as reconstruções conceituais relacionadas à infância estavam, em geral, associadas à legislação de política social, aos resultados decorrentes dos serviços de bem-estar social voltados para as crianças, à tutela cada vez maior da medicina, da educação, da assistência social e do direito sobre as crianças e, por fim, ao ideal burguês. Assim, questões econômicas, sociais e políticas, a industrialização, as mudanças no mercado de trabalho, a urbanização, as relações de classe contribuíram para a reformulação e uniformização das concepções de infância. A construção social da infância retratou e retrata as crianças sob diversas perspectivas, como Hendrick explica:

[...] essa infância ‘natural’ socialmente construída foi gradualmente usada para retratar as crianças como inocentes, ignorantes, dependentes, vulneráveis, geralmente incompetentes e necessitadas de proteção e

disciplina. Com efeito, entre c.1800 e 1914, não só se ampliou a duração da infância como etapa da vida, mas também o seu estatuto de conceito foi universalizado nas classes sociais e regiões geográficas (Hendrick, 1992, p. 2, tradução própria)⁵.

Ao revisar pesquisas sobre a história da infância, o professor Hugh Cunningham (1998) organiza as diversas abordagens conforme a interpretação dos historiadores acerca do passado, a definição do campo de estudos e as questões que suscitam. Assim, ele observa uma multiplicidade de abordagens: aquelas que olham a infância a partir das ideias que a cercam e dos modos como foi representada em diferentes culturas, cuja ênfase está na construção cultural de ideias relacionadas à infância; abordagens que se concentram em observar como tais construções culturais impactam a vida das crianças e cujos estudiosos enfatizam e fomentam a compreensão das crianças como agentes; abordagens que ressaltam o desenvolvimento das crianças a partir de uma percepção predominantemente biológica; e, por fim, abordagens que intentam escrever uma história de crianças (Cunningham, 1998, p. 1195).

Cunningham (1998) sublinha que a opção por determinada abordagem se reflete nas fontes de pesquisa utilizadas, como, por exemplo, literatura, diários, autobiografias e imagens visuais de crianças nos estudos interessados no dia a dia das crianças ou em concepções de infância, e fontes de natureza quantitativa no caso dos estudos voltados a uma abordagem de “estratégia familiar”. Ele também destaca a importância da articulação entre o que essas diversas abordagens podem dizer umas às outras ao assinalar que “precisamos criar espaço para o diálogo entre discursos que agora tendem a se concentrar exclusivamente na construção cultural de ideias sobre a infância, em fatores biológicos do crescimento das crianças ou nos papéis das crianças nas economias familiares (Cunningham, 1998, p. 1196, tradução própria)⁶.

A respeito das perspectivas e transformações conceituais, o pesquisador Colin Heywood (2004) ressalta que as pesquisas sobre a infância em diferentes contextos históricos precisam transcender as simplificações, indo além de questões sobre ter havido ou não uma consciência de infância em determinada época, a fim de compreender as diferentes percepções e concepções sobre a infância conforme os contextos históricos e culturais. Como o autor sintetiza “as influências culturais sobre a construção da infância foram muitas e diversificadas, com

⁵ [...] this socially constructed ‘natural’ childhood gradually was used to portray children as innocent, ignorant, dependent, vulnerable, generally incompetent and in need of protection and discipline. In effect, between c.1800 and 1914, not only was the duration of childhood as a stage of life extended, but also its status as a concept universalized throughout social classes and geographical regions (Hendrick, 1992, p. 2).

⁶ We need to create space for dialogue between discourses that now tend to focus too exclusively on the cultural construction of ideas about childhood, on biological factors in the growing up of children, or on the roles of children in family economies (Cunningham, 1998, P. 1196).

contribuições da Antiguidade Clássica, dos invasores bárbaros, do humanismo e, acima de tudo, do cristianismo” (Heywood, 2004, p. 57). Ou seja, buscar definir o momento original em que a infância teria sido “descoberta” numa sociedade específica, implicaria desconsiderar os complexos processos históricos e culturais constitutivos de concepções e de ideias geracionais. Esses processos complexos e as transformações pelas quais as concepções de infância têm passado não estão orientadas por uma linearidade, ao contrário, como os pesquisadores Moysés Kuhlmann Jr. e Fabiana Fernandes (2012) indicam, são mudanças cíclicas, muitas vezes ambíguas e necessariamente interdependentes, tornando bastante crítico atribuir um sentido unitário e uniforme à concepção de infância.

3.1 INFÂNCIAS E CRIANÇAS

Em geral, os estudos e as pesquisas sobre as concepções de infância têm se pautado nas representações predominantes no ocidente e, mais especificamente, no hemisfério norte. Em contrapartida, numa breve análise a partir de outras origens, Moysés Kuhlmann Jr. e Fabiana Fernandes (2012) elencam alguns indícios na representação de crianças em diferentes momentos históricos e culturais como, por exemplo, os povos *Nootka*, do Canadá, os *Nsaaponsapo*, do Zaire e a cultura *Valdívia*, do Equador. Os autores citam ainda elementos iconográficos da antiga China imperial e da Antiguidade Clássica greco-romana. Não obstante a separação entre as crianças e o mundo dos adultos evidenciada a partir da modernidade, sociedades não-ocidentais e povos autóctones podem revelar concepções diferentes no que diz respeito à infância, ao trabalho, à participação das crianças na comunidade e ao modo pelo qual as crianças partilham o mundo com os adultos.

Entendo, então, que pensar e compreender as infâncias nos diversos contextos humanos passa pelo discernimento de que a infância é tanto fenômeno biológico quanto construto histórico e cultural. As diferenças da criança em relação ao adulto são interpretadas de diferentes modos, por diferentes sociedades em diferentes momentos históricos. Por isso, se apresentam sob diferentes perspectivas, sendo relevante observar em quais contextos possíveis mudanças ocorrem e como se entrelaçam com as relações históricas, sociais, econômicas e culturais. Como Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes explicam:

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato

atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 32).

Sobre isso, esses autores salientam que os contextos e variáveis não são divisões estanques, mas um conjunto de distribuições sociais que se relacionam com diferentes condições. Eles ressaltam a importância de não discutir a infância de forma abstrata, pois isso poderia desencadear um olhar para uma infância idealizada, em outras palavras, é imprescindível considerar a infância no contexto histórico-cultural, em suas múltiplas e complexas relações com gênero, etnia, classe social, contexto político e cultural.

Assim, reconheço que houve diferentes concepções de infância e que, hodiernamente, várias concepções se evidenciam em diversas sociedades e contextos culturais. A opção por determinada concepção traduz as percepções, as suposições, as crenças e os significados de infância subjacentes a uma perspectiva específica e, possivelmente, suas ambigüidades e ambivalências. Por exemplo, sobre as infâncias na contemporaneidade, Archard (2004) realça que essa fase tem sido percebida a partir do que falta na criança em comparação ao adulto, caracterizada pelas carências, pelo que ainda não é, pelas competências adultas que não possui e, portanto, não está apta a participar do mundo adulto. Nas suas palavras

A infância é definida como aquela que carece das capacidades, habilidades e poderes da idade adulta. Ser criança é não ser adulto ainda. A idade adulta é algo que se conquista e, embora possa haver perdas ao deixar a infância para trás, o que se perde tende a ser interpretado como aquilo que nunca poderia servir ao adulto em um mundo adulto. Se a infância tem virtudes, elas o são apenas por sua própria inadequação à vida adulta. Elas mostram não o que falta no adulto, mas o que, infelizmente, há de ruim no mundo real ao qual o adulto está bem adaptado (Archard, 2004, p. 39, tradução própria)⁷.

No contexto hodierno, o significado da infância se tornou mais evidente. Em certo sentido, as crianças são compreendidas a partir daquilo que irão se tornar, ou seja, visando ao estado final ideal representado na vida adulta e não pelo que já são. Realça-se sua incompletude, sua falta, sua suposta incompetência ou, como o professor Manuel José Sarmiento (2009) explica, fundamenta-se no princípio da negatividade. As crianças podem ser tratadas também como meras destinatárias das ações dos adultos. Há, ainda, o entendimento da criança a partir

⁷ Childhood is defined as that which lacks the capacities, skills and powers of adulthood. To be a child is to be not yet an adult. Adulthood is something which is gained, and although there may be losses in leaving childhood behind, what is lost tends to be construed as that which could never possibly serve the adult in an adult world. If childhood has virtues they are such only because of their very inappropriateness to adult life. They show up not what is lacking in the adult but what, unfortunately, is bad about the real world to which the adult is well adapted Archard, 2004, p. 39).

de uma “natureza infantil universal”, tratando a criança como um ser abstrato ou supondo-se a homogeneidade da população infantil (Kramer, 1982).

Entendo, portanto, que a idade adulta não representa a completude, a consumação absoluta, o estado ideal alcançado, melhor e mais elevado. Pelo contrário, a vida é um processo contínuo. Conseqüentemente, a infância não se opõe à vida adulta, não está abaixo desta. É mister salientar que as crianças e as infâncias não são homogêneas, mas que há diferentes infâncias e que a criança, o modo como é vista e o que se espera dela, estão relacionados aos contextos culturais de que a criança faz parte, às relações sociais que a criança estabelece e nas quais está imersa. A respeito dessas noções, Sarmiento (2009) aponta pressupostos que emergem nos estudos da infância na contemporaneidade:

As crianças são [...] consideradas a partir do que fazem, agem, pensam e criam [...] na autonomia própria da sua forma de pensar e agir. [...] A criança é considerada no que é, [...] como seres competentes, ainda que vulneráveis e carecendo da protecção adulta. [...] os contextos de vida das crianças são [...] comuns e diversos, ao mesmo tempo [...] porque todas as crianças sofrem as conseqüências dos processos sociais reguladores das condições etárias de existência [...], porque as condições estruturais da sociedade tendem a desigualizar e estratificar as diferentes categorias sociais a que as crianças também pertencem (Sarmiento, 2009, p. 17 e 18).

Desse modo, opto por percorrer caminhos que se orientam pela compreensão da infância para mais do que uma questão cronológica, mas como uma condição de experiência, pensando com o professor e filósofo Walter Kohan (2007) sobre a predominância do afã de formar as crianças para que tenham capacidades, habilidades, para que se constituam “pessoas melhores” e me atraindo pelas possibilidades de querer fomentar outras potências de vida infantil no espaço-tempo da escola. As crianças, portanto, são competentes em suas ações, em seus modos próprios de ser e fazer, que se distinguem das competências adultas, constituindo-se a partir da alteridade geracional (Sarmiento, 2009), sem a necessidade de hierarquização a partir de juízos de valor.

Eu nutro, com Kohan (2007), a expectativa de que é possível pensar outras possibilidades de educação, almejando transcender a excessiva preocupação em “transformar as crianças em algo diferente do que elas são” (p.97), refletindo sobre constituirmos a escola como possibilidade para as pessoas que a fazem caminharem para além do que está dado, vivendo novos inícios. Quiçá compreendendo a infância e a educação da infância de modo a extrapassar ações cujo intuito seja moldar, condicionar, sujeitar, docilizar ou submeter (Codello, 2007; Coelho, 2017; Gallo, 2012; Goldman, 2019; Tragtenberg, 1985, 2012; Tunes, 2011; Tunes;

Pedroza, 2011), buscando um entendimento de educação de crianças e com as crianças em que, nas palavras de Kohan:

[...] já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (Kohan, 2007, p. 97 e 98).

Assim, em vez de pensar a partir do que falta às crianças, do que elas ainda não são, daquilo que ainda não podem, obstaculizando as possibilidades das infâncias, me instigo a pensar nas potências das crianças e das infâncias e na educação como espaço-tempo de experiências intensivas, não-lineares, entrelaçadas, iminentes, abertas, inusitadas, que sucedem nos encontros, nos acontecimentos inesperados e imprevisíveis.

3.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Passo agora a discorrer especificamente sobre a Educação Infantil, ou seja, a educação formal em espaços coletivos de instituições escolares voltadas para bebês e crianças pequenas.

No final do século XVIII, na França, os rudimentos de instituições para crianças de 0 a 6 anos começavam a surgir. No decorrer do século XIX, a Europa e os Estados Unidos e, mais tarde, o Japão e a Rússia, passaram por mudanças marcantes com a Revolução Industrial. Os processos de industrialização da primeira metade daquele século se intensificaram e se desdobraram em maiores avanços científicos e tecnológicos, em maior urbanização e crescimento da quantidade do proletariado industrial, no contexto de recrudescimento do capitalismo europeu e estadunidense. Nesse contexto, se difundiram as escolas infantis. Manacorda (1996) salienta que há, então, uma passagem do caráter assistencial ou de atendimento privado de instituições destinadas às crianças para uma ação de educação e de instrução básica.

No contexto brasileiro, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, as diversas iniciativas relacionadas ao atendimento de crianças estavam pautadas em diferentes entendimentos e justificativas: havia preocupações relacionadas aos altos índices de mortalidade infantil, à desnutrição e à necessidade de a mãe trabalhadora ter um lugar onde deixar os filhos. Relativamente àquele período histórico e às perspectivas das instituições de então, Kuhlmann Jr. (1998) sintetiza:

As instituições de educação infantil, diferentemente [da escola primária], tinham a característica de serem novidade, originadas na primeira metade do século XIX, muitas delas propostas nessa perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres. Na história do jardim-de-infância, essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o Jardim de Infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas, e aquele para os pobres (Kuhlmann Jr., 1998).

Até meados de 1970, o processo de expansão vivido pelas instituições de educação infantil foi bastante lento (Kuhlmann Jr., 2000). Todavia, vários fatores, entre eles o processo de industrialização e a conseqüente incorporação da mão-de-obra feminina ao mercado de trabalho, desencadearam pressões sociais que emanaram requerendo, em meio a várias outras reivindicações, a criação de instituições de cuidado da criança.

No final dos anos 70, em vários estados brasileiros, eclodiram os movimentos de luta por creche liderados por movimentos feministas. Nesse cenário, as mobilizações vão se fortalecendo na reivindicação de espaços para os filhos das mulheres trabalhadoras. As mulheres da classe média tiveram sua participação no mercado de trabalho ampliada e, conseqüentemente, a classe média passou também a procurar instituições para suas crianças.

Destarte, a Educação Infantil começou a se legitimar para além do espaço destinado aos filhos dos pobres, como pode se notar na análise de Kuhlmann Jr.:

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra posição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado (Kuhlmann Jr., 2000, p. 12).

A professora e pesquisadora Zoia Prestes (2007) detalha que as mobilizações apoiaram o surgimento, em várias cidades brasileiras, de associações comunitárias que organizaram creches ou escolas em comunidades cuja população estava em situação de extrema pobreza. Assim, perto dos locais de residência dessa população, as associações iniciaram o atendimento aos bebês e às crianças. Desse modo, as mulheres dessas regiões, adiantando-se ao dever do Estado, assumiram o cuidado e a educação das crianças em espaços coletivos.

A partir dos anos 1980, a Educação Infantil passou por transformações mais intensas. As associações passaram a contar com o apoio financeiro do Estado, embora a verba fosse insuficiente para garantir o mínimo necessário ao atendimento às crianças (Prestes, 2007). O movimento de luta por creches, acompanhado pelos profissionais que nelas trabalhavam,

projetou a defesa do caráter educacional das instituições infantis. Naquela época, as creches estavam vinculadas à Legião Brasileira de Assistência - LBA e as pré-escolas, aos sistemas de ensino e ao Ministério da Educação e Cultura - MEC. Como salienta Kuhlmann Jr. (2000), a questão nevrálgica não era se a Educação Infantil deveria ter um caráter assistencialista ou pedagógico, mas a segregação existente em relação às instituições para a educação das crianças pobres.

A Educação Infantil no Brasil, como escolarização formal, é um acontecimento que se constituiu ao longo de várias décadas. Em sua origem, a Educação Infantil emergiu a partir de vários modelos institucionais, como creches, escolas maternas, pré-escolas, jardins de infância. Essa história também tem sido acompanhada pela distinção entre as instituições de atendimento às crianças com caráter assistencial e aquelas com caráter educacional. Kuhlmann Jr. (1998; 2001) analisa que essas concepções não significam ausência de intenção pedagógica, ou seja, mesmo as instituições cuja perspectiva é assistencialista se orientam por uma pedagogia, no caso, a da submissão.

Nesse sentido, Moysés Kuhlmann Jr. (1998) sublinha que os estudos sobre a Educação Infantil apresentam, predominantemente, uma contraposição entre o que seria uma concepção educacional e o que seria uma concepção assistencialista. Assim, delineiam uma história sob uma perspectiva linear, em que a constituição histórica da Educação Infantil teria se construído com a passagem por etapas consecutivas, ou seja, indo de uma fase médica, passando por uma etapa assistencialista até chegar à fase educacional. A respeito do processo histórico em que as instituições de Educação Infantil se constituíram, o autor analisa:

[nas] instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (Kuhlmann Jr., 1998, p. 166).

No final da década de 1980 e nos anos 1990, a legislação brasileira trouxe marcos importantes em relação à Educação Infantil. A Constituição Federal Brasileira (1988) instituiu um marco ao incluir creches e pré-escolas no sistema de ensino. A Educação Infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, lei nº 9.394/96, foi alçada à primeira etapa da educação básica. Na década de 90, as propostas para a Educação Infantil passaram a ressaltar a indissociabilidade entre os aspectos relacionados à educação e ao cuidado da criança pequena.

A partir da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil se torna de caráter obrigatório para crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade com implantação progressiva até o ano de 2016.

No que se refere às orientações pedagógicas e curriculares específicas para a primeira etapa da educação básica, vários documentos foram homologados desde a LDB. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) vigentes, ressaltam que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos. O documento entende que a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais correspondem aos princípios estéticos. Conforme as DCNEI, a proposta curricular e as práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem se nortear por dois eixos: *as interações* e *a brincadeira*. Elas também trazem um importante marco conceitual realçando a unidade entre *o cuidar e o educar*. Além disso, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que considerem e promovam a imersão nas diferentes linguagens e a aprendizagem e o desenvolvimento de formas de expressão variadas, organizando o ambiente social a partir de uma perspectiva integradora dessas experiências.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) foi promulgada com o objetivo de orientar as secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal em relação ao currículo escolar. No que alude à Educação Infantil, a BNCC ratifica os dois eixos estruturantes, *as interações* e *a brincadeira*, trazidos anos antes pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010). Além disso, define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e estabelece cinco campos de experiências. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são sintetizados em seis verbos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Os campos de experiências, opção de arranjo curricular definido pela BNCC, são: O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os agrupamentos, na BNCC, se baseiam em critérios etários e estão divididos em bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os dois primeiros grupos aparecem sob a denominação *creche* e o terceiro, sob a denominação *pré-escola*.

A documentação educacional de âmbito nacional induziu a necessidade de cada Estado, Município e o Distrito Federal desenvolverem seus programas curriculares para orientar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada instituição de Educação Infantil.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação, no ano 2001, publicou o livro *40 Anos de Educação em Brasília*. Embora esse livro contenha, em seu texto, aspectos que corroboram determinado posicionamento político e personalismo, traz elementos históricos importantes para se delinear um panorama da Educação Infantil no Distrito Federal.

Conforme apontado no livro sobredito, os primeiros aglomerados urbanos foram se formando antes mesmo da inauguração de Brasília. Inicialmente, quase não havia crianças, pois, em geral, vinham apenas operários e funcionários para trabalhar na construção da nova capital. A partir de 1957, começaram a chegar as famílias. Já havia algumas escolas onde hoje estão localizadas as Regiões Administrativas de Brazlândia e Planaltina, entretanto, eram pequenas e distantes dos acampamentos. O projeto do Plano Piloto previa a instalação do ensino primário, hoje ensino fundamental, nas superquadras.

Assim como muitos outros setores, a educação ficou como encargo da Companhia Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP. Fazia-se necessário atender às necessidades de educação primária dos filhos dos funcionários e operários. À NOVACAP coube a responsabilidade de “promover atividades educacionais até a implantação definitiva do Sistema Educacional do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2001, p.29). Em 10 de setembro de 1957, foi inaugurada a primeira escola primária pública de Brasília, o Grupo Escolar Nº 1 (GE - 1), depois Escola Classe Júlia Kubitschek, localizado na Vila Operária, atualmente Candangolândia.

Ernesto Silva (1985) relata como foi feita a seleção das professoras para o GE - 1. Inicialmente, foram selecionadas as esposas ou filhas de funcionários que possuíam diploma de professor primário. Também foram selecionadas professoras em Goiânia. Em 1958, no acampamento da Construtora Nacional, localizado onde hoje é o Congresso Nacional, havia uma escola e, anexo a ela, um jardim de infância, ambos improvisados. Eles logo foram absorvidos pela NOVACAP. Destarte, o primeiro jardim de infância a funcionar em Brasília, antes mesmo da inauguração da nova capital, foi esse do acampamento da Construtora Nacional.

Anísio Teixeira (1961) elaborou o Plano de Construções Escolares de Brasília, que propunha não apenas a organização das escolas na nova capital, mas pretendia oferecer, a todo o sistema educacional brasileiro, um conjunto de escolas que se firmassem como exemplo e referência. Teixeira (1961) explica a concepção do Centro de Educação Elementar, que seria

organizado em pavilhões, cada um com uma natureza específica: jardim de infância, escola classe, artes industriais, educação física, biblioteca escolar, atividades sociais. Anísio Teixeira os comparou ao que seria uma Universidade Infantil.

A educação primária seria oferecida em Centros de Educação Elementar e, neles, os jardins de infância se destinariam a crianças de 4 a 6 anos de idade. Considerando que cada quadra abrigaria uma população entre dois mil e quinhentos e três mil habitantes, calculou-se a população escolarizável e estabeleceu-se a média de um jardim de infância para cada quadra. Ele seria composto por quatro salas que, em dois turnos de funcionamento, atenderiam cerca de cento e sessenta crianças, ou seja, oito turmas com 20 crianças cada. Cada quadra contaria ainda com uma escola-classe (atendimento à educação primária) e, em cada grupo de quatro quadras, haveria uma escola-parque (atendimento específico em artes e educação física).

Ao final de 1959, a NOVACAP contava com mais de cem professoras primárias e já havia três jardins da infância, quais sejam: Jardim da Infância Ernesto Silva, Jardim da Infância das Casas Populares e Jardim da Infância da Praça 21 de Abril (Distrito Federal, 2001, p. 36). Além das escolas públicas, também estavam em funcionamento, na área da nova capital, oito escolas particulares que atendiam o ensino primário.

Ainda naquele mesmo ano, através do Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB, a quem competia organizar e administrar o ensino primário e os ensinos de grau médio em Brasília. Tão logo fora instituída, a CASEB realizou um inventário das condições do ensino público, das escolas e de aspectos demográficos da nova capital. Ao apresentar os resultados da análise feita, a CASEB estabeleceu um plano que destacava as obras educacionais prioritárias, tendo em vista a inauguração de Brasília que ora se aproximava e o contingente de estudantes que se mudaria para a cidade no mês de abril de 1960. Segundo a ordem de prioridade, a CASEB salientou a necessidade de construção de um Centro de Educação Média, um Centro de Preparação de Professores - onde haveria um Jardim de Infância e uma Escola Primária de aplicação, escolas para o ensino primário e centros culturais e de recreação para a comunidade. Percebe-se que, àquela época, o ensino pré-primário, hoje correspondente à Educação Infantil, foi considerado necessário, pela CASEB, como escola de aplicação para os professores em formação.

Em 1960 e ao longo dos primeiros anos de Brasília recém-inaugurada, o ensino fundamental na rede pública, na época denominado ensino primário, de forma sistemática, era organizado para acolher, o máximo possível, a demanda populacional. Registrava-se um elevado déficit de atendimento, principalmente ao se considerar os assentamentos constituídos

fora da área denominada Plano Piloto. Os quinze primeiros anos constituíram, contudo, um período difícil frente ao crescimento populacional de vinte e cinco por cento ao ano, em média (Distrito Federal, 2001).

Segundo dados do Governo do Distrito Federal - GDF (Distrito Federal, 2001), no ano de 1960 havia, na educação pré-primária da rede pública do Distrito Federal, 403 (quatrocentas e três) crianças matriculadas. Em 1964, eram 851 (oitocentas e cinquenta e uma) e em 1970, totalizavam 3.051 (três mil e cinquenta e uma) matriculadas nesse nível de ensino, representando um aumento de cerca de 750% em relação ao total de crianças matriculadas no ensino pré-primário, no início da década de 60.

Até 1974, a Secretaria de Educação ampliou o número de salas de aula de 984 para 2.428, reduzindo a quantidade de salas cedidas em outros espaços. A educação pré-escolar teve o atendimento ampliado de 2.595 crianças, em 1969, para 17.742 crianças, em 1979. Esta expansão teria sido possível pela ampliação da rede física e diminuição da demanda no ensino compulsório, o primeiro grau.

Mesmo no início da década de 80, o Sistema de Ensino do Distrito Federal ocupava-se prioritariamente e, em grande parte, unicamente, da obrigatoriedade e gratuidade do então denominado Ensino de 1º grau, equivalente ao Ensino Fundamental atual. A educação pré-escolar, quando enfatizada, surgia como um viés de educação compensatória, de enriquecimento curricular para aquelas crianças das classes de menor poder aquisitivo, conforme pode-se verificar no primeiro Plano Integrado de Educação e Cultura:

A moderna interpretação de equalização de oportunidades educacionais conduz à correção das desvantagens iniciais que as crianças provindas de lares carentes apresentam nas suas condições de aprender. [...] Programas de educação compensatória, antecipação da escolaridade obrigatória, expansão dos jardins de infância e de classes pré-escolares [...] são estratégias de uma política de discriminação positiva que busca compensar as desvantagens educacionais com que chegam à escola as crianças da periferia urbana e da zona rural (Distrito Federal, 2001, p. 99 e 100).

Tornam-se ainda mais patentes as diferenças entre o que se aplicava às escolas da região denominada Plano Piloto e o que se efetivava nas escolas das regiões administrativas de então, ao se observar a distância entre os projetos iniciais para a educação da Nova Capital, que pretendiam consolidar-se como uma referência para o sistema educacional brasileiro e as políticas que foram implementadas efetivamente.

Em 1985, a rede pública de ensino do Distrito Federal contava com 39.700 (trinta e nove mil e setecentas) crianças matriculadas na Educação Infantil. Na rede particular havia 22.705 (vinte e duas mil, setecentas e cinco) matrículas neste nível.

Na década de 1990, ocorreu a primeira eleição para Governador do Distrito Federal. Elaborou-se, então, o Plano Quadrienal de Educação 1991/1994 e, entre alguns programas implementados, pode-se citar o “Para você a escola começa mais cedo”. Comparado aos outros estados brasileiros no mesmo período, o Distrito Federal teve um índice de taxa de matrícula maior naquela década.

A partir de 1995, foi implantada a *Escola Candanga*, proposta educacional cujas diretrizes eram constituídas pela democratização do acesso escolar e permanência do estudante na escola, qualidade na educação e gestão democrática. No contexto dessa proposta, a organização dos agrupamentos das crianças do ensino fundamental não estaria mais baseada em séries. A *Escola Candanga* considerava o Ensino Fundamental como um processo no campo do conhecimento e pretendia romper com o regime seriado, introduzindo as Fases de Educação Básica. Além disso, para favorecer essa sistematização, a proposta sugeria que as professoras da Educação Infantil, especificamente das turmas da faixa etária de 6 anos, se integrassem pedagogicamente às escolas classe - direcionadas ao atendimento das crianças do ensino fundamental - participando das coordenações pedagógicas nessas instituições (Distrito Federal, 1997, p. 37).

Até 1999, entre as crianças da faixa etária de cinco anos, 29% frequentavam alguma classe de Educação Infantil no Distrito Federal (Distrito Federal, 2001). Em 1990, havia 23.912 crianças matriculadas na Educação Infantil da rede pública e 26.650 crianças matriculadas na Educação Infantil da rede particular. Ao final daquela década, essas taxas de matrícula eram de 30.623 crianças na rede pública e 32.757 na rede particular.

A partir da mudança no poder executivo do governo do Distrito Federal, a proposta da *Escola Candanga* foi suspensa. Pelo Decreto nº 21.396 de 31 de julho de 2000, a Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF foi extinta e as instituições escolares passaram a se vincular diretamente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

Nos anos seguinte, a partir de 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal firmou convênios com instituições privadas filantrópicas, comunitárias ou confessionais, sem fins lucrativos, para ampliar a oferta de vagas, principalmente para atender as crianças de zero a três anos de idade, financiando parcialmente o atendimento prestado por essas instituições. A outra parte do financiamento ficava a encargo da Secretaria de Estado de

Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal - SEDEST. A firmação desses convênios teve como justificativa a grande demanda reprimida em relação às crianças da faixa etária de zero a três anos. Apenas a partir do mês de maio do ano de 2011, esses convênios foram totalmente assumidos pela SEEDF.

Assim, no decorrer dos anos 2000, ocorreu um aumento no número de crianças atendidas em creches, principalmente nas instituições educacionais parceiras⁸ vinculadas à SEEDF. A matrícula final na creche no ano de 2002 correspondia a 2.126 crianças. Deste total, 1.420 crianças encontravam-se matriculadas nas instituições particulares conveniadas - atualmente denominadas instituições educacionais parceiras. Para a pré-escola, naquele mesmo período, a matrícula final alcançara 45.941 crianças matriculadas, das quais 5.181 crianças estavam nas instituições conveniadas (Distrito Federal, 2001). No quadro 4 é possível visualizar como as matrículas na Educação Infantil evoluíram nas escolas públicas e instituições educacionais parceiras no Distrito Federal de 2007 a 2021, nas faixas etárias de creche e pré-escola, conforme dados do Censo Escolar (Distrito Federal, 2018; 2019). Em 2021, havia 45.141 matrículas na educação infantil da rede pública e 22.201 matrículas nas instituições educacionais parceiras.

Quadro 4 - Matrículas na Educação Infantil no Distrito Federal

ANO	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		TOTAL
	Instituição Parceira	Instituição pública	Instituição Parceira	Instituição pública	
2007	631	618	3.053	47.985	52.287
2008	511	667	1.907	37.782	40.867
2009	4.570	951	4.083	34.228	43.832
2010	4.573	994	4.493	36.416	46.476
2011	4.937	1.584	4.346	32.586	43.453
2012	4.723	1.339	3.629	30.019	39.710
2013	6.492	1.495	3.457	32.416	43.860
2014	7.976	1.219	3.887	34.014	47.096
2015	8.756	588	4.659	33.303	47.306
2016	10.576	498	5.170	38.399	54.643
2017	11.199	637	5.515	40.715	58.066
2018	14.275	710	4.195	43.146	62.326
2019	15.033	734	4.429	45.231	65.427
2020	18.029	439	4.403	47.215	70.086

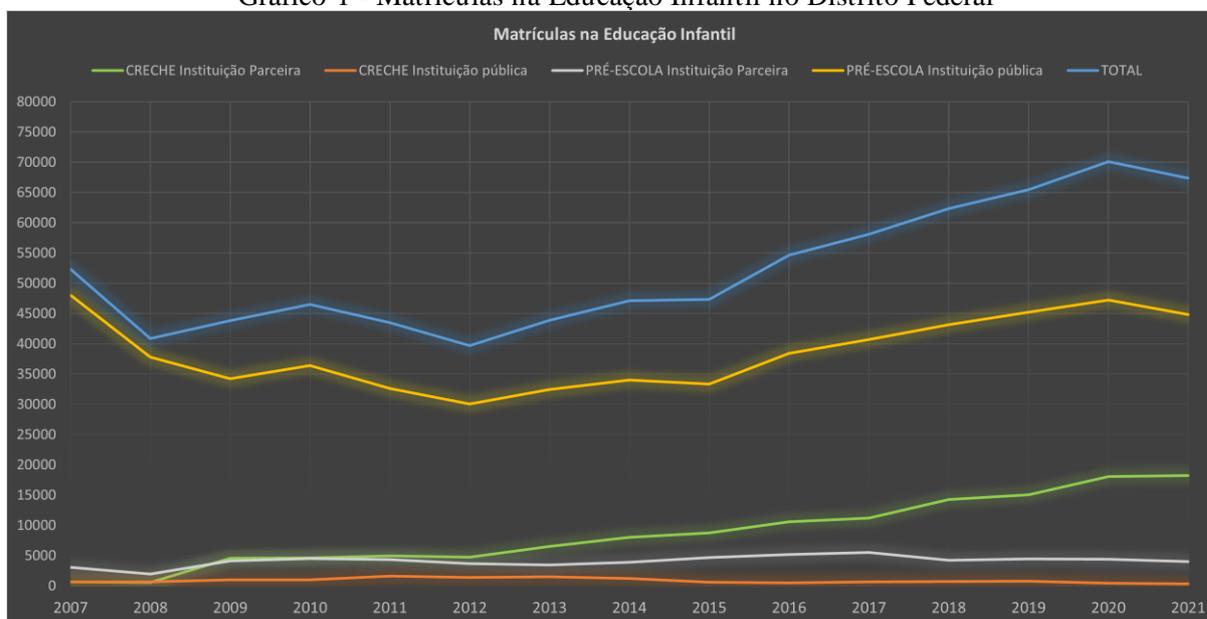
⁸ A SEEDF mantém Termo de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil para atendimento educativo de bebês e crianças. Essas instituições atendem em prédios próprios ou em prédios públicos construídos pela SEEDF em parceria com o Ministério da Educação - MEC, como parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). No Distrito Federal, as instituições que funcionam nos prédios públicos sobreditos são denominadas Centros de Educação da Primeira Infância - CEPI.

2021	18.196	302	4.005	44.839	67.342
-------------	--------	-----	-------	--------	--------

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar da SEEDF

Com o intuito de visualizar de outra forma os dados de matrícula na Educação Infantil no Distrito Federal entre os anos 2007 e 2021, organizei as informações obtidas a partir do Censo Escolar da SEEDF no gráfico a seguir. Neste gráfico de linha estão espelhadas: a quantidade de matrículas em Creche nas instituições parceiras e a quantidade de matrículas em Creche nas instituições públicas; a quantidade de matrículas em Pré-escola nas instituições parceiras e a quantidade de matrículas em Pré-escola nas instituições públicas; assim como a quantidade total de matrículas em Creche e Pré-escola nas instituições públicas e instituições parceiras.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil no Distrito Federal



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da SEEDF

No gráfico 1 é observada uma queda significativa, do ano 2007 para o ano 2008, no que se refere ao número de matrículas na faixa etária da pré-escola. Isso pode ser devido à reorganização do ensino fundamental, que passou a ter nove anos, conforme já havia sido idealizado pela LDB (Brasil, 1996) e pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE. Desse modo, a partir de 2008, teve início, no Distrito Federal, a reorganização tanto do ensino fundamental quanto da Educação Infantil. As turmas que até então constituíam o 3º período da Educação Infantil, formadas por crianças de seis anos, saíram dos centros de Educação Infantil e jardins de infância para escolas de ensino fundamental, passando a compor o 1º ano dessa etapa. As turmas de 3º período que já estavam

em escolas de ensino fundamental passaram também a fazer parte dessa etapa, assumindo a nomenclatura de 1º ano.

Ao se observar, no contexto hodierno, as diversas regiões administrativas do Distrito Federal no que tange à quantidade de escolas para atendimento às crianças da Educação Infantil, nota-se que na Região Administrativa de Santa Maria, por exemplo, até o ano de 2021, contava-se com quatro escolas da rede pública para atendimento exclusivo à Educação Infantil, com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, e sete instituições educacionais parceiras, que atendem também crianças de 0 a 3 anos.

3.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚSICA

No Distrito Federal, as instituições públicas do sistema de ensino têm suas práticas orientadas, entre outros documentos, pelo *Currículo em Movimento*. À Educação Infantil designou-se especificamente o *Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF* (Distrito Federal, 2018), que é o documento orientador que subsidia as instituições escolares de educação infantil na construção de suas propostas pedagógicas.

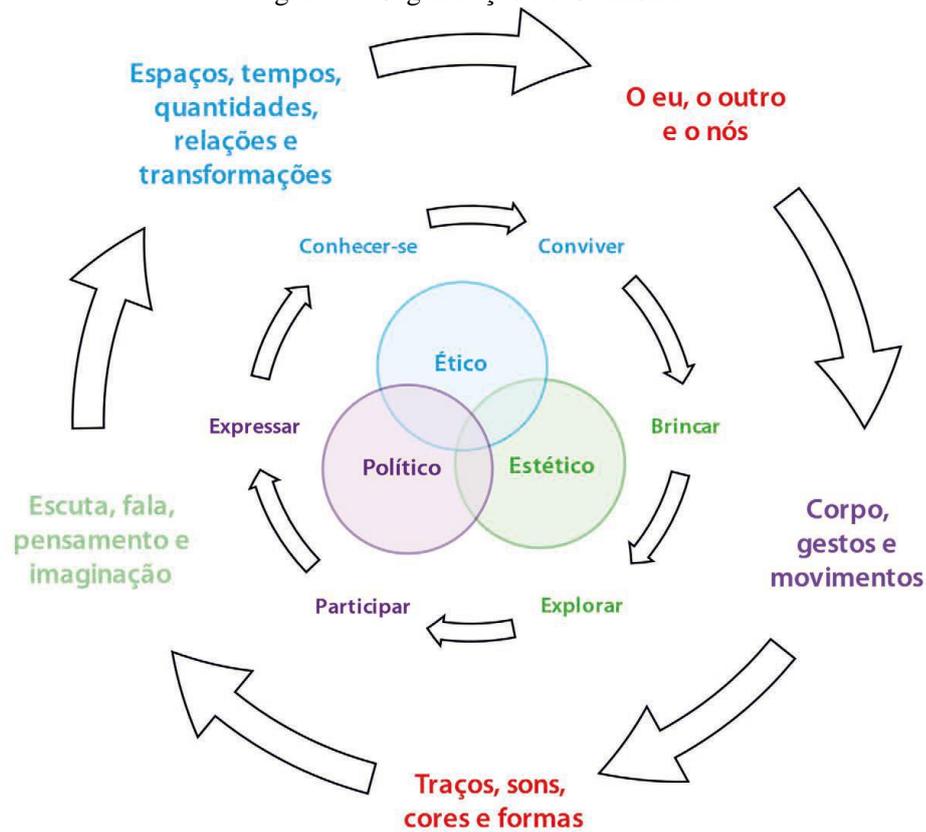
Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), o CMEI/DF foi revisado e alinhado aos pressupostos desta. Embora Vale (2019) tenha analisado a primeira edição do *Currículo em Movimento*, ou seja, antes das mudanças para alinhamento à BNCC, é importante sublinhar que a pesquisadora indica que as experiências sonoro-musicais propostas no currículo compõem uma “Educação Musical ampla” (Vale, 2019, p. 132), voltando-se para uma formação integral a partir de experiências em múltiplos contextos. O CMEI/DF, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) e com a BNCC (Brasil, 2018), propõe como eixos integradores *Cuidar e Educar* e *Brincar e Interagir*. Já os eixos transversais são: *Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade*.

Quanto à organização, o documento detalha os mesmos campos de experiências firmados pela BNCC, abarcando as múltiplas linguagens. Os seus critérios etários estão divididos em três grupos a que correspondem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos no currículo: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Em relação a esses grupos etários, a Estratégia de Matrícula da SEEDF (Distrito Federal, 2022) determina o quantitativo de até 24

crianças de 3 anos por turma e de até 30 crianças de 4 e 5 anos por turma para as etapas creche e pré-escola com período de atendimento de cinco horas por dia (Distrito Federal, 2022, p. 83).

O CMEI/DF aponta também para a não fragmentação dos conhecimentos, a multiplicidade de linguagens e a multidimensionalidade das crianças, conseguintemente, a partir do mesmo campo de experiências as crianças podem experimentar diferentes linguagens (Distrito Federal, 2018). A figura 1 apresenta um esquema gráfico representando o sistema de organização do CMEI/DF. No centro, há os três princípios fundamentais elencados pelas DCNEI (Brasil, 2010), que orientam as propostas político-pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a saber: princípios éticos, políticos e estéticos, com as intersecções que os constituem. A partir desses três princípios, num ciclo contínuo, estão explicitados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (Brasil, 2018): **conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar**, em que não há ponto de início e de término. Nesse sistema, a dimensão dos campos de experiências, conectados entre si, dá seguimento ao ciclo contínuo. Os cinco campos de experiências, opção de arranjo curricular definido pela BNCC (Brasil, 2018) e reproduzido no CMEI/DF são: *O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

Figura 1 - Organização do CMEI/DF



Fonte: Distrito Federal, 2018, p.60.

Entre seus pressupostos teóricos, o CMEI/DF se fundamenta na *Teoria Histórico-Cultural* (Distrito Federal, 2018, p. 20 e 21), organizada e proposta por Lev Semionovitch Vigotski. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é compreendido como um processo dialético em que a passagem de um estágio, isto é, de uma situação social de desenvolvimento para outra não se realiza por via evolutiva de modo linear, mas por via revolucionária (Vygotski, 2012), ou seja, inclui processos de ruptura e de revolução, de transformação e de nova síntese, de mudanças qualitativas. Assim, o CMEI/DF ressalta que a criança aprende e se desenvolve nas relações com seus pares etários e com os adultos, nas situações sociais de aprendizagem. O documento postula que a partir desses referenciais, as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil precisam se orientar pelas idiossincrasias das crianças, inclusive no que se refere ao seu desenvolvimento e às suas necessidades.

No que se refere à música, o CMEI/DF aborda na perspectiva da multiplicidade de linguagens conectadas entre si, entrelaçadas e abrangidas pelos campos de experiências. Noto que o documento ressalta também a necessidade de a ação pedagógica possibilitar o desenvolvimento da expressão criativa das crianças, considerando múltiplas formas de

expressão na música, nas artes visuais, na dança e no teatro. A liberdade de criação, de imaginação e de experimentação é referida, assim como a fruição e o desenvolvimento do senso estético pela criança ao se relacionar com as manifestações artísticas e culturais regionais, nacionais ou internacionais.

Especificamente sobre as experiências musicais de que as crianças participam no contexto educativo, o CMEI/DF realça a necessidade de as proposições pedagógicas transcenderem a predominante atribuição à música de funções de comandos e orientações das ações infantis, bem como ir além do uso de padrões imitativos. Assim, ressalta:

A manifestação artística musical, por exemplo, precisa ser explorada para além das funções de comando atitudinal como geralmente se observa nos espaços de Educação Infantil. A educação da escuta atenta e intencional às variedades sonoras existentes no cotidiano da criança vai além do trabalho puramente imitativo ou reprodutivo de técnicas de utilização instrumental, ou do mero canto de canções infantis sem intencionalidade educativa musical (Distrito Federal, 2018, p. 77).

Conforme sua base teórica orientada pela *Teoria Histórico-Cultural*, o CMEI/DF ratifica Vigotski (2003) ao designar o professor como o organizador do meio social educativo. Realço que o meio social é o meio vivo de que somos parte, cujo estado não é estático, mas é um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente. Ele é o conjunto das relações humanas sociais concretas e, no caso da escola, transcende os ambientes físicos e envolve dialeticamente as professoras, as crianças e as relações entre as ações destas, as intervenções do outro e a intencionalidade pedagógica. Assim, organizar o meio social educativo na escola também se refere à organização mais complexa, diversa e flexível possível a fim de estabelecer relações entre as crianças e os elementos do ambiente, alavancando as experiências vividas por elas (Prestes, 2012; Vigotski, 2003). Por conseguinte, organizar o meio social educativo passa pelo enriquecimento das experiências proporcionadas às crianças e das relações entre si, com a cultura e com os adultos no espaço-tempo escolar, pela disponibilidade de partilhar com as crianças a organização do quotidiano da escola promovendo sua participação e autonomia (Pederiva; Costa; Mello, 2017).

O CMEI/DF destaca a **produção de sonoridades**, a **composição**, a **expressão**, a **fruição** e a **apreciação musical** pelas crianças como primordiais nas suas experiências musicais na escola de Educação Infantil. Destarte, os campos de experiências devem abranger os contextos de vida das crianças sem fragmentar os campos de conhecimento e as diversas linguagens. A perspectiva é a de que a professora planeje e organize proposições abrangendo as experiências

de **escutar, explorar, apreciar, expressar e criar**. O currículo ratifica ainda a concepção de desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996), indicando a sobrepujança às fragmentações das aprendizagens e do conhecimento. Destarte, compreendo as experiências vividas pelas crianças em sua indissociabilidade no que se refere aos processos de aprendizagens da criança na Educação Infantil.

Desse modo, as brincadeiras, as indagações, as experimentações, os jogos e outras experiências vividas nos ambientes socioeducativos organizados intencionalmente pela professora (Teixeira; Barca, 2019), ou seja, as relações que a criança firma no ambiente, com os adultos e com os pares, são fundantes para sua aprendizagem e para o desenvolvimento qualitativo das suas experiências em relação à musicalidade e à sensibilidade estética. Como a autora Prestes (2013) sintetiza, para Vigotski, o desenvolvimento é um processo dialético pautado em possibilidades e “a atividade colaborativa pode criar essa zona⁹ [de desenvolvimento iminente] que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera da relação com outras pessoas” (Prestes, 2013, p. 300). Esse processo não linear, que envolve períodos críticos e períodos estáveis, é o surgimento do novo com base no desenvolvimento anterior, constituindo um todo dinâmico. Seu ritmo é irregular e a passagem de uma etapa a outra é não somente evolução, mas revolução (Elkonin, 2012; Vigotski, 2001; Vygotski, 2012).

Ressalto que subscrevo a concepção de que essas experiências se dão nas relações culturais, nas vivências sociais em situações reais e, desse modo, são unificadas, imbricadas, simultâneas, ou seja, se dão em unidade e inteireza. O processo educativo, conforme Vigotski (2003), precisa ser compreendido na sua totalidade, como uma síntese dialética entre o professor, a criança e o meio social, em que todos esses são ativos. As experiências são entendidas, ainda, na mesma perspectiva de experiências de aprendizagem abordadas por Zilma de Oliveira e colaboradores (2019), como “algo da ordem do vivido, do que se construiu e das contínuas significações e ressignificações que o processo de aprendizagem configura para cada criança” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 33).

⁹ Zona de Desenvolvimento Iminente, mais conhecida no Brasil como Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta é uma expressão cuja tradução do inglês para o português já foi analisada e alguns autores sugeriram outras traduções: Zona de Desenvolvimento Iminente por Zoia Prestes (Prestes, 2012, p. 190); Zona de Desenvolvimento Imediato por Paulo Bezerra (Vigotski, 2001, p. X-XI); Zona de Desenvolvimento Próximo por Newton Duarte (1996, 2001). Opto por acompanhar a reflexão proposta por Prestes (2012, 2014).

No que se refere à música na Educação Infantil, as experiências requerem o **fazer musical**, pois como afirma Pederiva (2011), é imprescindível não descaracterizar a “música como atividade plena de sentido” (p. 74). Na Educação Infantil, que se define na perspectiva de aprendizagens significativas no cotidiano, não fragmentadas em disciplinas nem padronizadas em conteúdos nem uniformizadas em currículos, ou seja, orientada pela não artificialização da vida, é possível vivenciar experiências musicais com as crianças a partir da própria musicalidade do grupo, ao organizar o ambiente social e nas relações que são estabelecidas entre todos. As experiências musicais estão nas nossas relações com os ambientes sonoros, com as paisagens sonoras, com os sons do cotidiano, no processo de consciência da nossa própria musicalidade (Pederiva, 2021).

Assim, concordo com Patrícia Pederiva quando a autora afirma que importa “praticar conhecendo e conhecer praticando, aqui e agora. Quando o aluno busca a experiência musical já o faz com base em vivências da sua própria musicalidade” (Pederiva, 2011, p. 81). Nesse mesmo sentido, Martinez (2017) destaca que desenvolver a musicalidade é possível a todos os seres humanos e que esse processo se dá sob ação da cultura. A criança, desde o seu nascimento, está mergulhada na cultura, seu desenvolvimento humano se dá nas relações com outros humanos. Como Vygotski (1997) demonstra, o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, esse desenvolvimento acontece do plano coletivo para o individual, do plano social, das interrelações, para o plano psíquico, ressaltando que o social não existe sem a interpretação do ser humano.

Por conseguinte, nas experiências vividas na Educação Infantil, é primordial sobrelevar que essas se dão nas situações cotidianas, nas diferentes oportunidades que se constroem no espaço educativo, em um processo colaborativo, com o desafio de transcender práticas pedagógicas centradas no adulto. No que concerne à ação pedagógica, a professora Maura Penna (2015) indica a vivência da criança como o ponto de partida primordial, para onde também se volta o objetivo da ação docente no sentido de oportunizar a ampliação, a percepção, o pensamento e a expressão da criança nas experiências com as manifestações musicais em sua multiplicidade e diversidade.

Sublinho que, como as autoras Prestes e Tunes (2022) destacam, a criança é a principal protagonista do seu processo de desenvolvimento. Assim, a professora de referência unidocente, ao organizar os ambientes sociais e ao planejar as condições materiais, possibilita as experiências de aprendizagens das crianças (Vigotski, 2003). Para tanto, é necessário considerar os tempos infantis e as relações necessárias para que as crianças possam explorar,

experimental, manusear, averiguar, elaborar suas compreensões (Oliveira *et al.*, 2019). À vista disso, Amorim (2017) analisa que padronizações, hierarquizações e cisões no processo de institucionalização da música podem distanciar as pessoas da consciência da própria musicalidade.

Realço que a atividade de criação da criança e a sua imaginação se desenvolvem entrelaçadas e em unidade com as experiências sociais, históricas e culturais de que a criança se apropria e internaliza. Vigotski (2009) explica que o melhor estímulo à criação infantil “é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (Vigotski, 2009, p. 92). Ele sublinha que para se criar bases sólidas para a atividade de criação da criança, é necessário ampliar as suas experiências, dispondo de maior quantidade de elementos da realidade para **ver**, **ouvir** e **vivenciar**. A respeito do papel da música na escola, Penna (2015) alude que é imprescindível ampliar o universo musical da criança, oportunizando o acesso às mais diversas manifestações musicais, pois como ela ratifica, “a música, em suas mais variadas formas, é capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa” (Penna, 2015, p. 27). Desse modo, concerne também à ampliação das possibilidades de a criança produzir arte, de se expressar de múltiplos modos livremente, porquanto não deve ser restringida somente à possibilidade de fruir arte.

A perspectiva da Educação Infantil trazida pela LDB (Brasil, 1996), pelas DCNEI (Brasil, 2010) e pelo CMEI/DF (Distrito Federal, 2018), aponta para uma concepção de desenvolvimento integral da criança, de não fragmentação do conhecimento, de multiplicidade de linguagens e interconexão entre elas, valorizando a perspectiva das crianças em suas formas de conhecer, isto é, a unidade e a inteireza das aprendizagens no cotidiano. Do mesmo modo que as medidas empreendidas pelo Estado se voltam para a regulação e orientação das ações pedagógicas, tendem à uniformização, definindo de antemão o que será ensinado, quando e como (Campolina; Martínez, 2011). O CMEI/DF aponta para uma educação musical ampla e suas orientações não são fechadas ou excessivamente diretivas. Além disso, o documento traz importantes princípios teóricos e orientações para os profissionais da educação. Não obstante, o currículo não deixa de ser a ingerência do Estado na realidade de cada comunidade escolar, tendendo à padronização. Contudo, a atividade¹⁰ musical como atividade humana tem

¹⁰ Neste trabalho, ao considerar as bases da Teoria Histórico-Cultural, o cerne do conceito de atividade, nos termos atividade humana e atividade musical, está no materialismo histórico-dialético e se refere “à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais” (Vigotski, 2009, p. 11).

elementos que a impulsionam para a diversificação. A musicalidade das crianças não deve ser subjugada pela padronização subjacente à escolarização.

3.5 PRÁTICAS MUSICAIS DE PROFESSORAS DE REFERÊNCIA UNIDOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aludi, anteriormente, como as concepções sobre crianças e infâncias se constituem em meio a complexos processos histórico-culturais, de modo que, na contemporaneidade, várias perspectivas e construções sociais a respeito das crianças e suas infâncias se sobrepõem, se entrelaçam e coexistem. Realcei, referenciada teoricamente, minha percepção a partir de quem as crianças já são no hoje, no agora, almejando transcender o ímpeto de sujeitar, moldar, condicionar as crianças aos anseios adultos, visando a escola como espaço-tempo hodierno de intensivas experiências para as crianças, cuja intenção educativa pode ser organizada pelos adultos com a ativa participação delas, considerando seus desejos, suas curiosidades, suas descobertas, seus questionamentos.

Em seguida, mencionei a constituição das escolas de Educação Infantil no Brasil e no Distrito Federal, com os múltiplos modelos institucionais e concepções pedagógicas que permearam as propostas educacionais para a infância, assim como os importantes marcos legais no decorrer dessa história. Entre essas referências, discorri sobre o *Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF* (Distrito Federal, 2018), suas bases teóricas orientadas pela *Teoria Histórico-Cultural* e o modo como a música e o processo educativo na Educação Infantil são compreendidos a partir desses referenciais.

Seguirei focando as práticas musicais a partir da compreensão de que o professor é o organizador do meio social educativo. Sublinho, ademais, o entendimento de que os princípios éticos, políticos e estéticos expressos nas DCNEI (Brasil, 2010) são fundamentais na educação das crianças. Realço que os princípios estéticos se referem ao desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diversas manifestações culturais e artísticas.

3.5.1 Práticas musicais e Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Vigotski constrói sua obra a partir de duas bases teóricas: o marxismo e a filosofia monista de Baruch Spinoza (1632-1677). Desse modo, compreende o ser humano em unidade, ou seja, para além da cisão entre afeto e intelecto, entre pessoa e meio social. O autor, em seu livro

Psicologia da Arte (1999), sublinha que a arte está atrelada tanto a um procedimento quanto a uma atividade prática, em cujos processos de criação e de percepção tanto a forma quanto o material são relevantes. O procedimento da arte, para Vigotski, tem um objetivo que o define integralmente, ressaltando as palavras de Chklovski¹¹ (1919, p. 104 e 105 *apud* Vigotski, 1999, p. 65), ele aponta que a arte propicia a sensação do objeto, em um procedimento de estranhamento dos objetos, em um procedimento da forma complexificada. Em outras palavras, aquilo que se tornou habitual e já está automatizado pelo ser humano pode ser sentido, por meio da arte, de modo mais acentuado e profundo. A esse respeito, as pesquisadoras Pederiva e Tunes (2013) enfatizam que a possibilidade da reação estética está associada ao “reconhecimento de algo que se complexifica pela própria arte e que causa estranhamento” (p. 115).

Lev S. Vigotski realça a forma peculiar da arte, distinguindo-a, juntamente com seus efeitos, de todas as outras formas de atividade humana, pois a arte está ligada a um campo singular do psiquismo do homem social e que ela sistematiza: o campo do seu sentimento (1999, p. 12). As pesquisadoras Pederiva e Tunes (2013) ratificam a concepção de Vigotski de que a arte é o social em nós, haja vista a estrutura de cada pessoa estar impregnada dos processos que emergem no convívio em sociedade, no meio histórico-cultural.

A respeito da importância das vivências estéticas¹² na educação das crianças, Vigotski (2003) ressalta que não se deve destituir a obra de arte de seu valor independente, ou seja, não se deve descaracterizar a obra de arte buscando o que seria um “sentido fundamental” daquilo que o artista supostamente quis dizer. Em outras palavras e estendendo essa compreensão à música na Educação Infantil, trata-se de não impor às experiências musicais tarefas e fins que lhes são alheios e impróprios. Ele prossegue salientando que a missão da música não se reduz a proporcionar experiências agradáveis aos ouvidos das crianças, cujo objetivo final seria somente o “entretenimento dos nossos sentidos”. De outro modo, como o autor indica, a busca deve ser orientada pela intenção de comunicar “a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas” (Vigotski, 2003, p. 227).

Ao refletir sobre os princípios elaborados pelo autor bielorrusso no que se refere à arte, a pesquisadora Maria Flávia Barbosa (2019) destaca que eles são fulcrais no contexto hodierno,

¹¹ Chklovski, V. **Iskusstvo kaka priiom**: Poética. Sborniki po teorii poetičeskovo yaziká, Vip. 3, Pg., Opoyaz, 1919.

¹² Vigotski (2003, p. 229) explica que uma obra de arte representa “um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo” e que, no caso da arte, “essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual”. A natureza da vivência estética, que é uma atividade construtiva complexa, é constituída por essa reação peculiar ligada aos estímulos estéticos.

em que a música nas escolas de educação básica ainda tem sido permeada por usos em apoio às diversas áreas de conhecimento ou como entretenimento. Ela ratifica a concepção de Vigotski ao salientar que a arte deve provocar transformação qualitativa de sentimentos - processo a que Vigotski denomina *catarse* - e acrescenta que as experiências musicais na escola devem ter o “objetivo de promover *catarses!*” (Barbosa, 2019, p. 38, itálicos da autora).

Os pesquisadores Cícero Mião e Sonia Regina de Lima (2020) salientam a importância da música na Educação Infantil fundamentando seus estudos na teoria proposta por Vigotski. Eles destacam o sentido dado à Arte no contexto dessa teoria e, portanto, à música, ratificando a complexidade da relação do ser humano com a música e os seus efeitos como experiência cognitiva-emocional intensa. Desse modo, as relações que as crianças constroem na escola têm um importante papel no sentido de amplificar as possibilidades das experiências em que as crianças se envolvem, criando significados, estruturando associações, aprendendo e se desenvolvendo.

Nesse âmbito, como Pederiva, Costa e Mello (2017) indicam, potencializar o desenvolvimento cultural e psíquico das crianças passa pelo fomento e promoção de formas de atividades humanas práticas, lúdicas e plásticas. Na esfera da atividade humana plástica, as experiências das crianças podem ser incrementadas pelos adultos e, no caso da escola de Educação Infantil, pela professora ao organizar e partilhar com as crianças as diferentes linguagens artísticas por meio das quais os seres humanos se expressam. Desse modo, ao organizar e propor às crianças experiências que envolvam pintura, desenho, dança, música, modelagem, fotografia etc., ademais, ampliando e aprofundando essas experiências, a professora possibilita que a criança conheça, experimente, se expresse, interprete, crie a partir das diferentes linguagens artísticas.

A respeito do processo educativo e das experiências daqueles que dele participam, Lev S. Vigotski frisa que essa atividade não deve ser compreendida como se realizando unilateralmente, assim como não é construída a partir da passividade da criança ou do professor. Ao contrário, é possível fazer emergir a dinamicidade, transformando inclusive objetos em participantes eficazes. Como ele detalha:

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem

um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes do processo (Vigotski, 2003, p. 78).

A música, como ferramenta cultural, impregna a vida humana e, no contexto hodierno, a escola simboliza um espaço-tempo de importantes relações para as crianças, além daquelas que são construídas na família e em outros meios sociais. As experiências musicais em que as crianças se engajam nas relações com o outro no meio social passam a constituir as suas vivências, interligando-se às suas experiências anteriores. As proposições das professoras de referência unidocentes podem propiciar às crianças diversificadas maneiras de **fruir, explorar, expressar, criar, sentir** e, por conseguinte, **amplificar suas vivências**. As concepções subjacentes aos múltiplos modos de ser professora de referência unidocente podem persuadir as relações que são construídas com as crianças também em relação à música e à musicalidade.

Como detalhei anteriormente, no contexto das escolas de Educação Infantil, a arte e, conseqüentemente, a música, está presente tanto nos documentos orientadores das práticas pedagógicas quanto nas experiências quotidianas. Abordei a importância da música, especificamente no contexto da escola de Educação Infantil, como experiência cognitivo-emocional complexa e intensa. Nesse contexto, a professora de referência unidocente, como organizadora do ambiente educativo, pode incrementar as experiências vivenciadas pelas crianças na escola, com destaque para o processo de humanização das crianças na cultura (Pederiva; Costa; Mello, 2017) e, por conseguinte, ao desenvolvimento da musicalidade das crianças sob a perspectiva de unidade, integralidade e inteireza, que são peculiares à Educação Infantil. A seguir, focarei as práticas musicais propostas por pesquisadores ligados à educação e à educação musical.

A música é uma atividade central para as crianças, que agem **manipulando, brincando, investigando e explorando** os objetos sonoros, **reorganizando** as sonoridades do mundo, como frisa Dulcimarta Lino (2008) se amparando nas pesquisas de Patricia Shehan Campbell (1998)¹³, para quem “as crianças são música” e cuja musicalidade é ampla, diversa, polifônica, variada, plural. No que se refere ao desenvolvimento da musicalidade das crianças, com vistas a possibilitar seu pleno desenvolvimento, a professora Esther Beyer (2007) realça a importância de serem consideradas todas as dimensões musicais e da compreensão de que as características da musicalidade são definidas e modificadas pelos contextos históricos e culturais.

¹³ CAMPBELL, Patricia Shehan. **Songs in their heads**. New York: Oxford University Press, 1998.

O ensino especializado de música na contemporaneidade é abordado por Bernadete Zagonel (1998) ao destacar aspectos que considera essenciais, entre os quais sublinho aqueles que se entrelaçam às idiossincrasias da Educação Infantil: desenvolver o gosto pela descoberta do mundo sonoro, estimular a criatividade, envolver a criança nos processos de criação, nutrir o prazer em fazer música, diversificar o repertório para apreciação e prática da escuta, criar registros gráficos sonoros.

Especificamente em relação à música no contexto educativo, Teca Brito (2003) realça o entendimento de que se trata de um processo dinâmico e contínuo de construção, pautado em experiências como **sentir, perceber, experimentar, imitar, criar, refletir**. Além disso, envolve práticas e explorações diversas como: **escutar**, desde os sons do ambiente até os estilos e gêneros musicais variados; **cantar; tocar; criar; construir** objetos/instrumentos sonoros; **registrar os sons; dançar; movimentar-se** (Brito, 2019).

Ao considerar os processos e relações constituídos na escola de educação básica, Daiane Oliveira e Patrícia Pederiva (2021) salientam que é imprescindível entender que o desenvolvimento da musicalidade das crianças no espaço-tempo das escolas públicas de Educação Infantil tem suas especificidades. Em outras palavras, o escopo, as proposições pedagógicas, os objetivos da Educação Infantil repercutem na educação musical nesse contexto, ou seja, nos processos que visam ao desenvolvimento da musicalidade dos bebês e das crianças. Refletindo sobre a relação entre a Educação Infantil e a educação musical, Storgatto (2011) sublinha que a educação das crianças na escola deve ser pensada a partir de uma perspectiva integradora entre os saberes, áreas do conhecimento e experiências. A pesquisadora complementa sua argumentação destacando a relevância de propiciar experiências diversificadas às crianças, a partir de uma prática musical criativa.

No que concerne às práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil, Pederiva (2017) enfatiza que essas precisam se relacionar às experiências artísticas no sentido de propiciar vivências no campo do mundo sonoro, com vistas ao desenvolvimento humano em sua inteireza e integralidade. Sublinho o que Pederiva e Gonçalves (2018) elaboram como unidade educação-música, que compreende a educação na atividade musical e a música na atividade educativa. Cabe aqui considerar as bases da *Teoria Histórico-Cultural* no que tange ao cerne do conceito de atividade, inclusive na expressão atividade musical, e que se refere à atividade humana, ou seja, “à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais” (Vigotski, 2009, p. 11). Nessa perspectiva, a atividade musical está assente no pressuposto de

que todas as pessoas são musicais e de que importa, também no contexto desta pesquisa tanto para as professoras de referência unidocentes quanto para as crianças, viver e desenvolver essa musicalidade. Da música na atividade educativa, Pederiva e Gonçalves (2018) salientam que emerge a “organização de vivências musicais expressivas, criadoras, perceptivas, compreensivas e emocionais em música” (p. 316), assim é possível as professoras organizarem pedagogicamente processos com vistas ao desenvolvimento da musicalidade, pautados na experiência, ou seja, nas experiências pessoais, históricas e sociais.

Em relação às múltiplas e concomitantes experiências a serem proporcionadas às crianças, a partir de práticas planejadas para e com elas e que podem ser organizadas no ambiente social educativo pela professora, é mister destacar que se constituem experiências tanto individuais quanto sociais e históricas, vivenciadas na multiplicidade de relações da unidade indivíduo-meio social. Conforme Pederiva (2017) indica, à educação musical, como atividade educativa, cabe propiciar vivências no campo do mundo sonoro. Nas palavras da professora, isso possibilita às crianças da Educação Infantil o desenvolvimento da própria musicalidade:

[...] Educação Musical [...] é atividade educativa, cujo objetivo é propiciar vivências no campo do mundo sonoro, para que, por meio delas, cada criança tenha a possibilidade de expressão, experimentação, criação, interpretação e compreensão das sonoridades existentes à sua volta, com vistas ao desenvolvimento musical, que é uma das expressões da vida na infância (Pederiva, 2017, p. 165 e 166).

Destaco que, não obstante o sentimento de necessidade de ter um manual didático com práticas musicais a serem seguidas observado por algumas pesquisas com professores não licenciados em música (Araújo, 2012; Cunha, 2014; Storgatto, 2011; Tomazi, 2019) refletir sobre as potencialidades de propor, organizar e compartilhar práticas musicais pautadas nas experiências não se trata, nesta pesquisa, de almejar e obter um manual ou uma receita.

Assim, entre as abundantes possibilidades de práticas musicais que podem ser compartilhadas com as crianças na escola de Educação Infantil, é preciso considerar quem as crianças são, o que pensam e os modos pelos quais experienciam, aprendem e se desenvolvem. Por conseguinte, importa pensar, organizar e compartilhar com as crianças experimentações de propriedades sonoras de diversos materiais, considerando o **improviso**, a **imaginação**, a **criação**. Como Bellochio e Pacheco (2014, p. 47) indicam, é preciso assegurar, na escola, “espaços para os sons que ainda não existem como música”, ou seja, envolver-se juntamente

com as crianças nas possibilidades de exploração, transformação e criação musical transcendendo ideias vinculadas estritamente à organização sonora. Fazer música, portanto, em concordância com Lino (2008, p. 27), se processa no ato de experimentar sonoridades.

Nessa perspectiva, Zagonel (1998) ressalta que a pesquisa e a descoberta de materiais sonoros constituem processos significativos nas aprendizagens relacionadas à música. Semelhantemente, nas palavras de Pederiva e Gonçalves (2018), “a exploração do uso dos materiais deve inaugurar as práticas educativas em música” (p. 330). Particularmente sobre a Educação Infantil, ratifico Pederiva (2017) ao apreçar as experiências sonoras compartilhadas e vivenciadas com as crianças por meio do corpo, de materiais naturais, de materiais artificiais, de instrumentos convencionais e criados, de sonoridades diversas etc., ou seja, por meio de um amplo acervo de possibilidades para um processo educativo com práticas musicais.

A experiência sonora, como Lino (2008) enfatiza, sucede na relação entre a escuta e a vida. Essas experiências estão na cultura e são culturais, elas podem nos mobilizar por inteiro e, com suas interconexões às experiências anteriores, vão constituindo nossas vivências.

3.5.2 Experiências sonoras por meio do corpo

As experiências sonoras por meio do corpo abrangem a música corporal, as vivências em que as crianças têm a liberdade e são instigadas a explorarem as sonoridades produzidas pelo corpo, tanto por meio da escuta atenta e intencional (Amorim, 2017; Pederiva; Gonçalves, 2018) quanto extrapolando para a criação, investigando, descobrindo e combinando essas sonoridades. Nesse âmbito, Patrícia Pederiva (2017) realça também as possibilidades que se revelam por meio da amplificação dos sons do corpo utilizando, por exemplo, garrafas *pet* cortadas ao meio, colocando o bocal da garrafa junto à parte do corpo que se deseja escutar e encaixando no ouvido a abertura maior da garrafa, são os “estetoscópios de garrafa *pet*” funcionando como amplificadores sonoros, e podem ser utilizados e explorados de várias maneiras (Pederiva, 2017; Pederiva; Gonçalves, 2018).

Além de organizar, propor e compartilhar com as crianças experiências em que as possibilidades das sonoridades corporais são exploradas e testadas, a professora de Educação Infantil pode oportunizar às crianças a criação por meio da percussão corporal. Nesse sentido, a ênfase está em viver o processo de pensar, sentir e testar as incontáveis combinações de sequências de sonoridades corporais, desde o acompanhamento de canções conhecidas até a criação de sequências rítmicas.

3.5.3 Experiências sonoras por meio da exploração de materiais naturais

Expandir e aprofundar as experiências vividas a partir das práticas musicais compartilhadas, ademais, abarca também a possibilidade de explorar materiais naturais. Desse modo, a professora de referência unidocente pode organizar e compartilhar experiências em que as crianças possam reconhecer, explorar, experimentar e combinar inúmeros elementos sonoros da natureza, considerando que os pequenos já trazem em si experiências sociais e culturais, que também podem ser partilhadas.

Tem-se, portanto, a partir da natureza, um conjunto imensurável de materiais e sons fundamentais de paisagens sonoras¹⁴ que compõem os percursos e processos de descoberta, interesse, escuta atenta e, também, de imaginação e criação das crianças e das professoras de referência unidocentes. Sobre isso, Pederiva e Gonçalves (2018) enfatizam que, nos processos educativos em educação musical, as paisagens sonoras constituem material rico e inesgotável haja vista as imensuráveis sonoridades características de inúmeros ambientes.

3.5.4 Experiências sonoras por meio da exploração de materiais artificiais

No âmbito dos materiais artificiais, eles são constituídos por aqueles que são transformados na cultura e que possibilitam vislumbrar mais uma profusão de perspectivas e alternativas de materiais educativos no que se refere às práticas musicais (Brito, 2003; Pederiva, 2017; Zagonel, 1998). A esses inúmeros materiais, como papéis, cabos de vassoura, latas etc., juntam-se os instrumentos musicais convencionais com suas possibilidades sonoras, não como um fim em si mesmos, mas também como materiais criados pelo ser humano. Todos esses materiais artificiais podem ser utilizados em processos e proposições que envolvem nomear, reconhecer, explorar sonoridades, combinar materiais/objetos/sons etc.

A construção de instrumentos e meios para a expressão sonora pelas crianças é uma experiência que conjuga as ações exploratória e criadora. Para tal, podem ser utilizados materiais artificiais e materiais naturais. Como Brito (2003) sugere, as próprias crianças podem escolher, selecionar e classificar materiais de largo alcance e do cotidiano para esse fim, participando ativamente do planejamento e da execução, pesquisando, selecionando, testando, tentando, construindo, reconstruindo, imaginando e criando instrumentos musicais. Nas

¹⁴ Paisagem sonora, do inglês *soundscape*, é um termo cunhado por Murray Schafer (2001) no sentido de definir “qualquer campo de estudo acústico” (p.23). Schafer explica que os sons fundamentais de uma paisagem sonora são “os sons criados por sua geografia e clima: água, vento, planícies, pássaros, insetos e animais” (2001, p. 26).

palavras da autora, nesse processo, as crianças, de certo modo, revivem os caminhos trilhados pelo ser humano:

Ao construir instrumentos musicais, as crianças refazem, à sua maneira, o caminho traçado por nós, seres humanos, na busca de meios para o exercício da expressão musical, ao mesmo tempo que transcendem esse caminho por meio da invenção de novas possibilidades (Brito, 2003, p. 71).

Teca Brito (2003) assinala que não devem ser práticas permeadas pela ideia de que se trata de mera alternativa à falta de instrumentos convencionais na escola. São experiências que, no meio social educativo organizado pela professora, podem possibilitar às crianças indagações, descobertas, partilhas, tentativas e novas tentativas, desenvolvendo sua musicalidade no processo. Nesse contexto, é relevante referir a reflexão que Pederiva (2017) faz a respeito das intervenções que o adulto tende a realizar nas criações das crianças, sob a perspectiva de que fiquem mais “apresentáveis” e “belas”, ressaltando que se trata de uma cultura distorcida da arte nas escolas. Portanto, é necessário respeitar as construções, criações e produções das crianças e suas maneiras próprias de se expressar, engendradas pelas singularidades que as constituem e as diferenciam dos adultos.

Ainda sobre as possibilidades que emergem na construção e criação de instrumentos musicais, como Brito (2003) demonstra, é possível ir além da confecção, incentivando as crianças a escutarem, compartilharem e explorarem as sonoridades das diversas invenções que surgirem, assim como criarem músicas, arranjos para canções conhecidas, sonorizarem histórias etc. Por conseguinte, a efetiva participação das crianças no planejamento, na construção, na execução e na avaliação dos percursos é imprescindível ao processo educativo, também no que se refere às práticas musicais, que possibilitarão o desenvolvimento da sua musicalidade.

3.5.5 Experiências sonoras por meio de histórias sonorizadas

As histórias sonorizadas e seu préstimo como material educativo são realçados por vários educadores musicais, em que destaco Teca Brito (2003) e Patrícia Pederiva (2017). Pederiva (2017) destaca a idiosincrasia da criança pequena, para quem a aprendizagem se dá na inteireza da vida, na integralidade com que tudo é vivenciado por ela. À vista disso, práticas de sonorização de histórias podem ser organizadas pelas professoras de referência unidocentes considerando a partilha entre as crianças das próprias experiências culturais, interpolando-as às

experiências do outro. Soma-se a essa disposição a intenção educativa de instigar a expressão e a criação de sonoridades para as histórias pelas próprias crianças, recorrendo tanto aos sons corporais quanto aos obtidos por meio de materiais naturais e artificiais.

Nessa perspectiva, Brito (2003) traz possibilidades de proposições em que as crianças tanto pesquisam materiais que podem ser utilizados para fazer a sonoplastia das histórias quanto tentam descobrir e reconhecer que materiais foram utilizados para sonorizar cada momento de uma história. Para além da sonoplastia, a autora aponta para a história aliada à improvisação musical, de modo que as crianças são instigadas a explorarem e a associarem diferentes materiais e suas possibilidades sonoras aos personagens da história e, assim, fazerem uma dramatização. Essas experiências podem abarcar também histórias criadas pelas crianças.

3.5.6 Experiências sonoras por meio de canto, canções e escuta musical

Em relação ao canto e às canções, elementos bastante presentes nas escolas de Educação Infantil, a educadora musical Teca Brito (2003) menciona que, além de cantar, as professoras podem organizar práticas que impulsionem as crianças a brincarem com a própria voz, explorando as diversas sonoridades e expressões possíveis. Nesse contexto, cantar com as crianças e associar essa prática à expressão gestual e corporal é relevante. A imitação também é componente importante das experiências vivenciadas pelo ser humano. Entretanto, Brito (2003) frisa que é imprescindível que as professoras propiciem às crianças a criação de gestos, inclusive partilhando entre si as suas criações e imitando umas às outras. Em suas palavras:

[...] 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, outro vício muito presente na educação infantil (Brito, 2003, p. 93).

Ainda a respeito do canto, da escuta musical, das canções que são compartilhadas no espaço-tempo da escola de Educação Infantil, é significativo abranger músicas das diversas tradições, estilos e culturas. Como Pederiva (2017) realça, os processos da experiência cultural vivenciados pelas crianças também constituem a base do desenvolvimento da sua musicalidade. Nesse sentido, Vigotski (2009) ressalta que a atividade criadora da imaginação é diretamente dependente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, haja vista essas experiências engendrarem o material que é a base das criações humanas. Nas suas palavras, “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação

dela” (Vigotski, 2009, p. 22). Assim, a variedade e diversidade de repertórios compartilhados, ampliados e aprofundados a partir das experiências das crianças, impulsionará a iniciativa, que muitas vezes é perceptível nas crianças, no que se refere a inventar canções, improvisando a partir de temas, histórias e outras músicas.

Corroboro Brito (2003) ao entender que essa atividade de criação pode ser vivenciada juntamente com a professora de referência e com as demais crianças, sem que o adulto, necessariamente, interfira a ponto de induzir um resultado que concebe como satisfatório. A professora de referência unidocente tem importante participação organizando o meio social educativo, auxiliando as crianças na organização das ideias, observando como se expressam, como exploram as possibilidades materiais e as sonoridades e como improvisam e criam a partir das experiências pessoais, históricas e sociais.

Nesses contextos e em tantos outros que forem partilhados, há também a possibilidade de as crianças serem gravadas e gravarem a si mesmas e, posteriormente, esses arquivos de áudio ou de vídeo serem escutados, revisitados, comentados e, se for o caso, transformados por elas.

3.5.7 Experiências sonoras por meio da criação de registros sonoros

Outro âmbito do desenvolvimento da musicalidade das crianças que as práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes podem possibilitar se refere aos registros sonoros. Nesse caso, as proposições consideram instigar os modos como as crianças imaginam, expressam e criam formas de registrar as sonoridades que elas ouvem e esse processo pode ser feito tanto gráfica quanto plasticamente (Brito, 2003; Pederiva, 2017; Zagonel, 1998). Além disso, as crianças podem compartilhar entre si os registros criados e, a partir deles, dialogarem, elaborar hipóteses, reformularem e criarem outros registros de diferentes formas. Realço a compreensão de que essas práticas são parte do processo de desenvolvimento da musicalidade das crianças, não o seu fim último.

A respeito das possibilidades advindas das práticas de “desenhar o som”, Brito (2003) advoga que as crianças pequenas vivenciam e compreendem o espaço sonoro como global, aberto e multidirecional - primeiramente experienciando-o em sua totalidade, posteriormente focalizando os detalhes. Assim, incentivar as crianças a desenharem o som é possibilitar que registrem intuitivamente e espontaneamente as sonoridades escutadas, sem o afã adulto de padronizar os registros ou de estabelecer a própria lógica como critério de validação dos registros criados pelas crianças.

3.5.8 Experiências sonoras no CMEI/DF

Retorno sucintamente, então, às orientações do *Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF* para destacar que, entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes às experiências das crianças pequenas, o CMEI/DF alude à atividade criadora das crianças como, por exemplo, ao elencar “criar com o corpo formas diversificadas de expressão...”, “criar movimentos...”, “criar produções artísticas...”, “criar, individual ou coletivamente, histórias para sonorizá-las...”, “criar livremente sons...”, “criar pequenas paródias...”, “criar registros sonoros...” (Distrito Federal, 2018, p. 70, 79, 80, 82). O CMEI/DF parece, portanto, corroborar as reflexões trazidas a esse respeito por Brito (2003), Pederiva (2017), Pederiva e Gonçalves (2018), Zagonel (1998), assim como de pedagogos da Educação Musical.

Além disso, entre os vários objetivos, no CMEI/DF estão presentes proposições que remetem a experiências tanto individuais quanto coletivas, tais como: o manuseio, exploração e experimentação de diversos materiais e fontes sonoras (p. 80); a escuta atenta de diferentes estilos e gêneros musicais (p. 80); o canto livre e orientado (p. 81); a percepção da pulsação rítmica (p. 81); a confecção de instrumentos e objetos sonoros (p. 81); o acompanhamento de músicas cantadas ou escutadas, utilizando materiais sonoros (p. 81); a exploração da intensidade e altura dos sons (p. 82); a decodificação de registros sonoros criados pelos pares etários (p. 82); a construção de um repertório de memória; a gravação, audição e exploração de suas produções e criações musicais (p. 82). Aqui cito as orientações que estão mais evidentes no campo de experiências Traços, sons, cores e formas. Contudo, sublinho novamente que os documentos orientadores (DCNEI, BNCC, CMEI/DF) do trabalho pedagógico das escolas de Educação Infantil ratificam a concepção de aprendizagem que se dá na inteireza, na completude, na multiplicidade de conhecimentos e saberes entrelaçados e interconectados, ou seja, sem a compartimentação dos saberes, sem que haja divisão em conteúdos, em disciplinas.

Assim, concordo com Pederiva (2017) no que concerne à concepção de que, com vistas ao desenvolvimento da musicalidade de modo integral no espaço-tempo da escola de Educação Infantil, a professora, como organizadora do ambiente educativo, precisa considerar as possibilidades emanadas das crianças hoje, privilegiando as diversas sonoridades, instigando a capacidade criadora e imaginativa das crianças e o que as crianças desejam conhecer, explorar e aprender. Como Pederiva e Gonçalves (2018) sublinham, são práticas intencionalmente organizadas pela professora e que podem ser transformadas de acordo com as peculiaridades

de cada contexto educativo. Em suas palavras, a “intencionalidade pedagógica dessas atividades consiste em, por meio de vivências musicais ancoradas em diversas experiências em um trabalho pedagógico compartilhado, se possa guiar o desenvolvimento musical dos educandos” (Pederiva; Gonçalves, 2018, p. 321).

Nesta subseção, discorri brevemente sobre as práticas musicais na Educação Infantil, ratifico que sem a intenção de elencar receitas, manuais ou caminhos prontos. Entendo que conscientizar-se e desenvolver a própria musicalidade também é imprescindível para os adultos e, no caso desta pesquisa, para as professoras de referência unidocentes. Há na internet, em *websites*, redes sociais, livros digitais e afins, várias sugestões de práticas, brincadeiras musicais e tantas outras experiências que podem ser desenvolvidas na escola de Educação Infantil. Não obstante, a atividade criadora das professoras de referência unidocentes, no que se refere a refletir, pensar e organizar o meio social educativo a fim de oportunizar, instigar e impulsionar o desenvolvimento da musicalidade das crianças, é perpassada também pelo reconhecimento de que todo ser humano é também um ser musical (Brito, 2019), inclusive elas mesmas, pelo desenvolvimento da própria musicalidade, pelas próprias experiências e vivências, pelas crenças de autoeficácia (Weber, 2018). Assim, mais do que contar com a disponibilidade de um manual de instruções, é preciso compreender que, como Vigotski (2003) alerta, “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (p. 76) e que a educação é realizada por meio da própria experiência da criança no meio educativo social, onde a professora é tanto organizadora quanto parte dele.

4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO: A PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, apresento sucintamente como as ciências humanas e sociais e as respectivas pesquisas nesse campo se desenvolveram, com foco na abordagem qualitativa e na pesquisa em educação. Além disso, apresento o itinerário metodológico pelo qual caminhei no decorrer desta pesquisa.

Para responder ao objetivo principal desta pesquisa, que é discutir as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes no contexto escolar da Educação Infantil, assim como aos objetivos específicos decorrentes, aproximar-me-ei das ações docentes. Ressalto, portanto, que os objetivos demandam procedimentos e técnicas de pesquisa que priorizem a escuta aos participantes e considerem suas ações e reflexões, por conseguinte, as especificidades desta pesquisa apontam para a abordagem qualitativa. Essa perspectiva se mostra mais congruente com os percursos deste estudo pelas características da pesquisa qualitativa que serão detalhadas no decorrer deste capítulo.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA QUALITATIVA

As ciências humanas se constituíram historicamente tomando como referência o modelo das ciências da natureza, ou seja, adotando uma concepção positivista associada ao método experimental (Laville; Dionne, 1999). Todavia, o paradigma¹⁵ positivista, com seus critérios de análise hipotético-dedutivos e suas características de objetividade, previsibilidade, cientificismo, determinismo, não se mostrou suficiente para a compreensão da complexidade inerente aos fenômenos humanos e fatos sociais. Como João Amado (2014) ratifica, a realidade educativa não era abrangida por esses princípios científicos, pois, em suas palavras, “se percebeu [...] que o próprio fenômeno educativo, entre muitos fenômenos humanos, não cabia nesses critérios, a não ser por um processo simplificador, incapaz de traduzir a realidade na sua totalidade” (p. 28).

A história da ciência, ademais, está permeada por interpretações conflitantes, equívocos, descobertas que surgiram a partir de situações cujos atributos não se baseavam essencialmente no paradigma positivista. Em outras palavras, como Paul Feyerabend (1977) realça, mesmo

¹⁵ No contexto deste estudo, adotamos a perspectiva de Bogdan e Biklen (1991) para quem “Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52).

quando orientada por princípios firmes, imutáveis e obrigatórios, a ciência se transforma também a partir das violações a esses princípios. A respeito das almejadas objetividade e imparcialidade científicas, Feyerabend (1977) explica que a ciência está impregnada de interpretações e que todas as metodologias têm limitações, visto que uma “análise mais profunda mostra que a ciência não conhece ‘fatos nus’, pois os fatos de que tomamos conhecimento já são vistos sob certo ângulo, sendo, em consequência, essencialmente ideativos” (1977, p. 20). Assim, nem sequer a ciência está hermeticamente isolada da influência de fatores sociais, culturais, históricos, políticos etc.

Conseqüentemente, a pesquisa em ciências humanas e sociais tem passado por um processo de consolidação de suas próprias especificidades, buscando transcender as características da pesquisa associada às ciências da natureza. De semelhante modo, a pesquisa em educação também tem sido influenciada por essas transformações. Como Menga Lüdke e Marli André (1986) salientam, a própria expansão das pesquisas em educação impulsionou a percepção de que o positivismo e seus métodos com ênfase em decompor fenômenos e isolar variáveis, em esquemas rígidos e na imutabilidade dos fatos, na busca por relações causais lineares e diretas não compreendia as particularidades e propriedades da área educacional.

Destarte, o paradigma interpretativo ou construtivista se coloca como possibilidade e contraponto ao modelo positivista, abrangendo diversas abordagens, referenciais teóricos e metodologias para a pesquisa. Como Amado (2014) detalha, nessa perspectiva considera-se que os fenômenos sociais são resultantes do complexo sistema de relações sociais entre as pessoas e entre estas e o mundo natural. Por esse ângulo, o investigador precisa ter como ponto de partida a perspectiva dos participantes para buscar compreender as complexas e múltiplas realidades. Além disso, deve entender a si mesmo como sujeito sócio-histórico que constitui e é constituído nessas realidades e, ainda mais, o ser humano, com outros humanos, se constrói na cultura e, simultaneamente, produz cultura.

A respeito das mudanças de paradigmas que orientam as pesquisas em educação, Amado e Vieira (2014) explicam que o paradigma interpretativo postula que, mesmo transcendendo as delimitações do paradigma positivista, é importante garantir a correspondência entre os dados e a realidade, de modo que as conclusões sejam verossímeis e teoricamente embasadas. Além disso, muda-se da perspectiva dos sujeitos que descobrem para a perspectiva dos sujeitos que constroem, haja vista a investigação ser compreendida como um processo social. Sob esse prisma, a neutralidade é vista como um mito e o relativismo é parte inexorável da nossa condição humana e nossa finitude (Amado; Vieira, 2014).

Em relação às pesquisas e à definição metodológica, Alda Judith Alves (1991) explica que, mesmo que haja o uso de técnicas e instrumentos qualitativos por pesquisadores que se guiam por certo paradigma, a metodologia não se define meramente por técnicas e instrumentos de pesquisa. A esse respeito, João Mattar e Daniela Ramos (2021) salientam que os paradigmas orientam as abordagens, o referencial teórico, o problema, a metodologia, alinhando as etapas da pesquisa a fim de que haja congruência entre elas. Os autores ressaltam ainda a possibilidade de um pesquisador realizar um percurso investigativo que se assenta sobre mais de um paradigma, o que eles denominam de “pluralismo paradigmático”.

Sobre as divergências acerca dos paradigmas e seus respectivos métodos na pesquisa em educação, Úrsula Casanova e David Berliner (1997) afirmam que “os pesquisadores aprenderam a começar não com um método, mas com uma pergunta. E a pergunta pode ser respondida utilizando múltiplas perspectivas, cada uma fornecendo diferentes tipos de compreensão. Agora é bem reconhecido que a questão define o método, e não o contrário” (Casanova; Berliner, 1997, p. 57, tradução própria)¹⁶. Assim, no contexto hodierno, o pensamento científico tem posto a centralidade na pergunta, ou seja, no problema e, conseqüentemente, as questões a serem investigadas podem ser respondidas a partir de múltiplas perspectivas que possibilitam diferentes tipos de compreensão.

No que diz respeito à pesquisa em educação, a proposição e a produção da investigação devem se orientar pelas especificidades e complexidades dos fenômenos educativos, haja vista se diferenciarem, por essas características, de investigações desenvolvidas em outros campos da atividade humana. Conseqüentemente, pesquisar não é um processo restrito ao cumprimento de regras e à absorção e aplicação de técnicas (Oliveira, Z. 2001). Na educação, as relações e os acontecimentos se dão de modo intrincado, com complexidade intrínseca. Por isso, a concepção de que seja possível apartar o pesquisador do seu objeto de estudo e do participante da pesquisa tem sido suplantada. As pessoas que constituem as relações nos contextos educativos das escolas, inclusive o pesquisador, impregnam as experiências sociais com seus valores, culturas, sentidos, ideias, histórias.

Desse modo, em vez de neutralidade, emerge a implicação mútua entre as pessoas nos espaços e tempos educativos e no contexto da pesquisa em educação. A esse respeito, Mirian Cardoso (1971) ressalta que o que se espera do pesquisador individual é “participação crítica [...], empenho em construir uma explicação precisa, capaz de satisfazer o nível de exigência

¹⁶ [...] e los investigadores han aprendido a comenzar no con un método sino con una pregunta. Y la cuestión puede ser respondida utilizando múltiples perspectivas, cada una proporcionando diferentes tipos de comprensión. Ahora es bien reconocido que la cuestión define al método, no al revés (Casanova; Berliner, 1997, p. 57).

requerido, [...] longe de se neutralizar, ele desempenha o papel de ativar a teoria” (p. 6). Assim, na pesquisa em educação, em vez de imutabilidade, o pesquisador se encontra com a impermanência, com a realidade que é dinâmica, fluida e complexa. Em vez de causas diretas e relações lineares entre variáveis, o contexto educacional tem multiplicidade de variáveis dificilmente isoláveis umas das outras, pois se interpenetram na complexidade e na dinamicidade do ambiente social (Lüdke; André, 1986).

Destarte, os fenômenos educacionais e a pesquisa em educação têm sido compreendidos cada vez mais a partir da sua constituição histórico-cultural e de sua natureza complexa. Por conseguinte, os objetivos deste estudo denotam trajetórias a serem percorridas a partir da abordagem qualitativa, considerando as especificidades já citadas no que se refere às pesquisas em educação. Conforme Roberto Bogdan e Sari Biklen (1991) apontam, as pesquisas orientadas por essa abordagem possuem características tais como: o ambiente natural se constitui como fonte direta dos dados; o investigador é o instrumento principal; a investigação é descritiva; os processos são mais enfatizados do que resultados ou produtos; a análise dos dados, em geral, é feita de forma indutiva; as perspectivas dos participantes são essenciais.

Semelhantemente, Álvaro Pires (2008, p. 90) ressalta como características gerais da pesquisa qualitativa: a sua flexibilidade no que se refere ao seu desenvolvimento e à construção do próprio objeto de investigação; a sua capacidade de perscrutar instituições sociais, que são objetos complexos; a sua capacidade de abarcar dados heterogêneos e de combinar diferentes técnicas de coleta de dados; a sua possibilidade de descrever os aspectos da vida social em profundidade; e sua abertura para a exploração indutiva e para a descoberta de “fatos inconvenientes”.

Assim, no contexto desta pesquisa, os dados gerados têm também características qualitativas, pois possuem detalhes descritivos referentes a pessoas, ambientes, contextos e ações, que serão interpretados considerando a imprevisibilidade e a complexidade inerentes à pesquisa educacional.

4.2 ESCOLHA E PERCURSO METODOLÓGICO

Silvio Zamboni (2001) define pesquisa como a “busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano” (p. 43). A pesquisa, como atividade sistemática, pressupõe escolhas, premeditação e método, que é o caminho, o percurso para se chegar aos objetivos e envolve os processos que

apoiam a reflexão, podendo haver vários caminhos possíveis de serem trilhados (Zamboni, 2001; Oliveira, P. 2001). A ação educativa é multidimensional e, devido a isso, múltiplos percursos investigativos se apresentam como possibilidade para conhecimento e aprofundamento nas questões educativas.

Nesta pesquisa, saliento que as práticas musicais propostas às crianças pelas professoras e os contextos educativos são de extrema relevância, assim como o meio social. Além disso, eu, investigadora, me entendo implicada nas relações com as participantes da pesquisa no ambiente social educativo da escola de Educação Infantil. Por conseguinte, assim como Augusto Triviños (1987), entendo que a pesquisa qualitativa transcende visões estanques, isoladas, herméticas, constituindo-se como um processo integral dinâmico.

A respeito dos processos da pesquisa qualitativa, o autor exemplifica que ela está em constante reformulação, haja vista ser desenvolvida nas relações, e que os processos estão integrados, entrelaçados e perpassados pela simultaneidade. Nas palavras de Triviños, a pesquisa qualitativa:

se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo (Triviños, 1987, p. 137 itálicos do autor).

Em relação aos dados gerados durante a pesquisa, conforme Laville e Dionne (1999), refiro-me a dados existentes. Isso significa que são dados que estão no contexto estudado e que se revelam mediante meu envolvimento, sem uma tentativa minha de modificá-los. Dito de outra forma, embora a existência desses dados seja dependente da minha presença como pesquisadora e emergem a partir do meu envolvimento e implicação com as participantes da pesquisa nos contextos sociais educativos e da minha reflexão e análise sobre os diálogos, sobre as práticas, sobre aquilo que foi vivenciado, eu procurei intervir minimamente a fim de não induzir a produção de novos dados. Sobre os dados existentes, os autores detalham:

Esses dados certamente não existem independentemente da presença do pesquisador e da sua atividade. É ele, na verdade, que os faz aparecer como dados: pela escolha de um ponto de vista e o recurso a diversos instrumentos, seleciona alguns elementos, transformando-os em informações significativas.

Desempenha desse modo um papel essencial na existência desses dados (Laville; Dionne, 1999, p. 133).

Neste estudo, circunscrevi a pesquisa às práticas musicais das professoras de referência unidocentes na Educação Infantil, especificamente daquelas que trabalham com crianças pequenas, ou seja, abrangendo a faixa etária de 4 e 5 anos conforme terminologia adotada pelo *Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF*. Em síntese, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa com cunho exploratório e explicativo, com o objetivo de discutir as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes no contexto escolar da Educação Infantil. Informo ainda que a pesquisa foi submetida ao *Comitê de Ética de Pesquisa - CEP em Ciências Humanas da Universidade de Brasília*, sendo aprovada.

Conforme Antonio Carlos Gil (2008) explica, o objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar uma visão geral sobre o objeto de estudo, constituindo, frequentemente, a primeira etapa de uma pesquisa mais ampla. Já a pesquisa explicativa se aprofunda mais no conhecimento da realidade, buscando compreender a razão das coisas. O autor destaca, entretanto, que, em virtude das idiossincrasias das ciências humanas e sociais, essas pesquisas não possuem características rigidamente explicativas, ou seja, não se baseiam no método experimental nem em um rígido controle.

No meu percurso investigativo, inicialmente, elaborei um questionário de sondagem (Apêndice A) por meio do aplicativo *Google Formulários*. Como Triviños (1987) sintetiza, na pesquisa qualitativa, o questionário pode ser utilizado para caracterizar um grupo a partir de características gerais. Nesse questionário, portanto, as perguntas visaram fazer um levantamento entre professores da Educação Infantil da SEEDF sobre o tempo de experiência como docente e sobre suas possíveis práticas musicais com crianças pequenas para seleção de participantes da pesquisa. Os principais tópicos das perguntas se referiam a dados pessoais, tempo de trabalho como professor, tempo de experiência docente na Educação Infantil, formação acadêmica, formação pedagógico-musical, experiências musicais pessoais e práticas musicais realizadas na Educação Infantil. Esse instrumento, composto predominantemente por questões fechadas, era autoaplicável e assegurava o anonimato dos participantes. Na construção das alternativas, conforme Gil (2008) sublinha, foi observada a sua exaustividade. Antes da aplicação definitiva, foram realizados pré-testes com duas professoras que foram convidadas a participar especificamente desse momento, a fim de identificar e corrigir possíveis falhas na redação do questionário. Após a consideração das observações e contribuições feitas por elas e

das respectivas modificações no questionário de sondagem, ele foi encaminhado por meio de *link* para sua aplicação definitiva.

Os critérios considerados para seleção das possíveis participantes da pesquisa a partir das respostas ao questionário foram: 1. Ser professora da Educação Infantil pública da SEEDF, em contratação efetiva ou temporária; 2. Ter experiência de pelo menos 4 anos como docente na Educação Infantil; 3. Estar como professora de turma de crianças na faixa etária de crianças pequenas¹⁷ na Região Administrativa de Santa Maria; 4. Desenvolver práticas musicais com as crianças na sala de referência.

Para definir os critérios sobreditos me orientei pelo contexto geral das escolas públicas de Educação Infantil do Distrito Federal, que inclui o trabalho de professores efetivos e professores em contratação temporária. Considerei ainda o tempo mínimo de 4 anos de experiência docente na Educação Infantil devido aos três anos de duração do período de estágio probatório para professores em contratação efetiva pela SEEDF. Além disso, conforme as análises e proposições de Michael Huberman (2000), a partir do quarto ano do ciclo de vida profissional docente se considera a fase que ele denomina de estabilização, correspondente ao processo de consolidação de um repertório pedagógico. Trata-se, não de um modelo rígido global, mas que indica as tendências, as transições, as crises, os ciclos no decorrer da vida profissional dos professores. Por fim, a especificação da Região Administrativa de Santa Maria¹⁸ está entrelaçada ao espaço-tempo em que estou como professora de referência unidocente na Educação Infantil há pelo menos 15 anos.

Posto isso, ao considerar o universo das escolas públicas de Educação Infantil e os critérios estabelecidos para esta pesquisa, visitei pessoalmente quatro escolas da Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria - CRE/SM e apresentei o meu objeto de estudo a algum membro da equipe gestora da escola, ou seja, diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, coordenadora pedagógica. Além disso, nesse primeiro contato, informei sobre o questionário sobredito, enviei o endereço eletrônico para a representante da gestão da escola, encaminhando-o por meio de aplicativo de mensagens instantâneas - *WhatsApp* - e solicitei que o questionário

¹⁷ Nomenclatura adotada pelo *Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal*, correspondente às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

¹⁸ Conforme estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Distrito Federal - DF está organizado política e administrativamente de modo diferente das demais unidades federativas do país. É vedada a sua divisão em municípios e ele está organizado em Regiões Administrativas - RAs, totalizando 33 RAs em 2023. As RAs integram a estrutura administrativa do DF e estão sob a gestão do Governo do Distrito Federal - GDF. Uma das principais RAs do DF é a RA do Plano Piloto. A RA de Santa Maria está localizada a cerca de 30 km da RA do Plano Piloto.

fosse compartilhado com as professoras da escola, considerando a temática das práticas musicais na Educação Infantil e os critérios definidos para este estudo.

Assim, a partir do questionário de sondagem, obtive informações preliminares referentes a dados pessoais, tempo de trabalho como professor, tempo de experiência docente na Educação Infantil, formação acadêmica, formação pedagógico-musical, experiências musicais pessoais e práticas musicais realizadas na Educação Infantil. As respostas ao questionário possibilitaram identificar informações a respeito de professoras com quem eu pudesse entrar em contato e que, possivelmente, se voluntariassem a fazer parte desta pesquisa, a partir da confluência com os critérios pré-definidos para seleção das participantes.

Ressalto que, a partir das quatro escolas de Educação Infantil visitadas, o endereço eletrônico do questionário foi distribuído para os professores que atuam nessas escolas e para outros docentes conhecidos dessas pessoas. Assim, não tendo um número exato de questionários enviados e considerando que nas escolas visitadas atuam, aproximadamente, 75 (setenta e cinco) professores no total, havia a expectativa de receber a mesma quantidade de respostas. Considera-se que esse número é estimado, pois não é possível mensurar até que ponto o questionário foi encaminhado para outros profissionais conhecidos por essas pessoas.

Do dia 1º de agosto de 2022 ao dia 14 de setembro de 2022, foram recebidas 37 respostas ao questionário. Entre essas respostas, duas professoras informaram trabalhar atualmente em instituições educacionais parceiras¹⁹ da SEEDF, que atendem bebês e crianças bem pequenas²⁰. Haja vista meu objeto de estudo estar vinculado especificamente às professoras de escolas públicas de Educação Infantil do DF, como profissional efetivo ou em contratação temporária, atuando especificamente com crianças pequenas, essas respostas não foram consideradas na amostra que definiria, posteriormente, as possíveis participantes da segunda fase desta pesquisa. Além disso, foram recebidas respostas de professoras de outras Coordenações Regionais de Ensino e considerei a proximidade entre essas localidades e a Região Administrativa de Santa Maria. É importante sublinhar que, entre as respostas, duas professoras relataram tanto experiência em Educação Infantil quanto terem estudado música em certo momento de suas vidas, contudo, como elas estavam desempenhando funções pedagógicas na gestão escolar e

¹⁹ A SEEDF mantém Termo de Colaboração com Organizações da Sociedade Civil para atendimento educativo de bebês e crianças. Essas instituições atendem em prédios próprios ou em prédios públicos construídos pela SEEDF em parceria com o Ministério da Educação - MEC, como parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). No Distrito Federal, essas instituições são denominadas Centros de Educação da Primeira Infância - CEPI.

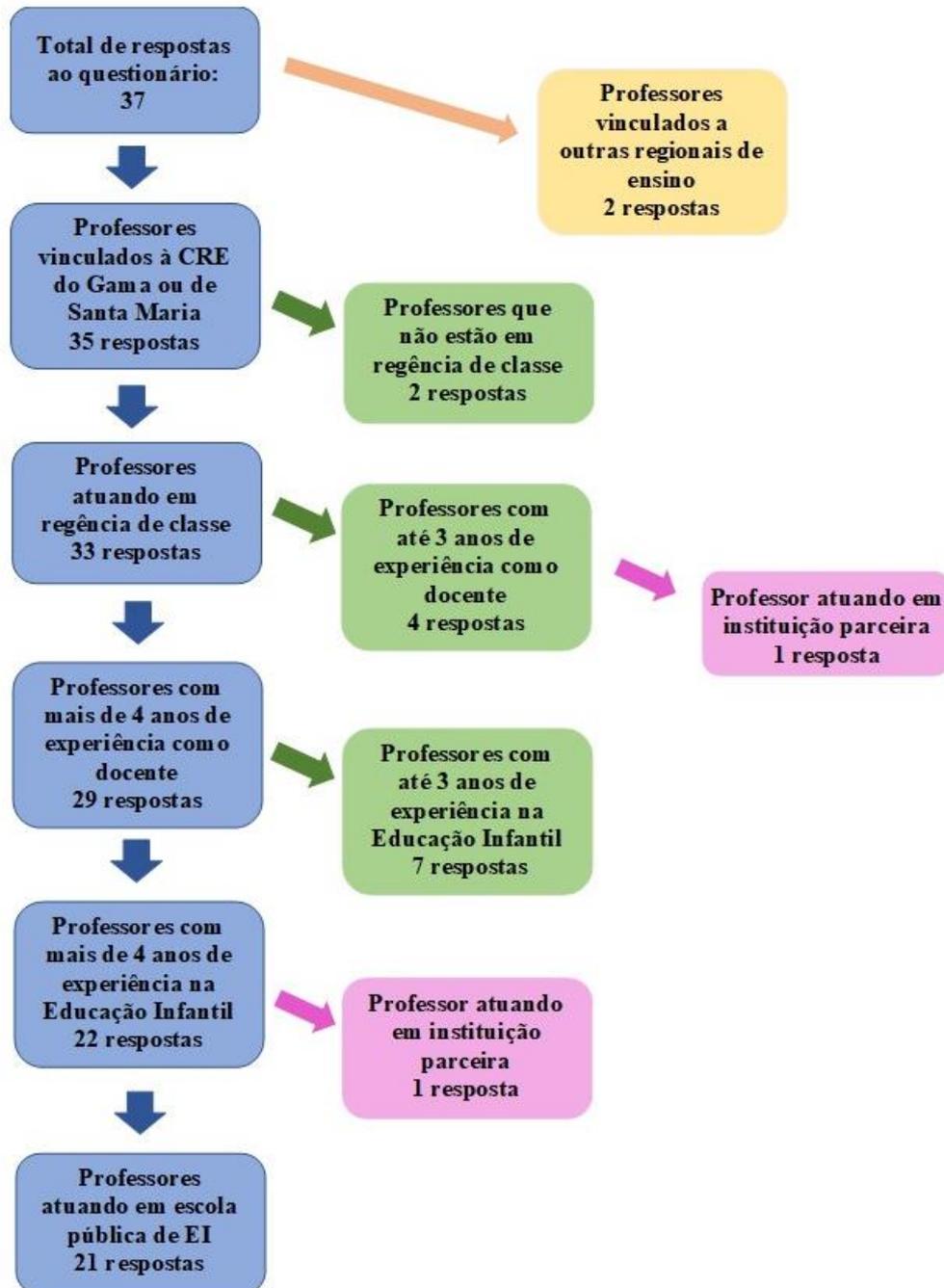
²⁰ Nomenclatura adotada pelo *Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal*, bebês, correspondente a crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas, correspondente a crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

áreas afins, ou seja, não estavam trabalhando diretamente com uma turma de crianças, não foram selecionadas para a segunda fase desta pesquisa.

Sintetizando as respostas recebidas, entre os 33 professores vinculados à Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria ou do Gama²¹ e que estão atuando como professores de referência de um agrupamento de crianças, 29 respondentes informaram ter 4 anos ou mais de experiência como docente. Entre esses, 21 professores informaram possuir 4 anos ou mais de experiência na docência na Educação Infantil e estarem atuando em escolas públicas quando responderam ao questionário. Em síntese, na figura 2, vê- as respostas ao questionário: 37 professores responderam o instrumento de pesquisa e, entre esses, 21 atenderam aos critérios pré-definidos como parâmetros para a amostragem inicial. Desse modo, na amostragem obtida nessa primeira etapa, referente ao questionário, 21 (vinte e uma) professoras atenderam aos critérios pré-definidos. Entre essas, 4 (quatro) consentiram em participar da segunda fase da pesquisa.

²¹ A Região Administrativa do Gama está localizada a cerca de 35 km da Região Administrativa do Plano Piloto e a cerca de 10 km da Região Administrativa de Santa Maria. Para melhor visualização geográfica do território do Distrito Federal e suas Regiões Administrativas conferir https://pdad2021.ipe.df.gov.br/static/downloads/apresentacoes/apresentacao_gdf.pdf e <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2020-Cap%C3%ADtulo-4.pdf>.

Figura 2 - Respostas ao questionário



Fonte: elaborado pela autora

Devido à abrangência das pesquisas em educação e à impossibilidade de abarcar a totalidade dos fenômenos educativos, lembro como Gil (2008) define que a amostra é um subconjunto do universo estudado, é uma parcela dos elementos da unidade pesquisada. A respeito da escolha da amostra na pesquisa qualitativa, Guy Michelat (1982) explica que essa definição se dá “em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico” (p. 199), salientando que a

representatividade da amostra é considerada não pela quantidade de pessoas participantes, mas pelas particularidades das experiências sociais de cada indivíduo.

Dito de outra maneira, a amostra trata de uma fração do todo que se pretende pesquisar e, especificamente nesta pesquisa, optei pela amostragem por casos múltiplos e por homogeneização (Pires, 2008), considerando as escolas a que tive acesso e os profissionais que responderam ao questionário da primeira fase deste estudo. Conforme Pires (2008, p.200) explica, a amostra por homogeneização se constitui quando o pesquisador pretende estudar um grupo relativamente homogêneo como, por exemplo, algumas categorias sociais ou socioprofissionais, no caso desta pesquisa, o grupo corresponde à categoria profissional de professores da Educação Infantil. Assim, as variáveis específicas do grupo, tais como anos de experiência, função desempenhada etc. são relevantes para a definição da amostra. Não obstante, ressalto que essa percepção não suplanta a diversidade interna do grupo participante, consoante as palavras do autor, “as pesquisas que recorrem à amostra por homogeneização permitem descrever a diversidade interna de um grupo e autorizam a generalização empírica por saturação”²² (Pires, 2008, p. 201).

A partir das respostas ao questionário, entrei em contato com profissionais que antessem aos critérios de seleção pré-definidos com a finalidade de marcar um encontro, me apresentar pessoalmente, esclarecer e detalhar os procedimentos de pesquisa e questões éticas. Entretanto, houve um baixo retorno de respostas a esse contato. Inobstante, quatro professoras retribuíram esse contato e houve a demonstração de disponibilidade em me receber, de modo que agendei um horário para ir até a escola em que elas trabalhavam. Assim, em momentos separados, encontrei-me com cada uma dessas quatro professoras nas escolas, apresentei o projeto de pesquisa e expliquei os procedimentos e princípios éticos do estudo. Essas professoras concordaram em participar da pesquisa, demonstrando receptividade à minha presença na sala de referência delas, logrando o seu consentimento.

Desse modo, quatro professoras de Educação Infantil, que responderam ao questionário de sondagem, vinculadas a duas escolas públicas de educação infantil na Região Administrativa de Santa Maria e a uma escola pública de educação infantil na Região Administrativa do Gama, concordaram em participar desta pesquisa.

²² Como Pires (2008) define, “a saturação empírica designa [...] o fenômeno pelo qual o pesquisador julga que os últimos documentos, entrevistas ou observações não trazem mais informações suficientemente novas, ou diferentes, para justificar uma ampliação do material empírico” (p. 198). Assim, a saturação tanto indica o momento em que o pesquisador deve suspender a coleta dos dados quanto permite a generalização de resultados ao conjunto do universo de análise ao qual a fração pesquisada pertence. Ratifico as palavras do autor no que tange ao fato de que o princípio de saturação não deve ser confundido com “dar conta do real em sua totalidade”.

As professoras participantes, conforme sintetizado na figura 3, têm entre 35 e 54 anos de idade, têm experiência como docente de 15 a 30 anos e como professoras na Educação Infantil de 4 a 30 anos.

Figura 3 - Participantes da segunda fase da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

Uma entrevista parcialmente estruturada foi realizada com cada professora, quando foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista foi realizada com cada participante separadamente em data e horário agendados previamente. As entrevistas foram realizadas na escola em que as participantes atuavam. Durante a entrevista foi utilizado um dispositivo portátil (*tablet*) a fim de registrar em áudio as falas. O roteiro com os temas orientadores da entrevista trouxe como tópicos a formação docente, as práticas musicais realizadas na escola, a relação com as crianças nessas práticas e as concepções sobre as práticas musicais (Apêndice B). Posteriormente, foi feita a devolução da entrevista (Szymanski, 2004) com a gravação transcrita, impressa e disponibilizada para revisão dialogada da participante com a pesquisadora. Por fim, concluí essa etapa relacionada à transcrição das entrevistas com a organização do texto de referência (Szymanski; Almeida; Prandini, 2004). A respeito da entrevista parcialmente estruturada, Triviños destaca como uma vantagem a possibilidade de manter “a presença consciente e atuante do pesquisador” e, concomitantemente, permitir a ênfase no entrevistado. Essa característica, portanto, pode propiciar “não só a descrição dos

fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 152).

Importa-me realçar a compreensão da entrevista como um encontro entre as protagonistas - entrevistadora e entrevistada, com suas percepções, sentimentos, interpretações, expectativas, como um entrelaçamento pautado em relações interpessoais. A minha opção pela entrevista com um roteiro aberto se inspira na relevância da fala das participantes, portanto se delinea a partir de uma estrutura flexível como guia. Nesse sentido, corroboro o entendimento de Nadir Zago (2003) de que à entrevistada cabe o lugar central nesse encontro, que não se constrói nem de forma linear nem unilateral. Nessas relações sociais, em que ambas - pesquisadora e professoras participantes - se conhecem, é acrescida a partilha de suas histórias, impressões, experiências, idiossincrasias. Interliga-se a essa noção o intuito de transcender padronizações nas entrevistas, a respeito das quais as autoras Almeida e Szymanski destacam: “Na situação de trocas interpessoais, entretanto, essa padronização é impossível dada a singularidade dos participantes. Trocas interpessoais são embates intersubjetivos, e a situação de entrevista não foge dessa condição” (2004, p.91).

Como parte desse itinerário metodológico, foram realizadas quatro observações na sala de referência de cada uma das professoras participantes da pesquisa. Como Heraldo Vianna (2003) sublinha, em pesquisas qualitativas em educação, a observação é uma relevante fonte de informações. No contexto desta pesquisa, as observações abertas e semiestruturadas foram situadas no contexto interno da escola e foram registradas notas de campo em um diário de bordo. Ao considerar os objetivos deste estudo, as observações tiveram um aspecto seletivo, haja vista enfocarem as questões de maior interesse para esta pesquisa.

A respeito do uso da observação como instrumento de produção de dados, corroboro o entendimento de Vianna (2003), de Jaccoud e Mayer (2008) e de Flick (2009), compreendendo-me como observadora participante no evento e não como somente uma espectadora, no sentido de que o próprio observador é sujeito da pesquisa, com seus sentimentos, emoções e reações, que constituem também dados. Como Heraldo Vianna ressalta, o observador é parte de uma realidade social e, por isso, não há “observações inteiramente isentas, com uma validade irrestrita [...]. Uma observação, por mais bem feita que seja, nunca apresenta total neutralidade, face à intermediação do próprio observador” (Vianna, 2003, p. 65). Semelhantemente, os autores Jaccoud e Mayer (2008, p. 262) sublinham a impossibilidade de o observador se distanciar objetivamente e que a pretensão de manter uma posição de exterioridade causa paralisia na atividade de pesquisa. Além disso, o ver, o escutar e as demais percepções

associadas ao ato de observar, estão impregnados por uma atividade interpretativa. Nas palavras de Vianna, “os significados se encontram na mente humana e são construídos nas relações sociais, e não naquilo que está sendo objeto da observação” (2003, p. 90).

Assim, considerando as salas de referência em que as quatro professoras participantes atuavam, foram realizadas 16 observações no total. Após as observações realizadas, instigada por outros questionamentos e reflexões que emergiram no decorrer desses momentos e das práticas musicais observadas, agendei mais um encontro individual com cada professora participante para a realização de uma segunda entrevista parcialmente estruturada. Nessa entrevista, também realizada nas escolas e utilizando um dispositivo portátil (*tablet*) para gravação do áudio, foram retomados temas e indagações que emergiram das observações realizadas nas salas de referência das professoras.

A figura 4 apresenta o esquema metodológico da pesquisa com os momentos de contato e interação com o campo de pesquisa e as participantes da pesquisa: visita às escolas, questionário virtual, primeira entrevista, observações e segunda entrevista.

Figura 4 - Procedimentos Metodológicos



Fonte: elaborado pela autora

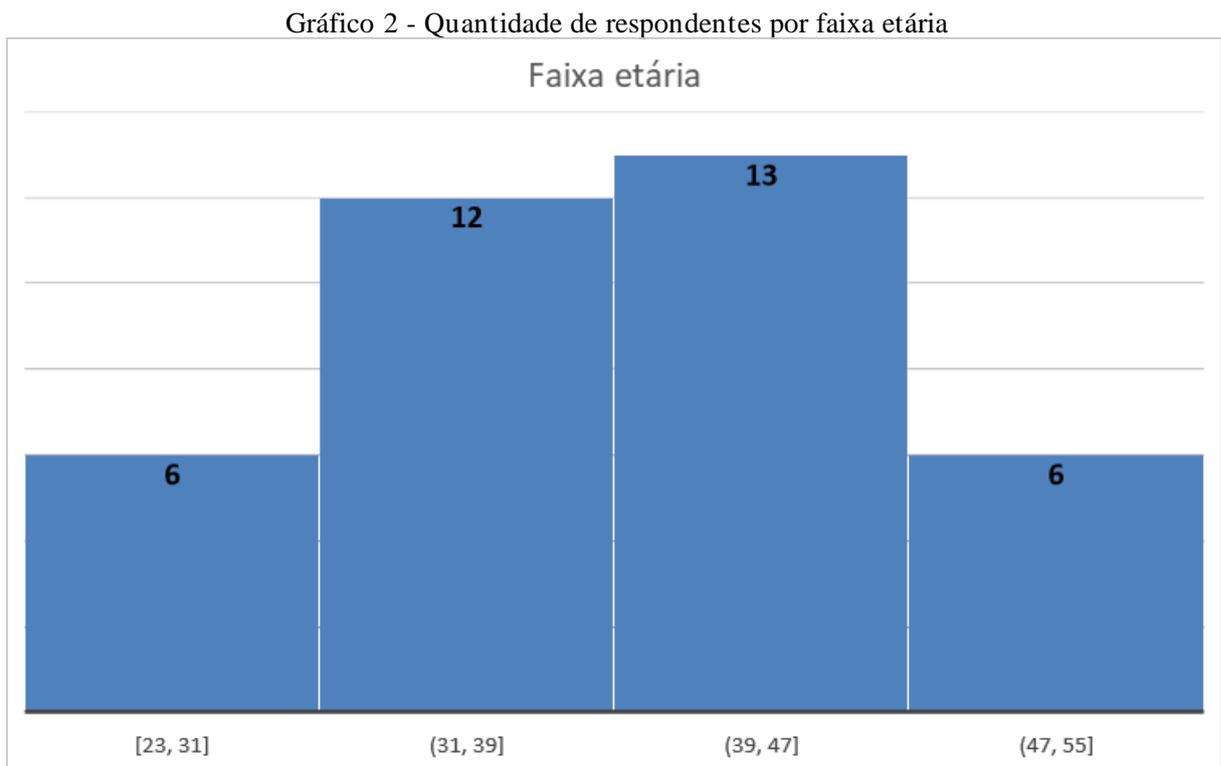
As visitas às quatro escolas públicas de Educação Infantil foram realizadas no decorrer do mês de agosto de 2022. As respostas ao questionário foram recebidas e organizadas no decorrer do mês de agosto e primeira quinzena do mês de setembro de 2022. Os contatos iniciais para agendamento do encontro com as professoras se deram nos meses de agosto e setembro de

2022. As primeiras entrevistas com cada professora ocorreram entre os meses de agosto e outubro de 2022. As observações sucederam durante os meses de agosto, setembro, outubro com três participantes e nos meses de setembro e novembro de 2022 com a quarta participante. A segunda entrevista foi feita no mês de outubro de 2022 e no mês de fevereiro de 2023 individualmente com cada professora participante.

4.3 RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Penso ser importante apresentar aqui uma síntese com alguns gráficos representando as respostas recebidas ao questionário de sondagem (Apêndice A), a fim de contextualizar quem são as quatro participantes desta pesquisa.

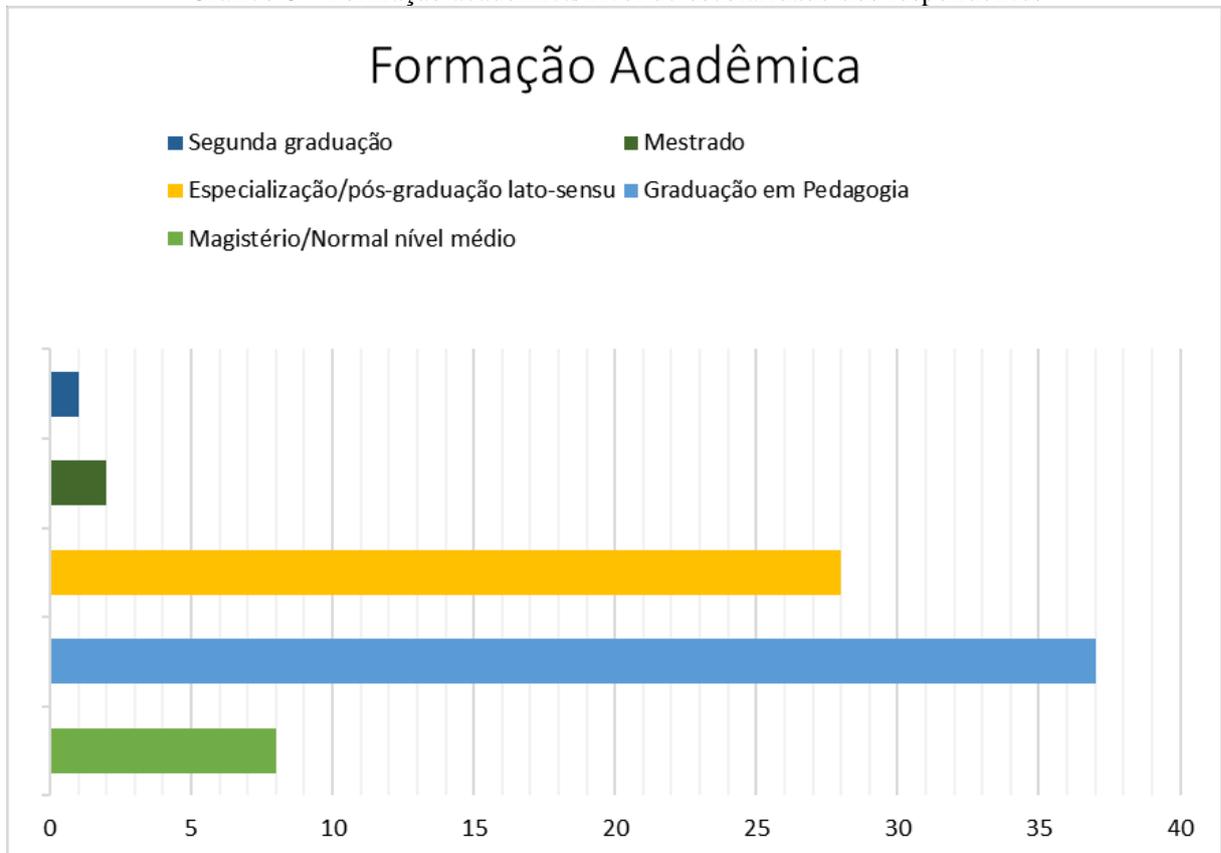
Relembro que, como citado anteriormente neste capítulo, o total de questionários de sondagem respondidos corresponde a trinta e sete ($n=37$). Entre as 37 respostas recebidas, a faixa etária dos respondentes está distribuída de modo que a maior parte deles tem entre 31 e 47 anos de idade como representado no Gráfico 2.



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas ao questionário de sondagem

Acerca do grau de escolaridade, como retratado no Gráfico 3, as respostas ao questionário evidenciam que todos os 37 (n=37) professores respondentes possuem graduação em Pedagogia e, entre esses, 28 possuem alguma especialização/pós-graduação lato-sensu e 8 cursaram magistério/Curso Normal no Ensino Médio. Somente 2 professores possuem Mestrado.

Gráfico 3 - Formação acadêmica/nível de escolaridade dos respondentes



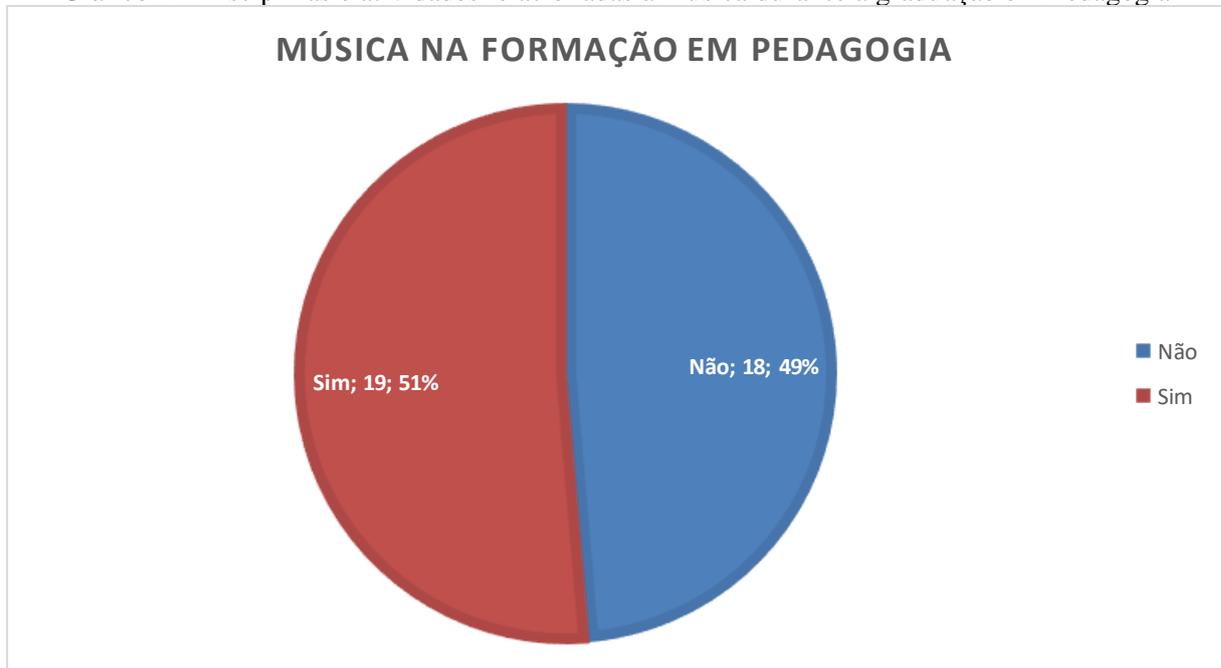
Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas ao questionário de sondagem

O fato de a formação acadêmica dos respondentes incluir, majoritariamente, a graduação em nível superior e a pós-graduação *lato-sensu* ratifica os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2022 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023). Conforme os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), dos 30.188 professores em exercício na Educação Básica do Distrito Federal, 29.092 possuem graduação e, entre esses, 13.516 possuem pós-graduação *lato-sensu*/especialização e 1.398 possuem mestrado.

Ainda no âmbito da formação acadêmica, no que se refere à participação em disciplinas e atividades relacionadas à música durante a graduação em Pedagogia, como representado no gráfico 4, 19 (n=37) respondentes afirmaram terem se envolvido com essas experiências

durante a graduação, em contrapartida, 18 (n=37) professores disseram não terem participado de vivências assim no decorrer do curso superior.

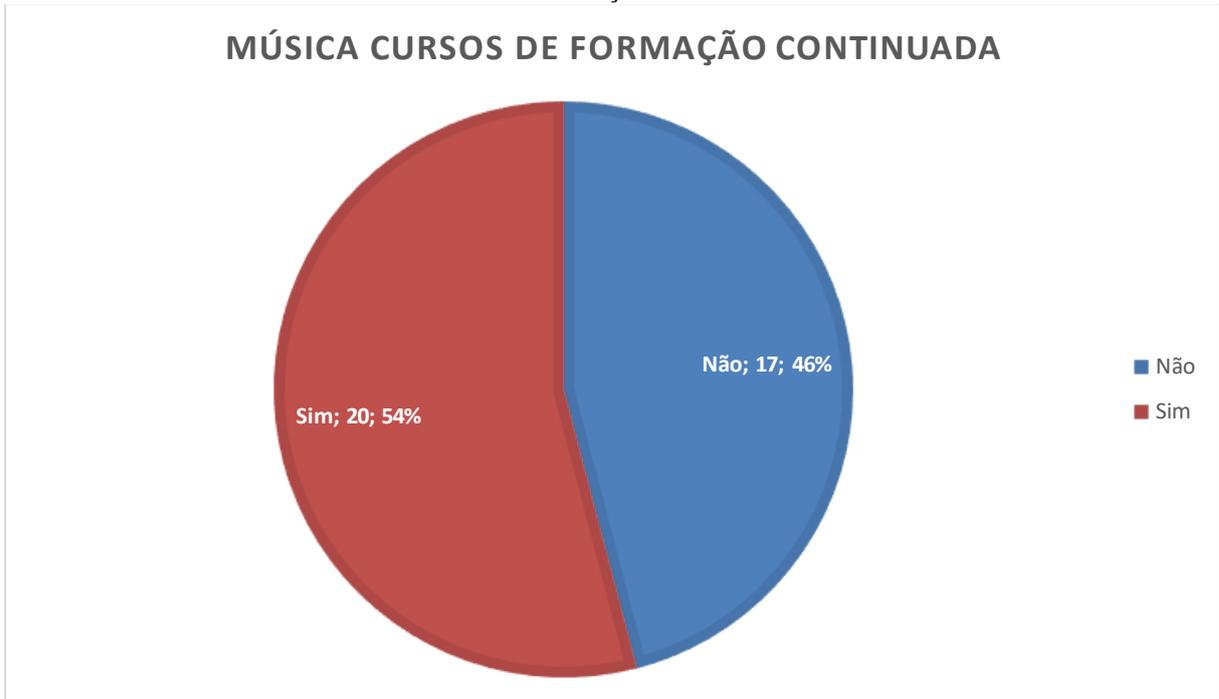
Gráfico 4 - Disciplinas e atividades relacionadas à música durante a graduação em Pedagogia



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas ao questionário de sondagem

Em relação à participação em cursos e atividades de formação continuada relacionados a práticas musicais no contexto escolar, como o gráfico 5 ilustra, 20 (n=37) respondentes assinalaram já terem se envolvido em cursos sobre práticas musicais no decorrer de sua formação continuada. Não obstante, 17 (n=37) professores declararam não terem participado de cursos ou atividades afins.

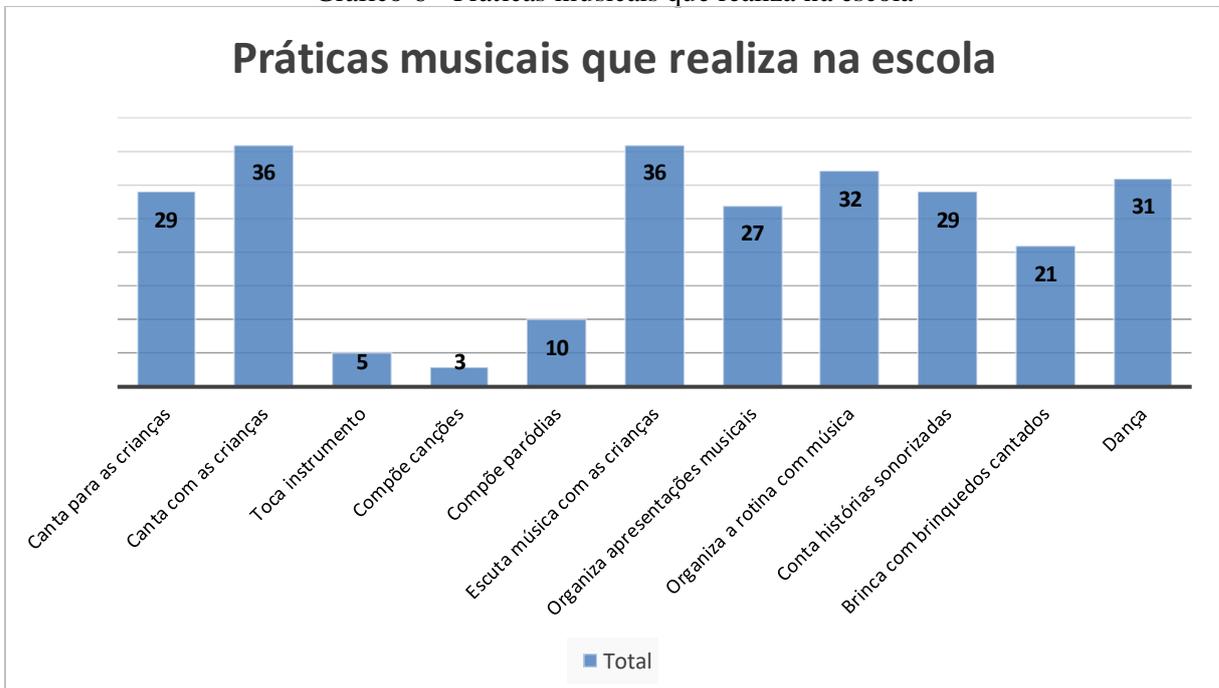
Gráfico 5 - Cursos de formação continuada sobre música



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas ao questionário de sondagem

O gráfico 6 a seguir ilustra as respostas à questão em que era possível assinalar as práticas musicais desenvolvidas na escola pelo respondente. Nesse sentido, os participantes poderiam escolher mais de um item.

Gráfico 6 - Práticas musicais que realiza na escola



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas ao questionário de sondagem

No que concerne às práticas musicais que os professores respondentes afirmaram realizarem na escola, como exposto no gráfico 6, cantar com as crianças e escutar música com elas foram assinaladas por 36 (n=37) profissionais. Práticas como organizar a rotina com música e dançar foram assinaladas respectivamente por 32 e por 31 professores (n=37). Vinte e nove (n=37) profissionais afirmaram cantar para as crianças e contar histórias sonorizadas, 27 (n=37) disseram organizar apresentações musicais e 21 (n=37) brincam com as crianças utilizando brinquedos cantados. As práticas musicais com menor número de marcações foram: compor paródias, assinalada por 7 professores; tocar instrumento, marcada por 5 professores; e compor canções, escolhida por 3 professores (n=37).

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Como parte das normas e dos procedimentos éticos na pesquisa, destaco que, no decorrer do primeiro semestre de 2022, foram realizados os trâmites para submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil. No dia 28 de julho de 2022, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - UNB aprovou o projeto desta pesquisa conforme Parecer Consubstanciado nº 5.551.210 (Anexo A).

Ratifico que princípios éticos de consentimento informado, participação voluntária, assegurando às participantes a recusa em relação a qualquer procedimento assim como a desistência de participação a qualquer tempo, confidencialidade, sigilo e anonimato das participantes (Bogdan; Biklen, 1991; Flick, 2009; Gil, 2008; Lüdke; André, 1986) orientaram os itinerários metodológicos desta pesquisa assim como a redação deste texto.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é definida por Bogdan e Biklen (1991) como sendo o processo sistemático de busca e de organização dos dados brutos, tais como transcrições de entrevistas, notas de campo etc. Eles indicam que o principal objetivo desse processo é o pesquisador ampliar a compreensão que tem desses materiais. Semelhantemente, Gil (2008) enfatiza a perspectiva do processo, cujo objetivo é organizar e sintetizar os dados tendo em vista possíveis respostas para as questões de investigação.

O processo analítico inclui a organização dos dados, a sua divisão, classificação, busca por padrões, comparações, descoberta de aspectos importantes. Embora possa haver distinção entre a análise e a interpretação dos dados, esses dois processos se relacionam profundamente

e Amado (2014) salienta que são processos dinâmicos e concomitantes, o que obsta a possibilidade de se realizar um sem o outro. O autor realça que esses ciclos analíticos e interpretativos podem ser realizados em função de várias perspectivas. No caso desta pesquisa, utilizei como referência a metodologia de Análise de Conteúdo.

Laurence Bardin (1977) detalha que a análise de conteúdo abrange um conjunto de técnicas, bastante variadas e adaptáveis, com o intuito de analisar as comunicações e obter indicadores a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 1977, p. 42). A análise de conteúdo, como Irving Janis (1982) explica, está orientada pela consecução da classificação segundo categorias: “As operações da análise de conteúdo consistem em *classificar* os sinais que ocorrem em uma comunicação *segundo um conjunto de categorias apropriadas*” (Janis, 1982, p. 53, grifo nosso).

Essa sistematização do quadro de codificação em categorias é ressaltada por Margrit Schreier (2012) como representando o coração da análise de conteúdo qualitativa. A autora destaca que a análise de conteúdo pode ser aplicada a uma ampla gama de materiais, tais como transcrições de entrevistas, contratos, diários, *websites*, programas de televisão, postagens em redes sociais, livros didáticos etc. e aponta três importantes características da análise de conteúdo: a) trata-se de um método sistemático, pois sempre envolve a mesma sequência de etapas; b) é flexível, no sentido de que sempre será necessário adequar o sistema de categorização aos dados e materiais do estudo; c) e reduz os dados, pois concentra a análise em aspectos selecionados e relevantes para o problema de pesquisa.

Orientei, portanto, o meu procedimento de análise de dados conforme os passos da análise de dados qualitativa (Schreier, 2012). Tendo em mente a minha questão de pesquisa e, depois de selecionar o material, elaborei o quadro de codificação, dividi o material em unidades de codificação, testei o quadro de codificação avaliando-o e modificando-o, procedendo a análise e a interpretação dos dados categorizados.

A transcrição das entrevistas feitas com as participantes deste estudo foi organizada e o parágrafo foi definido como unidade de contexto. O tema constituiu a unidade de significação e em função desses temas-eixo, em torno dos quais as participantes organizaram suas falas, construiu-se a análise temática (Bardin, 1977). O processo de categorização se baseou em critérios semânticos cujo procedimento inicial foi orientado pelas categorias prévias, mas não definitivas, baseadas nos temas presentes nos roteiros das entrevistas parcialmente estruturadas e das observações. Subsequentemente, a partir da classificação analógica e progressiva dos elementos, resultou uma crescente e contínua reelaboração do sistema de categorias. Em vista

disso, as categorias temáticas que emergiram são: 1) formação; 2) trabalho docente; 3) concepções sobre a música na Educação Infantil; 4) concepções sobre Educação Infantil; 5) práticas musicais na Educação Infantil.

No contexto deste estudo, os dados foram gerados e registrados nas transcrições das entrevistas parcialmente estruturadas e nas notas de campo do diário de bordo das observações realizadas nas salas de referência com as professoras de referência unidocentes participantes desta pesquisa. No decorrer da próxima seção, para citar trechos das entrevistas serão utilizados os códigos E1 e E2, referentes à primeira e à segunda entrevista respectivamente, seguidos do pseudônimo da participante. Ressalto que empregarei reticências entre colchetes para indicar supressões nas transcrições das entrevistas das professoras participantes. Além disso, textos entre colchetes se referem às inserções feitas por mim com a finalidade de explicar, detalhar ou esclarecer aspectos abordados nas entrevistas. Para referir trechos das notas de campo do diário de bordo serão utilizados os códigos OB1, OB2, OB3 e OB4, correspondendo às observações de 1 a 4 respectivamente, seguidos do pseudônimo da participante.

Discorri nesta seção a respeito dos itinerários metodológicos percorridos durante esta pesquisa. Sintetizei as respostas ao questionário de sondagem e detalhei os procedimentos das entrevistas parcialmente estruturadas realizadas com as quatro professoras participantes e das observações em suas respectivas salas de referência. No próximo capítulo, referente à análise e discussão dos dados, apresentarei os resultados correlacionando-os à literatura do aporte teórico.

5 “ENTÃO, O QUE É QUE NÓS PODEMOS FAZER?”: RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção tem como propósito a interpretação e a discussão dos dados produzidos nesta pesquisa, consoante o objetivo precípuo de discutir as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes no contexto escolar da Educação Infantil no Distrito Federal. A seção tem início com a apresentação das quatro participantes deste estudo. Em seguida, são apresentadas as categorias temáticas da análise, que emergiram dos temas presentes nos roteiros das entrevistas parcialmente estruturadas e das observações, quais sejam: 1) formação; 2) trabalho docente; 3) concepções sobre a música na Educação Infantil; 4) concepções sobre Educação Infantil; 5) práticas musicais na Educação Infantil.

5.1 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Como detalhado na seção 4, contei com a participação de quatro professoras nesta pesquisa: Dália, Margarida, Rosa e Girassol.

Dália tem 35 anos de idade e 15 anos de experiência como professora, há 5 anos trabalha como professora na Educação Infantil. Ela é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil.

A professora Margarida, graduada em Pedagogia e pós-graduada com cursos de especialização em Educação infantil e em Gestão Pedagógica, tem 39 anos de idade e 20 anos de experiência como docente, sendo que durante 18 anos foi professora na Educação Infantil.

Rosa tem 44 anos de idade, 13 anos de experiência como professora, 4 desses como professora na Educação Infantil. Ela é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e Orientação Educacional.

A professora Girassol é graduada em Pedagogia, pós-graduada *lato-sensu* em Educação Infantil e é mestre em Educação. Ela tem 54 anos de idade, 30 anos de experiência como professora e todos esses anos foram dedicados à docência na Educação Infantil.

Durante a pesquisa, as quatro participantes trabalhavam em escolas públicas de educação infantil, com turmas inclusivas²³ que tinham de 15 a 26 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, correspondendo ao agrupamento designado como *crianças pequenas* pelo *Currículo em*

²³ Conforme a Estratégia de matrícula (Distrito Federal, 2022), são turmas regulares que têm também crianças com deficiência, altas habilidades ou transtornos funcionais como, por exemplo, Transtorno do Espectro Autista/TEA, e podem ser denominadas Classe Comum Inclusiva e Integração Inversa.

Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF (Distrito Federal, 2018). O trabalho das professoras diretamente com as crianças tinha a duração de cinco horas diárias de segunda a sexta-feira.

A seguir, discorrerei a respeito das categorias temáticas ilustradas na figura 5, quais sejam: formação; trabalho docente; concepções sobre música na Educação Infantil; concepções sobre Educação Infantil; e práticas musicais na Educação Infantil.

Figura 5 - Categorias temáticas



Fonte: elaborado pela autora

A figura circular foi escolhida por denotar a ideia de continuidade e ausência de hierarquia entre as categorias temáticas e pela visualização da relação e conexão entre as categorias emergidas neste estudo.

5.2 FORMAÇÃO

O termo formação tem sido abordado sob diversas perspectivas conceituais, que influenciam os modos como são pensadas, planejadas e executadas estratégias de formação de professores. Entre os múltiplos conceitos possíveis, opto por abordar a formação sob o

entendimento de Carlos Marcelo Garcia (1999), no sentido de que se trata de um processo contínuo e longo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Além disso, esse processo não se dá apartado das relações sociais, históricas, culturais e políticas que as professoras estabelecem, mesmo antes de se definirem profissionalmente como professoras.

Neste estudo, os dados produzidos revelam que a formação das participantes da pesquisa tem relação com a trajetória pessoal no que se refere à opção pela profissão docente. Essa trajetória inclui as vivências da pessoa, as relações que estabeleceu nos múltiplos meios sociais, antes mesmo de ser professora. De modo que as experiências em família, na escola e em outros espaços-tempos no decorrer da vida constituem importantes referências e influências concernentes à escolha de ser professora.

Com o tempo, minha mãe começou a ter crianças, que os pais trabalhavam ou que estavam sob medida de proteção, em casa. Minha mãe era mãe crecheira. [...] A gente ficava aqui, aquele tanto de criança em casa. E quem ajudava mamãe? Eu. [...] E aí eu fui crescendo, crescendo, com convivência de criança o tempo inteiro em casa (E1, Margarida).

A professora Margarida menciona as vivências de sua infância e retoma essas memórias relacionando-as aos caminhos pelos quais se tornou professora. Essas fontes pré-profissionais, como aborda o filósofo e pesquisador Maurice Tardif (2014), são experiências que se entrelaçam, mesmo que latentes, ao contexto de escolha da profissão. A professora Dália, em seu relato, discorre sobre suas memórias escolares e em como elas ressoaram em sua constituição como professora:

[...] Eu também tive bons professores ao longo do meu ensino mesmo. E fui só querendo mesmo [ser professora] (E1, Dália).

Ainda no âmbito das repercussões dessas experiências na formação e escolha pela docência, a professora Girassol relembra suas vivências no Ensino Médio:

[...] Eram professores que iam me inspirando, que iam me motivando. [...] Então, essas pessoas me inspiraram muito, sabe? Abriam meus horizontes, minha perspectiva para ir para a universidade, para ser professora também. E as crianças também me encantaram muito. Eu me lembro até hoje das crianças, das primeiras crianças que eu convivi [as crianças da casa em que trabalhava como babá na adolescência]. Então eu fui, eu fui meio que envolvida aí e fui me constituindo nessas relações (E1, Girassol).

Assim como a pedagoga e pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa (2016), sublinho que a história de vida das professoras precisa ser considerada, refletindo a respeito de como ela ressoa em suas práticas pedagógicas e, especificamente no caso desta pesquisa, em suas práticas musicais. Essas histórias, que incluem suas vivências, seus repertórios, suas concepções, repercutem como modos distintos de organizar o ambiente social educativo, de propor e oportunizar experiências às crianças na escola, por isso, negá-las, suprimi-las ou desmerecê-las pode obstar a possibilidade de que sejam revisitadas, ressignificadas e transformadas.

Sem perder de vista a compreensão de que a formação das professoras é um processo contínuo e abrangente vivenciado nos mais diversos contextos no decorrer de toda a vida, as participantes desta pesquisa também compartilharam suas experiências especificamente no que tange à formação acadêmico-profissional e às práticas musicais no contexto acadêmico. As professoras participantes fizeram graduação em Pedagogia em diferentes instituições de ensino superior, somente uma delas realizou esse curso em uma universidade pública. As outras três professoras participantes fizeram o curso em instituições privadas.

Ao rememorar essas vivências, a professora Margarida faz o seguinte relato:

[...] A gente tinha os simpósios. Todo simpósio tinha alguma coisa relacionada à música. [...] Inclusive, tinha um momento lá, uma prática que era artística, aí, como tinha muitas pessoas que gostavam de música, a gente acabou levando algumas práticas lá na faculdade voltadas para a música. Levamos violão, cantamos, fizemos atividades, mas tudo isso assim dentro de projetos específicos mesmo lá, não de matéria (E1, Margarida).

A professora Margarida compartilha que não teve uma disciplina específica sobre música, mas participou de simpósios e projetos cuja ênfase era a Arte e, mais especificamente, a música. A professora Rosa e a professora Girassol também trouxeram à lembrança momentos relacionados à música e que foram vividos durante a graduação em Pedagogia. Rosa recordou uma disciplina obrigatória de musicalização e a participação em um *workshop*. Girassol destacou sua participação em projeto de extensão relacionado à dança. A professora Dália mencionou a impressão de distanciamento no que se refere à prática que poderia ter sido enfatizada no decorrer de sua graduação e cotejou com as propostas do curso *Arte a mil na Educação Infantil*, de que participou na Coordenação Regional de Ensino - CRE. Os relatos docentes informam o silêncio da música no contexto da formação acadêmico-profissional das professoras. Há uma vocação musical, todavia ela acontece pontualmente e parece estar ausente da estrutura curricular dos cursos de graduação frequentados pelas professoras.

Em relação ao currículo do curso de Pedagogia, as educadoras musicais Gislene Natera e Teresa Mateiro (2021), em sua revisão de pesquisas, entre elas, Aquino (2007), ressaltam que a Universidade de Brasília se destacou entre 56 instituições de ensino superior ao disponibilizar oito disciplinas optativas relacionadas à Arte para os estudantes de Pedagogia, quais sejam: Fundamentos da Arte na Educação; Metodologia do Ensino de 1º grau - Educação Artística; Arte, Pedagogia e cultura; Oficina Básica de Música 1; Fundamentos da Linguagem Musical na Educação; Canto Coral 1, 2 e 3.

Especificamente em relação ao currículo da UNB, Vale (2019) analisou o projeto acadêmico do curso de graduação em Pedagogia da UNB e identificou ementas de disciplinas relacionadas ao ensino de música e arte. Nessa pesquisa ela constatou que várias disciplinas optativas relacionadas à música compõem o currículo da UNB e podem qualificar os graduandos e proporcionar o resgate e desenvolvimento de sua musicalidade, possibilitando desdobramentos nas futuras práticas musicais a serem vividas na escola de educação básica. As disciplinas listadas pela pesquisadora ratificam alguns componentes elencados por Natera e Mateiro (2021), quais sejam: Arte, Pedagogia e Cultura; Fundamentos da Arte na Educação; Fundamentos da Linguagem Musical na Educação; Oficina Básica de Música; Canto Coral 1, 2 e 3. Entre essas, as três primeiras disciplinas pertencem à Faculdade de Educação - FE - à qual está vinculado o curso de Pedagogia - e as duas últimas pertencem ao Departamento de Música. As disciplinas são optativas e algumas não são ofertadas sistematicamente. Não obstante, nenhuma das participantes desta pesquisa fez sua graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília.

Concernente à presença da formação musical nos currículos de Pedagogia, Reckziegel (2020), Weber (2018) e Werle (2015) realçam que essa formação acadêmico-profissional não garante por si só a organização e a proposição de práticas musicais às crianças pelas professoras no contexto escolar. Esses indícios remetem à complexidade das relações entre a formação e o incremento de práticas musicais na escola de Educação Infantil e os demais aspectos que impactam a profissão docente.

Analogamente, ainda sobre a necessária abrangência do currículo da graduação em Pedagogia e as expectativas correlatas, Cunha (2014, p. 24) ressalta que a formação acadêmica de professores, sozinha, não tem o potencial de transformar o panorama das escolas, haja vista as conjunturas políticas, econômicas e sociais traspassarem de modo indelével a sociedade e, conseqüentemente, a escola. É, portanto, importante considerar os múltiplos fatores que estão

atrelados às reflexões e constatações a respeito da escola e das transformações necessárias nas práticas pedagógicas das professoras.

Inobstante a relevância das vivências práticas no decorrer da graduação, ao ingressar profissionalmente em uma escola, a professora se defronta com uma gama de desafios e situações que nem sempre poderão ser previstos em um curso superior. Como Araújo (2012) realça, o curso superior habilita a professora profissionalmente, mas não tem como prepará-la para todas as dificuldades com que irá se deparar. À medida que as professoras se defrontam com múltiplas situações e desafios na escola, podem repensar e reelaborar sua *práxis* pedagógica. Assim, as trajetórias de desenvolvimento profissional vão se constituindo tanto pela formação acadêmico-profissional quanto pelo trabalho docente, a partir de vivências que somente ocorrerão no contexto da escola.

Desse modo, como Bellochio e Pacheco (2014) enfatizam, a própria ação docente também emerge como parte significativa na formação e transformação das professoras. A professora Margarida fala sobre mudanças na sua ação docente:

[...] Teve um tempo que a minha rotina era toda aquela, de chegar, cantava a música de chegada. Na hora do lanche, a música do lanche. Depois eu fui percebendo assim que, não sei, acho que foi perdendo o sentido isso (E1, Margarida).

Essas transformações na trajetória da professora são vivenciadas no decorrer de sua ação na escola. Assim, modos de vivenciar a música com as crianças na Educação Infantil foram se transmutando, passaram por metamorfoses a partir de como ela percebia a própria prática pedagógica e a própria musicalidade. Concomitantemente, nesses entrelaçamentos, os saberes da professora também vão se transformando. Vivências que instiguem a reflexão, a concretização da teoria em práticas intencionais, a relação cada vez mais adjacente entre o que se quer fazer e aquilo que de fato se faz na escola podem ser fomentadas no espaço-tempo da escola de Educação Infantil. Essas vivências e transformações se dão imbricadas ao desenvolvimento profissional (Diniz-Pereira, 2015).

As formações institucionais, planejadas e executadas por um departamento central das secretarias de educação, em geral, não contemplam as demandas locais de cada comunidade escolar, de cada grupo de professoras e crianças, pois partem de percepções e proposições mais abrangentes e inespecíficas. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2015) indica a necessidade de transpor a lógica de formação continuada baseada somente na realização de cursos de

atualização, capacitação e afins, destacando o baixo impacto desse modelo formativo sobre as práticas vivenciadas nas escolas.

As professoras participantes desta pesquisa demonstram a compreensão de que os processos de formação transcendem cursos e palestras, pois estão entremeados por reflexões individuais e coletivas desencadeadas pelas relações e ações na comunidade escolar. Como a professora Rosa relata:

[...] Precisa agir de uma forma democrática, falar “quem vai querer participar, quem quer fazer esse projeto, quem quer abraçar a causa?”. É importante trazer uma reflexão, primeiramente uma reflexão sobre a importância (E1, Rosa).

Como Diniz-Pereira (2015) destaca, há que se pensar em programas não somente sob a perspectiva de formação continuada, mas almejando programas de desenvolvimento profissional, no sentido de que aconteçam no próprio espaço escolar e abarquem de modo imprescindível a participação ativa das professoras tanto no planejamento quanto na realização de tais processos. Ainda a esse respeito, a partir de sua pesquisa em que propôs e organizou momentos formativos nas reuniões pedagógicas semanais das professoras, Araújo (2012) frisa a importância da formação que emerge da realidade da escola. Tomazi (2019), em sua pesquisa-formação, corrobora a relevância de construir um movimento formativo em que as professoras são escutadas e participam dos processos de planejamento, discussão e reflexão nesse fluxo contínuo de formação e desenvolvimento profissional.

O reconhecimento da importância desses processos contínuos de desenvolvimento profissional parece estar presente também entre as professoras participantes deste estudo, como, por exemplo, na fala da Rosa, da Margarida e da Girassol:

[...] Eu comecei a trabalhar, aí a gente vê a necessidade de ter que melhorar, de estudar mais, de aprender mais (E1, Rosa).

[...] Cada dia que passa, assim, amo mais [o trabalho na escola]. Eu acho que é pela questão de a gente estar sempre procurando algo mais, procurando algo que melhore a gente (E1, Margarida).

[...] Eu não sabia muito como, mas eu sabia que precisava, precisava aprender, precisava entender, até para ensinar meus camaradas (E1, Girassol).

Desse modo, entendo que a escola é também um lugar em que as professoras precisam ser vistas como investigadoras das próprias práticas, um lugar em que as pessoas que a

constituem podem produzir conhecimentos direcionados aos desafios com que a comunidade se depara. Assim, as professoras de referência unidocentes da escola de Educação Infantil podem ter, no próprio local de trabalho, um espaço-tempo privilegiado de formação e desenvolvimento. Esse reconhecimento das potencialidades das formações construídas com as professoras no espaço-tempo da escola de Educação Infantil aparece nas falas da professora Girassol:

[...] Eu acredito na formação e na formação continuada, na formação *in loco*. Essa possibilidade, mas não é uma formação de um dia, não é pontual, ela tem que ser uma formação contínua mesmo. [...] Porque eu acredito nisso, nas coordenações (E1, Girassol).

No âmbito dessa formação contínua, Araújo (2012) evidencia em sua pesquisa as reuniões pedagógicas como dispositivo de formação continuada, como um tempo e um espaço reservado para as professoras refletirem sobre si. Trata-se, portanto, de um espaço-tempo que pode ser favorável ao desenvolvimento profissional, que envolve as práticas musicais.

5.3 TRABALHO DOCENTE

A constituição do trabalho docente é um percurso contínuo, mas não linear, intrinsecamente complexo, contraditório e ambivalente, transparecendo também as lutas econômicas, políticas, sociais e culturais que o instituem. Corroboro Diniz-Pereira (2015) no que tange à necessária defesa do princípio da indissociabilidade entre desenvolvimento profissional, formação e trabalho docente, haja vista as condições para a realização do trabalho docente terem reflexos na compreensão da escola como espaço-tempo privilegiado de desenvolvimento profissional. Neste estudo, a partir da análise dos dados gerados, estas categorias temáticas - formação e trabalho docente - serão abordadas separadamente, sem desconsiderar, entretanto, as ambiguidades, convergências e sobreposições no âmbito do trabalho docente, da formação e do desenvolvimento profissional.

Assim, no caso das professoras de referência unidocentes de Educação Infantil participantes desta pesquisa, sobressaíram as referências ao planejamento pedagógico, as percepções que elas têm sobre o trabalho docente, incluindo as percepções sobre si mesmas e sobre os desafios que emergem na escola.

Nesse sentido, os planejamentos pedagógicos elaborados pelas professoras estão orientados tanto pelo projeto pedagógico geral da escola quanto por temas decorrentes. Assim,

o projeto geral de cada escola foi delineado no início do ano letivo e, periodicamente (semanalmente ou quinzenalmente), as professoras das escolas se reúnem nos momentos de coordenação pedagógica e elaboram os planejamentos pedagógicos mais específicos baseadas naquele projeto.

[...] as meninas [coordenadoras pedagógicas] buscam muitas músicas para a gente trabalhar durante o momento do planejamento. E aí a gente, dentro disso, a gente vai englobando. Tem professores que trabalham bastante com a música. Até mesmo as apresentações das meninas [dramatização organizada pelas coordenadoras sobre algum tema do planejamento, ensaiada com algumas crianças da escola e apresentada para todas as crianças] geralmente envolvem a questão musical (E2, Margarida).

Sublinho que, embora haja um planejamento semanal ou quinzenal elaborado coletivamente por todas as professoras das escolas, as professoras participantes desta pesquisa propuseram às crianças experiências e fizeram intervenções que não estavam, especificamente, previstas naquele planejamento. Esse fator parece evidenciar que, ao mesmo tempo em que é estruturado pela professora, seu planejamento considera as experiências vividas pelas crianças (Magalhães *et al.*, 2017) com as quais se relaciona na turma de referência e denota sua autonomia docente.

[...] aqui na escola eu sou muito livre assim para trabalhar. A gente cumpre com o currículo, com o tema que é colocado, que a gente planejou desde o início do ano. Mas a gente tem total autonomia para trabalhar o que a gente quer na sala (E1, Margarida).

[...] Então a gente precisa estar sempre adaptando mesmo. O planejamento é flexível. Ele é aquele ali, mas, de acordo com aquele dia, você vai saber como aplicar melhor e tem coisas que fala “não, hoje não dá dessa forma”, aí joga para o outro dia e assim vai (E2, Dália).

O planejamento pedagógico orientado por um projeto geral para toda a escola também foi observado por Pereira (2020) em sua pesquisa. Nessa organização, ela verificou que os temas relacionados ao projeto permeavam também as músicas que as professoras procuravam para compartilhar com as crianças de suas turmas. A organização do trabalho pedagógico por projetos ou temas de interesse é apontada por Cruz (2017) sendo utilizada recorrentemente pelas professoras como forma de integrar as diferentes áreas do conhecimento.

[...] primeiro a gente vê ali os objetivos do currículo, o que que está sendo esperado. Aí a gente lista todos eles. A gente faz, no início do ano mesmo, a gente faz um mapa conceitual. A gente pega ali todos os Campos de Experiências e com esse tema a gente vê quais são os objetivos. Então, quando a gente vai planejar ali é mais fácil. A gente já sabe mais ou menos pra qual caminho ir (E1, Dália).

A partir da fala de Dália, parece-me que os projetos pedagógicos das escolas em que as professoras participantes desta pesquisa trabalham têm uma consecução um pouco diferenciada da metodologia da Pedagogia de Projetos e dos projetos de investigação (Barbosa; Horn, 2008). Porque, entre outros aspectos, embora sejam delineados por temas para proporcionar melhor organização dos campos de experiências do CMEI/DF e dos seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os planejamentos sejam elaborados no decorrer do ano letivo, não ficou evidente como se dá a participação das crianças no processo de elaboração do projeto pedagógico.

Todavia, como Luciana Esmeralda Ostetto (2000) destaca, em relação aos diferentes modos de organizar o planejamento pedagógico, para além de como foi registrado e de como estão previstas as experiências que serão propostas às crianças, há que se considerar a relevância da ação da professora, de seu compromisso com as crianças, de como suas concepções sobre a educação de crianças pequenas e sua intencionalidade se traduzem nas relações que com elas estabelece, nas suas atitudes, no seu olhar com atenção e presença, na sua escuta, na sua disponibilidade para a partilha. Analogamente, Barbosa e Gobbato (2022) sinalizam a imprescindibilidade de se discutir os modos de fazer e de ser professor na Educação Infantil, imbricados à reflexão acerca do porquê, com quem e para que se faz, destacando a complexidade inerente ao como fazer, que é constituinte do trabalho docente com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Em suas palavras, as autoras detalham aspectos da multiplicidade dos fazeres docentes na Educação Infantil:

No trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, há um fazer que perpassa a responsabilidade na construção de um contexto acolhedor e participativo para a educação e o cuidado das crianças, envolvendo organizar os espaços físicos, pensar os tempos, produzir e selecionar materiais, organizar os percursos e propostas oferecidos aos grupos, em ações que se concretizam, redimensionam-se e ganham vida no encontro com as crianças pequenas. Assim, há também um fazer subjetivo, relacional, composto na postura de um(a) professor(a) disponível e aberto(a) para ser e estar com as crianças, escutar suas teorias e explicações sobre o mundo, compartilhar significados e narrativas, enfim, construir com elas ações de cuidado e educação permeadas de acolhimento (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 318).

Em relação aos temas abordados e enfatizados no planejamento pedagógico, reparo que a música é mencionada tanto ligada ao tema quanto imbricada às múltiplas experiências vivenciadas pela professora com as crianças. No planejamento dos docentes da escola em que a professora Margarida trabalha, na época em que eu estava realizando as observações em sua sala de referência, um dos temas abordados era Natureza. Ela explica:

[...] e eu comecei a trabalhar mais a música dentro dos temas, dos objetivos que eu quero que sejam alcançados (E1, Margarida).

Além das músicas escolhidas pelas professoras no planejamento coletivo a partir da relação com o tema do projeto pedagógico, constatei que as professoras participantes deste estudo incluem em seu planejamento individual, mais detalhado e específico para as crianças da sua turma de referência, outras experiências e proposições que englobam também práticas musicais.

[...] Por exemplo, eu fiz um planejamento meu para trabalhar a poesia do Vinícius de Moraes, da borboleta. Aí falei para as meninas [coordenadoras pedagógicas e professoras]. Aí o professor que quiser trabalhar... E hoje eu já vi a [outra professora] trabalhando com a música (E1, Margarida).

Entre as experiências planejadas pela professora Margarida no contexto citado acima, observei algumas práticas propostas às crianças em dias posteriores à entrevista. A professora Margarida pegou uma cartolina em que estava escrita a poesia *As Borboletas*, de Vinícius de Moraes (1970), digitada com letras grandes, vazadas e coloridas pelas crianças. O cartaz havia sido construído com as crianças em um dia em que eu não estivera presente na sala. No dia observado por mim, as crianças foram incentivadas a recitarem a poesia com a professora. Depois, a professora conversou com as crianças e comentou que as pessoas gostaram tanto da poesia de Vinícius de Moraes que cantores fizeram música com essa poesia. Então, a professora ligou o seu projetor multimídia e o seu *laptop* - ela os leva para a escola para utilizar com as crianças na sala - e falou para as crianças que iriam escutar a poesia cantada por duas pessoas diferentes. As crianças assistiram ao clipe com a cantora Gal Costa cantando. Enquanto as crianças ouviam, algumas cantavam também, outras se balançavam no ritmo da música, outras faziam os gestos que fizeram com a professora ao recitar a poesia. Depois, a professora colocou um clipe com a música interpretada pela cantora Adriana Calcanhoto. Durante o segundo clipe, as crianças comentaram bastante as imagens que apareciam (pessoas, bebês, borboletas, som

dos grilos ao final...). A professora, então, incentivou as crianças a dançarem usando a luz do projetor multimídia projetada na parede, brincando com a própria sombra, ao som da música cantada por Adriana Calcanhoto. A professora dançou com as crianças e as encorajou a fazerem borboletas com as mãos, a “voarem” balançando os braços e a dançarem livremente (OB1, Margarida).

Importa apontar que o registro dos planejamentos pedagógicos coletivos (Anexo B) a que tive acesso não tinham a previsão dessas experiências relatadas acima e que, conforme a professora Margarida explicou, organizar experiências com a poesia de Vinícius de Moraes foi uma iniciativa pessoal, compartilhada com os demais docentes da escola posteriormente. Além disso, as experiências previstas em seu planejamento pedagógico foram vividas por ela e pelas crianças no decorrer de vários dias, com conexões que iam e vinham, ora retomando o que haviam feito em dias passados ora aprofundando e ampliando para outras experiências. Sublinho ainda que, nesse contexto, foram abarcados vários campos de experiências, incluindo aqueles que trazem em si a ênfase nas experiências sonoras.

De fato, a defesa da não fragmentação das experiências das crianças na Educação Infantil emana das falas das professoras participantes em vários momentos:

[...] Mas porque a gente trabalhou a poesia, a leitura, teve história, brincadeira, atividade, então ficou mais significativo para eles (E2, Margarida).

[...] O ano todo com os campos de experiências. A gente não separa os campos de experiências. É o ano todo. A gente separa só os temas mesmo para organizar (E2, Dália).

Semelhantemente, Pereira (2020), na escola em que desenvolveu sua pesquisa, observou que a música estava entre os campos de conhecimento abarcados pelos projetos da escola, embora não fosse central. Ela notou que o desenvolvimento integral das crianças parecia ser o princípio fulcral daqueles projetos. As falas, os planejamentos pedagógicos e as práticas propostas pelas professoras de referência unidocentes participantes desta pesquisa, outrossim, também denotam o entendimento desse princípio.

As percepções que as professoras de referência unidocentes têm de si mesmas em relação ao trabalho docente e, especificamente, no que concerne às práticas musicais organizadas e propostas por elas, também foram se desvelando no decorrer da pesquisa. Durante as observações nas salas de referência das professoras participantes, presenciei a organização e a proposição de práticas musicais às crianças envolvendo experiências sonoras variadas. Nos

registros escritos dos planejamentos pedagógicos, outras práticas estavam previstas, além daquelas vivenciadas nos dias em que eu estava presente. Não obstante, as falas dessas professoras parecem transparecer receios, que podem enfraquecer as crenças de autoeficácia (Weber, 2018) em relação ao próprio trabalho. A respeito dessas percepções, Ramalho (2016) discorre em sua pesquisa sobre a autodesvalia das professoras de referência unidocentes, que estaria pautada na crença de que somente os profissionais especializados em determinada tradição musical estariam aptos a trabalhar com a aprendizagem musical, pois as professoras pressupunham a imprescindibilidade de domínio técnico de instrumento e teoria musical. O excerto a seguir exemplifica essa percepção:

[...] Então, eu não toco, não vou passar essa vergonha. Só toco ali na sala [de referência], de porta fechada (E2, Margarida).

[...] Apesar dos meus medos de não trabalhar música em alguns momentos serem por causa das crianças que têm necessidades [crianças com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista], têm um atendimento mais especializado (E2, Margarida).

Em acréscimo, a noção de que desenvolver práticas musicais com as crianças requer o domínio de técnicas próprias da formação em licenciatura em música, foi verificada também por Ramalho (2016) em sua pesquisa durante um processo formativo com professores de Oficinas Pedagógicas. A pesquisadora analisa que a ideia de que é imprescindível a capacitação técnica específica para a proposição de experiências musicais às crianças na escola de Educação Infantil está atrelada à percepção de ensino musical tradicional que permeia as crenças das professoras de referência unidocentes. Destarte, Ramalho (2016) alude à difusão, entre as professoras, da ideia que vincula a prática musical nas escolas públicas de educação básica à tradição europeia e aos métodos utilizados na musicalização formal em detrimento de concepções alinhadas ao desenvolvimento da musicalidade da criança e do professor de referência. Ela prossegue salientando que, dessa condição, pode decorrer a abdicação pelas professoras de referência de suas prerrogativas de trabalho docente. Analogamente, as professoras que participaram desta pesquisa aparentam também vincularem a organização e proposição de práticas musicais na Educação Infantil à destreza em técnicas musicais:

[...] esses dias uma aluna falou: “Tia, você canta muito bem”. E eu sei que não é bem assim, não tem essa questão da afinação, as técnicas de música mesmo. Mas o que tem é a vontade de disseminar mesmo a questão da música pra eles (E1, Dália).

[...] Eu tenho pouco conhecimento e pouca atração pela música erudita, mas eu acho que ela é importante. Pela leitura das partituras, essa não é muito a minha praia (E1, Girassol).

[...] Essa vivência das partituras, de saber qual é o ritmo, a entonação e toda... eu não sei, nem sei os nomes... Mas, por exemplo, oportunizar para as crianças que elas tenham contato com os instrumentos musicais é um direito delas (E1, Girassol).

No âmbito do ensino musical, de conceitos, conteúdos musicais, nomenclaturas etc., ou como menciona a professora Girassol, das partituras e afins, Reckziegel (2020) analisa que esses não se constituem objetivo para a escola de Educação Infantil. Ela salienta que, nesse contexto, a prioridade é viver com as crianças as possibilidades de explorar os objetos, os sons, os ambientes de modo diversificado, inteiro, enredado com a vida.

No que concerne aos desdobramentos dessa reflexão, corroboro Cunha (2014) na compreensão de que os modos de atuação das professoras de referência unidocentes podem se constituir de maneira distinta dos modos dos professores licenciados em música. Complementarmente, Cruz (2017) frisa que as professoras de referência unidocentes - em seu texto, reconhecidas pela profissionalidade polivalente - são especialistas em sua área de atuação, qual seja, a educação, considerando a complexidade e as especificidades do trabalho docente nas primeiras etapas da educação básica: a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, Bellochio e Pacheco (2014) também ratificam o entendimento de que essas profissionais são especialistas “no ensino dos primeiros anos da educação básica” (p. 42), em outras palavras, são especialistas na educação de crianças, em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Pereira (2020) sintetiza:

A formação de licenciados(as) é centrada em uma área de conhecimento, a partir da qual se desenvolvem conhecimentos e habilidades sobre essa área e sobre o ensino da mesma. Já a formação dos(as) unidocentes contempla variados campos de conhecimento e enfatiza a faixa etária com a qual irá se desenvolver o trabalho (Pereira, 2020, p. 203).

Inobstante as percepções que as professoras têm sobre si mesmas, inclusive os receios que afetam suas crenças de autoeficácia, os dados evidenciam que as professoras de referência unidocentes que participaram desta pesquisa propõem práticas musicais que podem fomentar o desenvolvimento da musicalidade das crianças, mas denotam não reconhecerem as potencialidades das experiências sonoras organizadas por elas. Por conseguinte, indicam como

um desafio para o trabalho docente a ausência de professores licenciados em música nas escolas públicas de Educação Infantil. O trecho abaixo ilustra essa noção:

[...] A gente sabe que é necessário, que se faz necessário a musicalidade e a musicalização em si. Mas não adianta também eu colocar aqui na escola instrumentos sem um professor [de música] para ensinar, para orientar (E1, Rosa).

[...] eu, com certeza teria, cada escola teria um ou dois profissionais de música. De música, tanto de música, eu falo também a questão do movimento [...]. E ainda mais com uma pessoa que toca violão, toca um instrumento, dar aula para todas as turmas, é pesado (E1, Margarida).

Desse modo, elas parecem colocar em questão as práticas musicais planejadas pelas professoras de referência unidocentes, como se somente o professor licenciado em música estivesse investido da competência necessária para ensinar música às crianças. Indubitavelmente, o ensino formal de música está associado ao trabalho do professor licenciado em música. Certamente, esse profissional tem a formação necessária para ensinar música a pessoas de diferentes faixas etárias. Contudo, como Cunha (2014) sublinha, a música é atividade humana que acompanha a história e as culturas e, por isso, não se restringe à prerrogativa de músicos.

As práticas musicais na Educação Infantil, ademais, têm especificidades e propósitos distintos do ensino formal de música. Não se trata, portanto, de ensinar as crianças a tocarem um instrumento, embora passe pelas experiências sonoras a partir da exploração de diversos materiais, incluindo instrumentos convencionais. Araújo (2012), em sua pesquisa, constatou que algumas professoras de referência unidocentes não reconheciam as práticas de cantar, sonorizar histórias, explorar sons do cotidiano como um trabalho efetivo com música. Analogamente, neste estudo, as professoras participantes aparentam desconsiderar as possibilidades que se abrem para o desenvolvimento da musicalidade a partir também do trabalho docente que desenvolvem com as crianças em relação às práticas musicais.

Das colocações das professoras irrompem também os desafios para o trabalho docente voltado para o desenvolvimento da musicalidade. A quantidade de crianças pequenas em uma turma de Educação Infantil e a inclusão de crianças com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista - TEA - sem a garantia de apoio de outros profissionais adultos, como monitores ou educadores sociais voluntários²⁴, denota uma condição de trabalho exaustiva e que frustra as

²⁴ A SEEDF, em seu quadro da Carreira Assistência à Educação, dispõe de monitores que ingressaram por meio de concurso público e trabalham nas escolas auxiliando nos cuidados com os estudantes com deficiência.

professoras. Conforme citado no início desta seção, as professoras Dália, Margarida, Rosa e Girassol trabalhavam, em 2022, com turmas inclusivas que tinham de 15 a 26 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, de segunda a sexta-feira durante cinco horas diárias. Em turmas de Educação Infantil das escolas públicas, a quantidade de crianças pode chegar a 30 conforme a Estratégia de Matrícula da SEEDF (Distrito Federal, 2022). A professora Rosa explicita a questão:

[...] Porque não é fácil ficar numa sala ou numa turma de integração inversa [turmas de integração inversa têm quinze crianças, incluindo três crianças com deficiência ou TEA], com alunos que precisam de cuidados, mas você fica sozinha, como eu já fiquei, e foi uma luta ficar com crianças que precisam de um monitor e não ter. [...] E, de repente, viesse um projeto de musicalização. Será que não ia ser mais um peso para mim? Será que eu ia fazer com prazer? Jogar lá na turma com 30 meninos igual a gente tem aqui. Trinta meninos, imagina gente... (E1, Rosa).

A professora Rosa, durante um dos dias em que eu estava realizando a observação em sua sala de referência, comentou que havia dias a turma estava sem educador social voluntário para apoiar o cuidado das crianças com deficiência. Ela explicou a enorme dificuldade de trabalhar assim, haja vista ter em sua turma três crianças com deficiência, duas delas bastante dependentes de auxílio para se locomoverem e realizarem algumas ações de cuidado pessoal. Nessa conversa, ela comentou ainda que, em um daqueles dias, uma das crianças com deficiência caiu da cadeira de rodas. A professora Rosa compartilhou o quanto se sentiu apreensiva e angustiada, pois estava sozinha em sala com as crianças, passando por uma situação de urgência e estresse extremo (OB4, Rosa).

Loureiro (2010), ao investigar a presença da música em escolas de Educação Infantil, constatou que o número excessivo de crianças na turma constituía um dificultador do trabalho docente. Ao refletir sobre o que é possível realizar em uma escola pública de Educação Infantil, Cunha (2014) também menciona o elevado número de crianças por turma como um aspecto que distancia o que é real e possível de ser feito daquilo que é ideal. A pesquisadora relata como a

Entretanto, em 2019, o GDF, por meio da Portaria nº 7/2019, instituiu o Programa Educador Social Voluntário. Ao educador social voluntário cabe auxiliar as atividades da educação especial e das escolas de educação em tempo integral, que atendem a educação infantil e o ensino fundamental. Para tal, em 2023, recebia R\$ 40 (quarenta reais) por turno de voluntariado de atuação, como ressarcimento exclusivo para alimentação e transporte. Para ser voluntário é preciso ter mais de 18 anos, com escolaridade a partir do ensino fundamental completo. Esse programa tem recebido várias críticas por representar a precarização do trabalho e da educação pública dissimulada sob o termo “voluntário”, aliado ainda ao fato de o educador social voluntário atuar nas competências e funções definidas para o cargo de monitor da Carreira Assistência à Educação do GDF.

grande quantidade de crianças por turma sob a responsabilidade de somente um adulto em salas cujo espaço era pequeno dificultava a atenção, o olhar e a escuta mais particularizados da professora em relação às crianças.

A falta de adequação dos espaços físicos para atender as crianças pequenas também é notado por Cunha (2014) assim como emerge nos dados desta pesquisa. Os espaços físicos da escola são assim referenciados na fala da professora Girassol:

[...] A gente, por exemplo, tem uma bandinha. A gente não tem um espaço adequado para usar. Eu tentei usar ali naquele pátio e aí eu vi que atrapalhava a minha colega. Então você tem esses limites, de um espaço físico, de ter um ambiente em que a gente possa... não que tem que ter, que isso é condição, mas isso é direito da criança (E1, Girassol).

[...] Imagina você conseguir organizar esse espaço aqui de uma forma que seja seguro para as crianças. E não precisa muito, aqui não precisa muito e ter esse espaço aqui para trazer as crianças para contar uma história... (E1, Girassol).

Os espaços físicos destinados às crianças precisam estar adequados às suas especificidades, atender a parâmetros de segurança e acessibilidade. O trabalho docente na Educação Infantil considera a importância de os espaços serem organizados de modo a potencializarem as aprendizagens, proporcionando múltiplas experiências, de as crianças se movimentarem, explorarem as possibilidades, se relacionarem, desenvolverem a autonomia, estarem ao ar livre. Como Singulani (2017) enfatiza, todos os ambientes da escola de Educação Infantil devem ser planejados e tratados educativamente e sua organização pensada para contemplar crianças e adultos, como professores, familiares das crianças etc. Desse modo, é possível tornar os espaços na escola interessantes, instigantes e promotores do desenvolvimento humano de crianças e adultos.

Os dados deste estudo também trazem à tona aspectos relacionados à disponibilidade de recursos materiais e as instâncias que deveriam garanti-los para o desempenho do trabalho docente. Por exemplo, em um dos momentos em que estive presente na turma da professora Rosa, ela levou as crianças para o parque de areia. Lá, a professora Rosa colocou música para tocar na caixa de som portátil. Entretanto, o sinal de internet *wi-fi* da escola não tinha alcance até o parque de areia e, por isso, a música do aparelho celular da professora, reproduzida por meio do aplicativo *Spotify*, não tocava. Então, a professora teve que usar a própria rede de dados móveis para que o aplicativo de reprodução de música pudesse funcionar, pois dependia de conexão à internet. Assim foi possível que músicas infantis ficassem tocando enquanto algumas crianças brincavam na areia e outras dançavam (OB2, Rosa).

As professoras Margarida e Girassol disponibilizam para as crianças vários materiais sonoros, incluindo instrumentos musicais convencionais. Todavia, ressalto que os instrumentos convencionais que as crianças manuseiam, exploram, tocam foram adquiridos pelas professoras com recursos financeiros próprios. Situações como essas parecem ser recorrentes no contexto das professoras Dália, Margarida, Rosa e Girassol. O fragmento abaixo evidencia a complexidade da questão:

[...] Porque o gestor acha que quando você pede, por exemplo, que o som tem que ficar... que um som de qualidade não é para ser guardado para festa, mas ele tem que estar no dia a dia, nas entradas com as crianças, para o som ter uma qualidade e a gente organizar tudo isso antes para receber a criança. [...] O gestor acha que não, que tem que guardar o som e tem que guardar o melhor microfone, que é sem fio, para a festa. O que eu entendo. Porque se também vai para o dia a dia, ele estraga e não tem como comprar outro, porque você levou anos para conseguir comprar. É esse desafio (E1, Girassol).

Aludo, portanto, que os desafios e dificuldades que afetam o trabalho docente, como evidenciado por Cunha (2014), são decorrentes também de questões de ordem política, econômica, social e cultural. Complementarmente, Diniz-Pereira (2007; 2015; 2019) salienta que as condições do trabalho docente repercutem também na formação e no desenvolvimento profissional do professor, ou seja, nas condições de o professor estudar e fazer análises sistematizadas da sua prática pedagógica. Corroboro o autor no sentido de que é importante questionar a qualidade das experiências que as professoras acumulam e por meio das quais construirão seus saberes. Em outras palavras, a precarização das condições de trabalho docente e seus desdobramentos deformam a professora à medida que ela exerce a profissão docente (Diniz-Pereira, 2019).

Sobre os desafios que se apresentam ao trabalho docente, a professora Girassol reflete a respeito do que poderia ser feito:

Eu acho que eu... a primeira coisa, eu iria ouvir todo mundo: os gestores, os coordenadores, os professores. Saber de qual ponto de vista eles veem isso. E aí, ouvir das possibilidades e provocar que tenha possibilidades, e as críticas: “Ah não tem material, não tem...”. Não tem. Tudo isso que viria e que é legítimo, que é real. Também, ao mesmo tempo, nessa escuta, provocar: “Então, o que é que nós podemos fazer?” (E1, Girassol).

Sobre o trabalho docente, Cruz (2017) faz um alerta para os riscos de focalizá-lo somente sob a perspectiva da dimensão técnica e, conseqüentemente, incorrer na desconsideração das

articulações e relações do trabalho docente com as macroestruturas da sociedade. Isso indica, ademais, a relevância de situar o espaço escolar no contexto mais amplo das relações econômicas, políticas, culturais e sociais, a fim de transcender explicações “meramente pedagogizantes” (Cruz, 2017, p. 43). Além disso, a autora destaca que o trabalho docente, em sua complexidade e multidimensionalidade - histórica, cultural, teórica, técnica, política, relacional - é também prática social em meio às relações humanas.

A partir da indagação da professora Girassol instigando à reflexão acerca do que podemos fazer diante dos desafios, é mister a reivindicação, a mobilização de toda a comunidade escolar, para que sejam garantidas as condições adequadas à realização do trabalho docente nas escolas públicas do nosso país.

5.4 CONCEPÇÕES SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os modos pelos quais a música emerge na escola de Educação Infantil possibilitam entrever as concepções que permeiam as práticas musicais propostas às crianças pelas professoras de referência unidocentes. Sobre as práticas educativas com vistas ao desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil, Pederiva (2017) explica:

[...] educar musicalmente é abrir ‘portas e janelas’ para que as crianças possam vivenciar as possibilidades sonoras de seu próprio corpo, dos sons naturais, de cada material da natureza, dos sons culturais dos mais diversos contextos, dos mais variados estilos, povos, instrumentos, e das propriedades sonoras de tudo o que existe à sua volta, por meio de experiências educativas (Pederiva, 2017, p. 166).

Assim, ao observar as práticas vividas no cotidiano das escolas e ao dialogar com as professoras participantes desta pesquisa, a partir dos dados gerados, destaco as percepções que as professoras demonstraram sobre a música na Educação Infantil e suas repercussões na escolha dos repertórios utilizados nas escolas. Realço também as percepções que as professoras Dália, Margarida, Rosa e Girassol evidenciaram sobre as vivências das crianças com a música na escola de Educação Infantil.

A música parece estar bastante associada por elas à organização da rotina, transições e deslocamentos. Certa previsibilidade na organização da rotina é relevante para os encaminhamentos nas escolas de Educação Infantil: são várias turmas, com muitas crianças, que utilizam vários espaços na escola: refeitório, parque, salas etc., que chegam à escola e vão embora em horários definidos (Barbosa, M. C., 2006). O excerto abaixo evidencia como a

música parece estar consolidada pelas professoras como estratégia para organização da rotina e sinalização para as crianças das transições entre tempos e espaços.

[...] Ela está dentro da rotina mesmo, então pra ir para o parque a gente vai cantando. Para ir para o lanche... Não precisa eu estar assim. Como eu já coloco a rotina lá no quadro... então: entramos, vamos ao parque, vamos ao lanche, tem a rodinha, tem a atividade e a hora de ir embora. E cada momento desse se eu cantar a música, não precisa eu estar falando “Agora é a hora do parque”. [...] Eu já começo “Eu vou, eu vou, pro parque agora eu vou. Parará tim bum, parará tim bum...” [cantando]. Então eu já vou indo e eles vêm seguindo tudo (E2, Dália).

Embora as professoras Margarida e Girassol não cantassem com as crianças músicas para sinalizar a hora do lanche, a hora de ir embora etc., esses momentos eram comunicados verbalmente às crianças. Assim, há várias formas de as crianças terem acesso ao que acontecerá no decorrer do dia: seja com músicas, seja com imagens, seja por outros meios.

Nesta pesquisa, para as professoras participantes, a música parece estar associada também à ludicidade, às brincadeiras, como as falas seguintes sugerem:

[...] Nesse momento da criança, para essa autonomia que a gente busca na educação infantil... Na fala, na movimentação corporal, porque aí eles sabem: eu perdi, eu fui pego. Na brincadeira, por exemplo, dos pintinhos, a raposa me pegou, então agora eu vou ter que ficar esperando a minha vez, depois eu volto. No Corre Cotia, o lencinho... agora o lencinho veio em mim (E2, Rosa).

[...] Então a música encanta, a música organiza. A música distrai, a música diverte, diverte também (E2, Dália).

De fato, no decorrer das observações nas turmas das professoras participantes, notei a proposição às crianças de várias brincadeiras cantadas: *Corre cotia*, *De abóbora faz melão*, *A canoa virou*, *Vamos brincar no bosque*. Nos momentos em que as crianças estavam brincando livremente, também observei brincadeiras cantadas, tanto as que haviam sido realizadas com as professoras quanto outras diferentes, como, por exemplo, *Andoleta*.

Além da percepção do uso da música em brincadeiras, emergiu também o uso da música para acalmar as crianças, promover relaxamento e para atrair a atenção delas para o adulto, no caso, a professora de referência unidocente. As professoras falaram sobre essa utilização da música na Educação Infantil:

[...] Foi bastante tranquilo hoje. E eu acredito muito que a música tenha influenciado. Eu falei: Gente, eu tenho que fazer isso mais vezes [deixar uma música clássica tocando ao fundo no decorrer da aula] (E2, Margarida).

[...] Eu gosto de algumas músicas para chamar a atenção, então “Nós vamos agora sentar, sentar...” [cantarolando]. Que é uma música que eu trago da Thelma Chan, a Thelma Chan, que é bem antigo (E1, Girassol).

[...] Às vezes o musicar, não sei nem se existe essa palavra, mas estou inventando, o musicar, o cantar... acaba acalmando, acaba trazendo a atenção da criança: “Ó ela está cantando”, “Ó, o que ela está falando?”. E até mesmo o tom da nossa voz. A música tende a reforçar isso, quando a gente canta eu percebo isso... (E2, Rosa).

As crianças pequenas apreendem o mundo com todo o seu ser, com seu corpo, suas emoções, sua voz, seus pensamentos. Isso pode se refletir em comportamentos interpretados pelos adultos como inquietação. Quando reunidas em um espaço pequeno, com acústica pouco favorável e em um grupo grande, os sons expressivos das crianças, ou o seu barulhar (Lino, 2008), podem desordenar e objetar aquilo que havia sido planejado e proposto pela professora. Em várias vivências coletivas, presenciei momentos em que eu não conseguia escutar a professora de referência unidocente, pois se escutavam na sala muitos sons: a voz amena da professora, as vozes das várias crianças, sons corporais feitos pelas crianças, sons produzidos pelas crianças explorando o ambiente à sua volta... Além disso, algumas crianças estavam ora deitadas no chão, ora sentadas, ora giravam em torno do próprio eixo, ora olhavam pela janela, ora interrompiam a fala da professora. Sublinho que essas movimentações e barulhais das crianças não significam necessariamente que elas não estejam atentas ao que está sendo trazido pela professora de referência como proposta a ser desenvolvida coletivamente. Nesses momentos, notei que as professoras recorriam a alguma música para atrair a atenção das crianças para si. Por exemplo, enquanto a professora Margarida cantava *Perdi meu anel no mar...*, as crianças pausavam o que estavam fazendo e iam se sentar no tatame no chão, próximas à professora, e se juntavam a ela cantando a música (OB1, OB2, OB3 e OB4, Margarida).

Em sua pesquisa envolvendo um processo formativo de professoras, Araújo (2012) observou que, no decorrer do estudo, algumas profissionais interpretaram como um erro ou como “pecado” a utilização da música como recurso para finalidades que não sejam a aprendizagem musical em si, tais como organizar a rotina ou promover uma sensação de relaxamento às crianças. A pesquisadora, contudo, indica que essa ideia é um equívoco, pois no trabalho docente na Educação Infantil deve se considerar que “a música anima, alegre, contagia e diverte as crianças” (Araújo, 2012, p. 80). O que precisa ser acrescido, portanto, é a

compreensão das diferenças entre as proposições que busquem oportunizar a vivência de experiências que possibilitem o desenvolvimento da musicalidade das crianças e o uso da música em momentos cujo foco não seja a aprendizagem musical.

O argumento das memórias afetivas e das emoções relacionadas à música também foi evidenciado nesta pesquisa. A professora Margarida fala sobre o potencial que a música tem para reviver memórias e emoções. É possível inferir a importância que essa professora atribui às relações na escola de Educação Infantil para a construção das lembranças das crianças.

[...] A questão afetiva, que a música, ela traz isso e quando essa criança lá na frente, ela lembrar dessa música, ela vai lembrar o quê? Da afetividade. A lembrança dela vai ser afetiva, da música da barata, da música da borboleta, e isso vai trazer lembranças, vai trazer emoções diferenciadas para ela. A música tem esse poder (E1, Margarida).

No que concerne à constituição das memórias das crianças, Bourscheid (2019) realça a responsabilidade que as professoras têm ao partilhar experiências com as crianças, nas relações que são construídas na escola entre todos ali. Araújo (2012) destaca a capacidade que a Arte tem de também mobilizar vários conhecimentos a partir da expressão da sensibilidade e das emoções. Na Educação Infantil, ademais, o entendimento do ser humano em sua unidade afeto-intelecto, ou seja, a concepção de que crianças e adultos são inteiros, de que suas experiências podem se constituir de maneira cognitiva-emocional intensa (Mião; Lima, 2020) é alicerce e guia o que se pensa e o que se faz para e com as crianças na escola. Como Cunha (2014) aponta, bebês e crianças pequenas têm uma identidade caracterizada pela “completude sensível”, de modo que suas descobertas entrelaçam múltiplas sensações, emoções, experiências, saberes, sem fragmentações ou compartimentações.

As concepções que as professoras participantes têm sobre a música na Educação Infantil também repercutem na escolha dos repertórios musicais escutados e cantados na escola, ou no cardápio escolar, como nomeado por Lino (2008). Uma questão suscitada pelas professoras se refere às músicas que as crianças partilham no contexto escolar. Transcrevo os excertos a seguir como exemplos:

[...] A gente sabe que, bem, quando a gente vai prestar atenção [na música] para eles, porque eles não têm ainda malícia, a música é só a batida. Mas ali, junto com aquela batida, existe uma letra, que na maioria das vezes é uma letra muito sensual para a idade deles (E2, Rosa).

[...] Estava tendo umas músicas muito estranhas, né? Uns *funks* inclusive, que é porque eles gostam muito da batida do *funk*. Eu acho válido e tudo, só que a letra não estava legal. Aí eu preferi filtrar a letra (E2, Dália).

[...] São músicas bem avançadas, músicas que eles escutam em casa. Eu não estou aqui para dizer: “Não, não vai ser porque eu não gosto”, não. Eu gosto de todos os ritmos e, se tivesse um ritmo que eu não gostasse, eu ia deixá-los escutarem do mesmo jeito. Só que a letra, eu acho que dependendo da letra, não dá. São letras assim de conteúdo sexual. Então, por mim, não. [...] Mas a princípio, tem letra muito pesada. E não só no *funk*, tem em outras músicas também (E2, Dália).

Concernente às músicas que as crianças e os adultos escutam em contextos externos à escola, Ostetto (2015) traz à reflexão aspectos relacionados à produção e ao consumo da indústria cultural, inquirindo os gêneros musicais disponibilizados pelo mercado sob a lógica do lucro e da massificação da indústria fonográfica. A autora, em sua pesquisa em escolas, ressalta que as crianças foram exaustivamente expostas às músicas que, posteriormente, levaram para a escola e esclarece:

Ao colocar a discussão nesses termos, não estou querendo interditar o desejo e invalidar as vivências das crianças. Mas assinalar a necessidade de compreendê-los no contexto e não apartados da sociedade em que vivemos. É preciso chamar a atenção para o caráter descartável daquelas músicas, próprio de um signo-produto para ser consumido e substituído por outro, tão logo satisfaça o mercado (Ostetto, 2015, p. 54).

As professoras de referência unidocentes evidenciam ter esse olhar analítico sobre as músicas veiculadas exaustivamente na televisão, na internet e em outras mídias a que as crianças têm acesso. A pesquisadora Bourscheid (2019), no contexto de promoção de formação musical proposta em sua tese, salienta que as professoras refletiram sobre alguns repertórios musicais que, assim como certos filmes e livros por exemplo, não seriam indicados para a faixa etária das crianças da Educação Infantil, destacando em especial a letra de algumas músicas. Em acréscimo, ela pondera que partilhar com as crianças a ampliação de repertórios funciona como um “convite ao novo”. No que tange ao campo da discussão moral sobre as letras das músicas, Cunha (2014) sugere direcionar o foco para o aspecto sonoro e, a partir do acolhimento às músicas preferidas das crianças, ampliar o repertório musical compartilhado na escola. Werle (2015) instiga os adultos a olharem para as crianças no intuito de transcender os “discursos adultocêntricos” de análise das experiências envolvendo produtos midiáticos e compreender o que as crianças expressam a partir dessas experiências, como as transformam e quais significados atribuem a esses produtos.

A respeito dos embates e ambivalências nas discussões sobre as mídias e seus reflexos nas crianças, o professor David Buckingham (2007) salienta que é preciso ir em busca de compreender as complexidades e contradições inerentes para responder às mudanças hodiernas nas relações das crianças com a mídia. Não se trata, portanto, de simplesmente culpar ou festejar as mídias, pois isso seria superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres. O autor defende que para entender a relação das crianças com as mídias é essencial contextualizá-la às mudanças sociais e históricas mais amplas. Para tanto, destaca a necessidade de transcender abordagens polarizadas que consideram as crianças ou como vítimas passivas da mídia ou como consumidoras ativas do potencial das novas tecnologias digitais. Há várias nuances entre esses extremos que, como ele salienta, precisam ser consideradas ponderadamente. Em suas palavras:

[...]a educação deverá buscar ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca. [...] Mais do que deixar as crianças isoladas em seus encontros com o ‘mundo adulto’ das mídias contemporâneas, precisamos encontrar modos de prepará-las para lidar com ele, participar dele e, se preciso mudá-lo (Buckingham, 2007, p. 286).

As instituições educacionais têm, para ele, o papel fundamental de fomentar o desenvolvimento pelas crianças de habilidades que lhes possibilite entender o ambiente das mídias e lidar efetivamente com ele.

Acerca de preferências e gostos musicais, Ostetto (2015) traz à lume a reflexão de que o gosto não é natural, no sentido de que as pessoas fazem parte de uma sociedade, em muitos casos exposta à massificação midiática. Ela realça, contudo, que as professoras não têm que negar a entrada na escola das músicas trazidas pelas crianças, mas questionar as determinações do mercado e possibilitar a coexistência dos mais variados ritmos, estilos e gêneros musicais. A autora se refere, ainda, à importância de promover a abertura “de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças” (Ostetto, 2015, p. 61). Desse modo, na ampliação das experiências com outras sonoridades, com outras composições, com diversos gêneros musicais esses gostos podem ser amplificados.

Essa perspectiva de preocupação com os repertórios musicais partilhados com as crianças na escola transparece também nas reflexões trazidas pelas professoras Rosa, Dália e Girassol:

[...] E eu percebo muito isso, que a gente vem perdendo, às vezes a gente vai cantar uma música e eles não conhecem. São músicas assim, olha [estala os dedos no sentido de dizer que são músicas antigas] que fazem parte da história,

da cultura do nosso país. Músicas, por exemplo, Escravos de Jó. O dia que eu brinquei com eles de escravos de Jó, eles nunca tinham ouvido (E2, Rosa).

[...] A gente quer resgatar as músicas infantis aqui na escola porque a gente já sabe que em casa eles escutam as atuais. “É uma música que minha mãe gosta, é a música que meu pai escuta”, não é? Então sai de tudo (E1, Dália).

[...] Eu não passo Bolofoto na minha turma. Eu não passo Xuxa, eu não passo Mundo Bitá. Eu quero que as crianças conheçam outros repertórios. Outros repertórios. Então é isso. Eu tento, na medida do possível, trazer outros repertórios da cultura popular para elas. Apresentar outras perspectivas (E1, Girassol).

As práticas musicais propostas às crianças pelas professoras no decorrer da pesquisa corroboram o intuito de ampliação dos repertórios. A professora Margarida, por exemplo, em momentos diferentes, propôs experiências de músicas de repertórios variados. No decorrer de vários dias, escutou com as crianças os concertos de *As Quatro Estações*, do compositor italiano Antonio Vivaldi. Consoante o tema do projeto da escola sobre os ciclos da natureza, a professora e as crianças escutaram também *Primavera*, de Genival Cassiano dos Santos, interpretada por Tim Maia, *Outono* de Djavan. A professora conversava com as crianças: “Lembram que o Heitor disse que o Mundo Bitá cantava essa música também [referindo-se à música Primavera] e eu não conhecia? Vamos escutar com o Mundo Bitá e vamos escutar com o Tim Maia de novo?” (OB3, Margarida). Escutaram ainda *Somewhere over the Rainbow* na voz de Judy Garland e cantada e tocada por Israel Kamakawiwo‘ole, *As Borboletas* de Vinícius de Moraes, interpretada por Gal Costa e por Adriana Calcanhoto. Além de músicas mais conhecidas pelas crianças e de um repertório que, em geral, é classificado pelos adultos como sendo infantil.

No âmbito do trabalho de escolha dos repertórios que serão utilizados na escola, Tourinho (1993a) aponta que é necessária a reflexão das professoras a respeito dos motivos que definem essas opções e sobre as características dos estudantes. Entretanto, ela alerta sobre a possível armadilha de fixar um repertório com base em critérios de idade, gênero, origem social ou experiência musical das crianças. É mister, portanto, trazer a ousadia e a surpresa para as experiências compartilhadas com as crianças, a disposição de viver situações provocadoras e inesperadas.

A professora Dália, em um dos momentos de observação na turma, levou as crianças para o ambiente da sala multimídia. Lá, cada criança pegou almofadas e se deitou nos tatames colocados no chão. As crianças se deitaram de duas em duas em cada tatame, para assim caberem todas. A professora fechou a porta da sala: “Pessoal, vou tirar os sons que estão vindo

lá de fora...”. Em seguida, explicou: “Eu vou colocar uma música para vocês escutarem. Sintam a música”. A música era um trecho de *A Sagração da Primavera*, de Igor Stravinsky. “Você pode fechar os olhos e imaginar o que está acontecendo na música... Se deita bem confortável, fecha o olhinho, pega a almofada que você está e abraça bem forte. Bem forte... Aí vai soltando devagarzinho... Esse é um abraço de pelúcia...”. Algumas crianças ficaram bem quietas. Uma das crianças da turma fazia *stims* e sons. Quando a música terminou, a professora fez várias indagações e conversou com as crianças sobre como se sentiram. “Ela é um pouco assustadora” respondeu um menino. “Que som fez você achar que era assustadora?”, indagou Dália. “Eu gostei da música, mas senti um pouco de medo” disse uma menina. “Que sons te deram medo? Quais foram os instrumentos que fizeram esses sons de que você sentiu medo?”, a professora indagava.

Figura 6 - Crianças se organizando para escutar *A Sagração da Primavera*



Fonte: registro da autora

Além das músicas que colocam para serem escutadas, as professoras cantam com as crianças. A professora Rosa, por exemplo, cantou e brincou com as crianças com as músicas *Boneca de Lata*, *Meu Pintinho Amarelinho*, *Escravos de Jó*, para citar algumas. Também escutou e cantou com as crianças as músicas *O Pato* e *A Casa* de Vinícius de Moraes e Toquinho, entre outras, ratificando sua atenção às músicas que, como ela diz, são “antigas” e que as crianças não conheciam. A professora Girassol também escutou músicas com as crianças, como as cantadas por Palavra Cantada, Hélio Ziskind, Fortuna, Thelma Chan, Bia Bedran etc. Por exemplo, a música *O Relógio da Vovó* também foi cantada em outro momento pelas crianças com o acompanhamento de materiais sonoros e instrumentos da caixa da professora - agogô, maraca, caxixi, pica-pau, cabaça, flauta de êmbolo, coco, chocalho de pé

etc. A professora demonstrou pesquisar também repertórios de culturas indígenas para compartilhar com as crianças, como a música *Koi Txangaré* - cantada pelo grupo Mawaca.

As músicas são cantadas, em geral, à capela, com palmas, gestos e movimentação corporal. Algumas vezes, são acompanhadas com instrumentos percussivos e outros materiais sonoros. A professora Margarida, frequentemente, canta com as crianças e toca *ukulele*. Saliento ainda que são repertórios que oportunizam a ampliação das experiências vividas pelas crianças na escola, haja vista serem músicas que as crianças ainda não haviam escutado ou, quando já as conheciam, a escola havia sido o local em que escutaram-nas pela primeira vez.

A riqueza e a diversidade das experiências sociais vividas pelas crianças repercutirão na sua atividade criadora da imaginação (Vigotski, 2009). Por conseguinte, as professoras de referência unidocentes têm o importante papel de planejar, organizar e viabilizar práticas pedagógicas que assegurem o acesso das crianças aos conhecimentos produzidos pela humanidade e a ampliação de suas experiências.

Em relação às percepções que as professoras têm a respeito das experiências com música vividas pelas crianças na escola, elas mencionam tanto a satisfação demonstrada pelas crianças quanto as aprendizagens e o desenvolvimento que observaram. Os excertos a seguir exemplificam:

[...] Então, as cantigas de roda, eu gosto justamente por isso, porque fazem parte... Outra que eu brinquei com eles: Corre, Cotia. Eles não conheciam, também nunca... E gostam, e quando a gente canta eles gostam, eles pedem: “Tia, de novo!” (E2, Rosa).

[...] eu percebi que eles gostam muito daquelas músicas de imitar bicho. Músicas que, sabe... Aquela lá da fazenda... Gente! Eles se amarraram naquela música [Na fazenda, de Clésio Tapety]. Eles gostaram muito também da música da borboleta [poesia de Vinícius de Moraes cantada por Gal Costa e por Adriana Calcanhoto], inclusive pediram para apresentar agora na festa do Dia da Família (E2, Margarida).

As crianças se sentirem satisfeitas e gostarem de algo que foi vivido na escola é foco das considerações das professoras participantes. Somado a isso, revela-se a necessidade que as crianças têm de reviver e repetir “de novo!” as experiências de que gostam. Werle (2015) reflete sobre essa recorrência que faz parte das brincadeiras das crianças e sobre o prazer a ela relacionado. Ela enfatiza, citando Walter Benjamin, que se trata da recriação da experiência pela criança, vivendo-a “de novo repetidamente” (Werle, 2015, p. 58 e 59).

As falas das professoras transparecem a atenção a aspectos do desenvolvimento das crianças que podem estar relacionados às práticas musicais também vividas na escola.

[...] Eles gostam bastante. Às vezes, a gente pensa assim: será que eles aprenderam [as músicas]? Aí quando você pede para eles cantarem, tá lá! (E1, Dália).

[...] Eu levei a bandinha. Porque eu vou dizer: meus alunos têm muito ritmo sim. E aí saiu cada musiquinha legal. A gente veio aqui para o pátio. Levou a bandinha para a sala... (E1, Dália).

[...] Eles têm se mostrado mais interessados pela música, pelo ritmo, pelo canto, e eles têm cantado mais durante as brincadeiras (E1, Margarida).

[...] Eu estava vendo, ontem, eu entreguei uns palitinhos para a gente fazer uns joguinhos com eles, os galhos do cerrado, aí eles começaram a musicalizar [gesticulando, mostrando o fazer sons com os palitinhos]. [...] e eles fazendo música com o palitinho, cantando (E1, Margarida).

Assim como Brito (2012) e Pederiva (2017) ressaltam, todo material pode ser um instrumento, como os palitinhos utilizados espontaneamente pelas crianças para explorar os sons, investigar possibilidades, associando ou não ao canto. Lino (2010) também destaca a necessidade que as crianças têm de explorar as possibilidades de organizar na estrutura musical, realçando a maneira fluida e integrada com que executam suas produções sonoras que, imbricadas às brincadeiras, emergem espontaneamente. Essas maneiras de brincar e explorar as sonoridades dos materiais a partir do que esteja acessível também foi observado em vários momentos por Werle (2015) em sua pesquisa de doutorado. Sublinho, então, a relevância que há em as professoras de referência unidocentes escutarem, considerarem e impulsionarem essas explorações, brincadeiras e investigações sonoras empreendidas pelas crianças na escola.

Os relatos das professoras que participaram desta pesquisa evidenciam também percepções concernentes a aspectos do desenvolvimento infantil sob uma perspectiva mais ampla. Apresento fragmentos que ilustram essas percepções:

[...] As músicas geram aprendizado e é importante para eles. O falar, a movimentação corporal (E2, Rosa).

[...] Eu acho que o ritmo, a percepção do seu próprio corpo, o domínio desse corpo e de perceber a sonoridade, que são coisas que essas músicas trazem, dos instrumentos diferentes. [...] Então eu acho que desenvolveu a atenção, a memória, a imaginação (E2, Girassol).

[...] Eles estão muito bons assim na fala. Eles têm soltado mais a voz. [...] E as crianças estão falando muito bem, porque essa era uma das maiores causas assim de dificuldades que a gente tinha no início do ano, é que a gente não compreendia o que eles falavam, eles não estavam pronunciando bem os fonemas. E agora eles estão. Pensa. Falando alto igual à professora [risos]. Você viu lá a bagunça (E2, Margarida).

Indubitavelmente, a música pode propiciar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a imaginação, a memória voluntária, a fala, a atenção voluntária, o controle da vontade. Entretanto, trago o alerta de Wayne Bowman (2018) a respeito das garantias que, em geral, são feitas sobre o ensino, incluindo aquele relacionado à música:

Ensinar (mesmo ensinando algo tão maravilhoso e fantástico quanto a música) pode abrir mentes, mas também pode fechá-las. O ensino da música pode nutrir a criatividade, mas também pode (e, infelizmente, muitas vezes o faz) suprimir a imaginação. Pode ajudar a desenvolver autoconfiança e independência, mas também pode tornar os alunos dóceis e submissos (Bowman, 2018, p. 168, tradução própria)²⁵.

As diversas maneiras pelas quais as práticas musicais são propostas pelas professoras, suas intervenções, suas indagações, seus modos de partilhar as experiências com as crianças também influenciarão se tais práticas poderão fomentar ou não o desenvolvimento da criatividade, da imaginação etc. Como Brito (2010, p. 91) argumenta, “a experiência musical em si mesma, com a carga de possíveis que traz consigo e que propicia, deve bastar para justificar sua inserção nos territórios da educação”. A educadora musical destaca, ademais, que a importância da música na educação é decorrente da importância da música no viver humano. Somos seres musicais e a música é atividade essencialmente humana.

5.5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os modos como se dão e a qualidade das relações entre adultos e crianças na escola de Educação Infantil são influenciadas pelas concepções assumidas em relação às crianças e às infâncias. Pensar a educação de crianças pequenas é ação impregnada pelas concepções de como as crianças aprendem, do papel da educação e da escola (Pederiva; Costa; Mello, 2017). No que concerne à música no contexto escolar, Bellochio e Pacheco (2014) acrescentam:

²⁵ Teaching (even teaching something as wonderful and wondrous as music) can open minds, but it can also close them. Music teaching can nurture creativity, but it can also (and regrettably, it often does) suppress the imagination. It can help develop self-reliance and independence, but it can also make students docile and compliant (Bowman, 2018, p. 168).

[...] decidir ou não sobre a forma e a qualidade da presença da música não diz respeito somente a esta forma de expressão, mas está diretamente ligada ao conceito, às escolhas e às concepções e práticas que assumimos em relação a esta instituição (Bellochio; Pacheco, 2014, p. 51).

Os dados gerados no decorrer desta pesquisa possibilitam entrever as concepções que as professoras participantes trazem consigo sobre crianças, infâncias e educação infantil. Destarte, percebi noções relacionadas às especificidades das crianças pequenas e seus desdobramentos no entendimento sobre a Educação Infantil.

A professora Girassol traz em sua fala reflexões que considera essenciais às professoras de referência unidocentes:

[...] É um projeto de sociedade, é um projeto que é um olhar para a criança. Para que eu interajo com essa criança? Por que eu estou na escola das infâncias? [...] Eu estou na escola das infâncias porque eu amo as infâncias. A criança, para mim, é cura. O que me adoce são as condições [de trabalho], mas as crianças são cura (E2, Girassol).

Os pesquisadores Milena Aragão e Lúcio Kreutz (2010), ao investigarem as representações construídas histórica e socialmente sobre a mulher que é professora na Educação Infantil, evidenciam a importância de essa profissional se conscientizar acerca de si e do contexto histórico e social de que faz parte. Refletir a partir das questões suscitadas pela professora Girassol significa compreender que as múltiplas concepções sobre infância estão em contínua transformação (Hendrick, 1992) e, portanto, é preciso “olhar para a criança”. À vista disso, é peremptório que os profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil conheçam e reflitam acerca das especificidades dos bebês e das crianças pequenas, seus modos de ser e estar na cultura humana, suas múltiplas formas de vivenciar as experiências, de aprender e de se desenvolver.

Evidentemente, o conceito de infância (Archard, 2004) transparece nas falas e nas ações das professoras: as crianças pequenas são diferentes dos adultos. Para desvelar as concepções coexistentes sobre infância na sociedade hodierna, considera-se a análise daquilo que especifica esses atributos distintivos, que diferenças são essas. Essas concepções, em vários momentos, são ambivalentes e conflitantes.

No âmbito das especificidades da Educação Infantil, a professora Dália destaca o que ela considera uma característica preeminente:

[...] Eu acho que um ponto forte da Educação Infantil é a descoberta. É a criança como protagonista. A autonomia dela ali dentro, na escola. [...] Então eu acho que dessa mesma maneira, um ambiente propício para eles, deixar mesmo eles desenvolverem a criatividade deles e surge muita coisa (E1, Dália).

[...] Sim, porque a educação infantil é muito de experimentar, de vivenciar, de explorar. E nós, professores, precisamos disso (E2, Dália).

Em um dos momentos de observação na sala de referência da professora Girassol, por exemplo, as crianças manusearam livremente diversos instrumentos percussivos como caxixi, tambor, pica-pau, agogô, chocalho, cocos, flauta de êmbolo, entre outros, além de fantoches e outros materiais sonoros. Nesse contexto, a professora Girassol permaneceu observando as crianças e, posteriormente, ainda durante as brincadeiras com os instrumentos, ela passou a dialogar com cada criança a respeito de como estava brincando, o que havia descoberto, de que instrumento tinha gostado mais etc. (OB3, Girassol). Momentos como esses evidenciam que as professoras de referência unidocentes consideram a relevância de organizarem um “ambiente propício” para as crianças experimentarem, explorarem e vivenciarem experiências de descobertas e aprendizagens.

As relações que se constituem entre adultos, crianças e ambiente na escola de Educação Infantil precisam prescindir da figura do mestre explicador (Rancière, 2002). As relações devem partir daquilo que a criança sabe, daquilo que conhece e considerar que as pessoas sempre podem relacionar o que ignoram àquilo que já conhecem. A essa compreensão, acrescento o que Vigotski (2003) realça: o estudante se autoeduca. Em outras palavras, a experiência vivida pela pessoa é que constitui a base capaz de gerar neoformações na pessoa em si. O professor é, portanto, o organizador do meio social educativo, é aquele que planeja, elabora, modifica e modera suas relações com as crianças. É aquele que organiza intencionalmente esse “ambiente propício” mencionado pela professora Dália, do qual faz parte juntamente com a criança. É preciso, então, impulsionar a criança, provocar nela sua própria inspiração, propiciar que ela viva experiências que possibilitem seu desenvolvimento para além daquilo que já é capaz de fazer sozinha, visando à sua autonomia e emancipação.

As professoras de referência unidocentes demonstram considerar a capacidade que as crianças têm de se expressar e que suas aprendizagens e desenvolvimento não são uniformes nem lineares. Como a professora Dália exprime no excerto abaixo:

[...] uma criança, ela vai se expressar sobre esse assunto ali com a música, outra criança vai se expressar com esse assunto na escrita espontânea. Outra

vai ser com desenho... então, as crianças, elas vão mostrando a aprendizagem delas de diferentes formas. Por que todo mundo tem que fazer a mesma coisa? (E2, Dália).

Não obstante a compreensão de que as crianças aprendem, se desenvolvem e se expressam de diferentes e múltiplos modos, a professora Girassol reconhece que há desafios e divergências nas concepções partilhadas no contexto escolar:

[...] muito tempo a gente teve que bater nessa tecla, de fazer enfrentamentos, de que a criança tem direito à entrada, de que a criança tem direito à vivência. E, por exemplo, a gente não trabalha com... [...] É sempre a gente fazendo para a criança. Não a criança como protagonista fazendo. Porque isso dá trabalho, se leva tempo. [...] Mas eu tenho essa percepção, essa sensibilidade de que as crianças podem ser (E1, Girassol).

[...] a gente conseguiu tirar, para deixar só um armário e deixar aquele espaço livre para as vivências, para o encontro com o outro, para a criança rolar no chão, para a criança ser criança, ser feliz (E2, Girassol).

Sublinho que Girassol menciona a realidade da escola, suas ambivalências, divergências e contradições. Ela percebe a Educação Infantil como espaço-tempo de a criança poder ser quem é agora, embora observe que respeitar e organizar os ambientes educativos para propulsionar o protagonismo das crianças nem sempre tem sido o foco da escola, das professoras. Ela atribui isso às demandas que essas escolhas geram, tais como tempo, disponibilidade e esforço. Nesse âmbito, Kohan (2004) propõe o desafio de deixar de lado as preocupações em transformar as crianças em algo distinto do que são e, então, pensar uma escola que possibilite a todos, crianças e adultos, “interromper o que está dado e propiciar novos inícios”. Como o autor convida:

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária (Kohan, 2004, não paginado).

As concepções que as professoras participantes evidenciaram sobre crianças e infâncias parecem estar orientadas não pelo que falta às crianças ou pelo que elas podem se tornar quando adultas, não pela sua suposta incompetência (Archard, 2004; Sarmiento, 2009), mas parecem se

guiar por quem as crianças são hoje, por suas potências no inesperado, na surpresa, no imprevisível.

As falas das professoras de referência unidocentes incluíram também outros aspectos que aludem às especificidades das experiências propostas na escola de Educação Infantil.

[...] Então para alcançar, vai ser de diferentes formas. [...] E na educação infantil a gente já consegue fazer muito isso. Porque é muito diversificado. É com música, é com dança, é com jogos, dá para fazer muita coisa. Agora, quando chega na alfabetização [no ensino fundamental], é o papel, a leitura... Fica mais engessado (E2, Dália).

[...] Então, o princípio da roda. Nessa roda, a gente ouve as crianças, a gente conta histórias, a gente conversa sobre as coisas que estão acontecendo na turma, eu tento colocar, olha, nós vamos fazer isso depois, antecipar para eles o que que vai acontecer, fazer os combinados... (E1, Girassol).

A multiplicidade, multidimensionalidade e diversidade das experiências compartilhadas com as crianças na escola transparece como importante idiosincrasia da Educação Infantil. Assim, transcende fragmentações, cisões, compartimentações em disciplinas, hierarquização entre saberes. A ênfase no desenvolvimento integral das crianças e a valorização dos modos pelos quais as crianças aprendem, isto é, em sua inteireza e completude é salientada por Reckziegel (2020). Ela embasa sua pesquisa ratificando que as crianças aprendem por meio dos sentidos, explorando, ouvindo, tocando, provando, testando, brincando, vivendo. Como Vigotski (2003) reitera: “só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (2003, p. 300).

As professoras Rosa e Dália fazem referência também às percepções que outros professores e familiares das crianças têm sobre a Educação Infantil. Os excertos a seguir exemplificam:

[...] Porque infelizmente, no nosso país, a maioria das pessoas veem a Educação Infantil como a etapa do ensino que não tem valor. Isso é um absurdo! Se o povo entendesse na vida que tudo começa aqui. Ia facilitar muito a vida da gente. Mas não. Infelizmente, as pessoas tendem a pensar, e são muitas pessoas, inclusive educadores, que às vezes pensam: “Ah não, Educação Infantil, o menino vai aprender a cortar papel, vai aprender a fazer bolinha, vai brincar com massinha” (E2, Rosa).

[...] Porque para você falar para as famílias o que é Educação Infantil... eles ficam nessa cobrança da folha, do saber letras, do saber números, do saber ler (E1, Dália).

Os aspectos intrínsecos à Educação Infantil, conforme as falas das professoras transparecem, nem sempre são compreendidos não somente pelos familiares das crianças, mas também por outros professores. Nesses casos, as propriedades das experiências que são propostas às crianças na escola de Educação Infantil parecem ser percebidas sob um viés que entende a aprendizagem fragmentada e padronizada, a partir de uma separação entre mente e corpo, cognição e emoção. Sobre isso Barbosa (2006) alerta:

“É preciso lutar para que esta docência não seja aprisionada em modelos teóricos que negam o corpo - das crianças e dos professores, em teorias que se centram na transmissão de informações, em teorias que pressupõem que se não houver atos explícitos de ensino, as crianças não irão aprender” (Barbosa, M. C., 2016, p. 139).

Magalhães e colaboradores (2017) corroboram a noção de que as relações e as aprendizagens das crianças na Educação Infantil devem estar embasadas no entendimento daquilo que distingue as experiências ali compartilhadas das aulas e explicações verbais. Em suas palavras, “a criança pequena e a forma como ela aprende nas diferentes idades exige uma organização do processo pedagógico que considere suas formas próprias de se relacionar com o meio e aprender” (Magalhães *et al.*, 2017, p. 223).

Assim, a escolarização que pressupõe a organização de rotinas entediadas e repetitivas, a fragmentação das aprendizagens, a hierarquização entre os saberes, a uniformização dos caminhos, o uso de estratégias para submissão e silenciamento das crianças, impondo-lhes os interesses e os tempos adultos, precisa ser alvo de análise, reflexão e transformação.

5.6 PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, na sociedade contemporânea, contribui e se entrelaça de modo relevante com o desenvolvimento psíquico da criança. Prestes, Tunes e Nascimento (2013) frisam a imersão cultural que a escola pode propiciar à criança e que esse processo é essencial para os saltos qualitativos que ela vivencia e se dão a partir da apropriação da produção cultural humana. Pederiva e Tunes (2013) enfatizam que, desde as épocas históricas e culturais mais longínquas, a música ocupa um lugar fundamental e com notável significado na atividade humana. Por conseguinte, as práticas musicais planejadas e propostas pelas professoras de referência unidocentes para as crianças no contexto escolar têm importante relação com o

desenvolvimento das crianças, porquanto podem possibilitar-lhes participação ativa e dinâmica na vida, na cultura.

Relativamente a essas possibilidades de descobertas, aprendizagens e desenvolvimento das crianças, Reckziegel (2020) sublinha que é necessário mais do que uma rotina permeada por canções no cotidiano da escola de Educação Infantil. Assim, potencializar essas experiências das crianças, requer considerar a sua situação social de desenvolvimento, haja vista que, imersas na realidade social, as crianças internalizam o social, tornando-o individual. As relações das crianças entre si e com a professora de referência unidocente são imbuídas de relevância portanto.

Nesta pesquisa, observei que as práticas musicais propostas às crianças pelas professoras estão tanto relacionadas a experiências ligadas à organização da rotina escolar como a experiências que priorizam a musicalidade. Em síntese, presenciei práticas musicais que incluíam canto, escuta musical, experiências sonoras por meio do corpo, explorando materiais sonoros naturais e artificiais, explorando instrumentos musicais convencionais, por meio de histórias, por meio da criação de registros sonoros.

Especificamente sobre a organização da rotina, evidencio o fragmento abaixo:

[...] Então, eu não sei se já por ser uma parte da rotina como, por exemplo, os dias da semana, então eles já sabem a rodinha para cantar cumprimentando, dando boa tarde aos colegas (E1, Rosa).

A rotina é organizada pela professora Rosa a partir de canções específicas. No início do turno, ela habitualmente canta com as crianças uma música em que todos se cumprimentam com “boa tarde”. Há também uma canção que auxilia as crianças na identificação do dia da semana para responderem “que dia é hoje”. No registro no diário de bordo, detalho o contexto desse momento diário em que a professora, sentada no chão com as crianças, faz o que chama de “Rotina”. Canta com as crianças uma música (*Boa tarde, coleguinhas*) com palmas. Na música vai cantando o nome das crianças e mudando o andamento (ficando mais lento). Em seguida, canta a música dos dias da semana, para as crianças identificarem que dia é hoje. E canta também outra música sobre dias da semana “*Cantemos felizes a canção do dia, hoje é...*”. As crianças olham o dia no calendário pendurado na parede para associarem ao dia cantado na música. Uma das crianças - a designada como ajudante do dia, faz um “x” no dia de hoje (OB1, Rosa).

A rotina associada à Educação Infantil tem destaque nas práticas das professoras. Pereira (2020) também constatou o uso da música para organizar a rotina em sua pesquisa em uma escola de Educação Infantil. A pesquisadora identificou essa associação entre rotina e música como importante elemento para a organização dos tempos e dos espaços na escola.

Como Barbosa (2006) indica, a rotina é estruturada de maneira que, a partir dela, o trabalho cotidiano é ordenado, operacionalizado e desenvolvido na escola de Educação Infantil. A autora explica a relação entre rotina e cotidiano: “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (Barbosa, M. C. 2006, p. 37). Ela sublinha ainda que a rotina pode, entretanto, se constituir como uma tecnologia de alienação, quando se torna mera sucessão de eventos e ações prescrita e reproduzida de modo cristalizado. Nesse contexto, a rotina com viés alienante desconsidera a participação, as relações, os ritmos das pessoas nela envolvidas.

Na escola de Educação Infantil, as pessoas que a constituem, crianças e adultos, precisam de certa previsibilidade no dia a dia, haja vista a organização de horários para uso de diferentes espaços pelas professoras e crianças, para lanche, para ir embora etc. Além disso, crianças pequenas estão aprendendo e desenvolvendo a compreensão sobre como nos orientamos pela passagem do tempo e as possibilidades de nos organizarmos em relação a ele. Assim, entendo que as questões relacionadas à rotina na Educação Infantil não se atêm à sua presença ou não na vida e, conseqüentemente, na escola, mas aos modos como ela se realiza. Greice Ferreira da Silva (2017) enfatiza a importância de entender que as ações costumeiras podem ser pensadas, organizadas e vividas de diferentes maneiras. Em suas palavras, sob essa compreensão, é possível que “no cerne do ‘mesmo’ o ‘novo’ aconteça, se amplie e recrie” (Silva, 2017, p. 141). A reflexão que se propõe é se a rotina é enrijecida, mecânica, baseada somente nos ritmos e tempos dos adultos ou, se ao planejar e organizar essas rotinas, as crianças participam, são escutadas e suas contribuições são consideradas. O planejamento da rotina com as crianças, ademais, precisa ser intencionalmente organizado a partir da perspectiva de promover experiências que possibilitem que as crianças desenvolvam qualidades humanas como autonomia, memória, elaboração de soluções para situações do dia a dia, autogestão.

A professora Rosa também canta com as crianças músicas que relembra da própria infância:

[...] O Pato... esses dias, gente, eu lembrei do Pato Pateta. Quem na vida não ouviu o Pato Pateta? E eu cantei para eles. Eles ficaram ó... [faz expressão de espanto, admiração...]. [...] A casa também, que eles gostaram... E eles “Tia, mas uma casa que não tinha parede, que não tinha chão... Nossa, tia...” (E2, Rosa).

Percebo que a professora Rosa reconhece a importância de cantar com as crianças e mostrar-lhes músicas que ainda não conheçam, demonstrando em sua fala estar atenta às reações das crianças e suas relações com a música recém conhecida. Essas músicas vão, assim, sendo acrescidas a outros repertórios já conhecidos pelas crianças e escutados repetidas vezes na televisão, em vídeos da internet etc.

A música está presente também nos momentos em que a professora Dália canta com as crianças ao se deslocar entre os espaços da escola e indicando as transições entre as ações cotidianas. Ela vai caminhando da sala de referência para a sala multimídia e as crianças a vão seguindo, algumas vezes em fila outras não, enquanto a professora vai cantando com as crianças músicas lembradas tanto por ela quanto pelas crianças: *Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem...*, *O sapo não lava o pé...*, *Eu vi um sapo, sapo, sapo, sapo, sapo na beira do rio, rio, rio, rio...* (OB1, Dália).

Os deslocamentos entre os espaços e as transições de um momento a outro na Educação Infantil são frequentes, ou seja, fazem parte da rotina. Eles podem ser feitos de inúmeras maneiras: comunicando às crianças verbalmente o que será feito naquele momento ou para onde se dirigirão, mostrando cartazes com imagens representando cada espaço, com sirenes altas que soam de tempos em tempos etc. No caso desta pesquisa em escolas públicas de Educação Infantil, as professoras de referência unidocentes demonstram considerar que esses deslocamentos e transições podem ser realizados de modo mais conectado ao entusiasmo das crianças pequenas.

Destarte, o canto está presente nas práticas musicais das professoras de variadas formas, como associado também a movimentos corporais e brincadeiras, e com várias intencionalidades, incluindo a proposição de experiências cuja ênfase está no desenvolvimento da musicalidade. A professora Dália, após contar para as crianças a História do Ratinho, utilizando uma lata com grãos que representava o rato, e as crianças manusearem a lata livremente, propôs: “Vamos cantar a música do ratinho?” - e instigava as crianças - “Vamos cantar bem forte?”, “Vamos cantar baixinho?”, “Vamos cantar sem abrir a boca? [*bocca chiusa*]”, entre outras variações ora trazidas por ela ora pelas crianças (OB2, Dália).

Além do canto, as práticas musicais propostas às crianças pelas professoras de referência unidocentes englobam experiências por meio da escuta musical. A professora Margarida, em dias diferentes, colocou para as crianças escutarem os concertos de *As Quatro Estações*, do compositor italiano Antonio Vivaldi. Esse momento era precedido por conversas na roda, em que as crianças relembavam o que haviam feito nos dias anteriores, o que haviam escutado, o que havia acontecido, o que tinham achado curioso ou diferente etc. A professora Margarida também dialogava com as crianças fazendo perguntas sobre aquilo que traziam para a conversa: o que acharam da música, se lembravam o nome dos instrumentos que tocavam, como era a música, o que era um maestro etc. Antes de colocar o concerto *Verão* para as crianças escutarem, a professora lembrou o que ela e as crianças haviam pesquisado, nos dias anteriores, sobre o compositor Vivaldi (OB4, Margarida). Essas experiências estavam imbricadas às vivências propostas às crianças em relação à temática das estações do ano, que vinham sendo abordadas no projeto da escola.

A escuta musical foi organizada pela professora Dália em uma brincadeira com as crianças. Ela colocava uma música para tocar e as crianças tinham que se agrupar junto a uma das imagens levadas pela professora e que representasse o gênero musical escutado. Enquanto a música tocava, as crianças escutavam, dançavam e, em seguida, começavam a se deslocar em direção à imagem que escolhiam como correspondente. A professora Dália fazia várias perguntas para as crianças, indagando quais gostavam daquela música, quais instrumentos estavam tocando, como se sentiam ao ouvir aquela música etc. Assim, as crianças escutaram samba, forró, rock, valsa, hip-hop etc. (OB1, Dália).

Nesta pesquisa, também pude observar que as professoras de referência unidocentes propuseram às crianças práticas musicais com experiências sonoras envolvendo o próprio corpo. A professora Dália, por exemplo, propôs uma brincadeira às crianças: falar o próprio nome ao mesmo tempo em que bate a palma da mão nos lábios. Depois, propôs variações: “Agora vamos fazer falando a letra A?” e propôs com outras letras mais. A seguir, indagou: “Que outros sons podemos fazer com o nosso corpo?”. As crianças, entusiasmadas, sugeriam bater os pés no chão, bater palmas, fazer os dois sons simultaneamente, estalar a língua etc. A professora Dália ia indagando o que aconteceria se fizessem de outra maneira, propondo variações, sugerindo que as crianças testassem possibilidades de fazer forte, fraco, suave, rápido, devagar... Após várias explorações dos sons corporais pelas crianças, a professora Dália apresentou um vídeo do *YouTube* intitulado *Os sons do corpo humano*. Conforme as crianças

escutavam, eram incentivadas a identificar os sons: roncando, bebendo água, chorando, jogando beijo, tossindo, assoando o nariz, espirrando etc. (OB4, Dália).

Entre as diferentes formas de aprender música, Bourscheid (2019) elenca o brincar com os sons da própria voz e do corpo. Analogamente, no decorrer desta pesquisa, em várias ocasiões, as professoras de referência unidocentes Dália, Margarida, Rosa e Girassol faziam proposições de brincadeiras que, integradas e abarcando várias áreas do conhecimento, também oportunizavam às crianças o desenvolvimento da própria musicalidade.

Em outro momento, por exemplo, a professora Dália retomou e ampliou as experiências sonoras com o corpo mostrando para as crianças: “Vamos fazer ‘peito-estala-bate/peito-estala/peito-bate’”. Simultaneamente, batia no peito com a palma da mão, estalava os dedos e batia palmas pausadamente, incentivando as crianças a acompanharem os movimentos e sons. Iam falando e fazendo concomitantemente, várias vezes, ora falando e fazendo os movimentos, ora somente com os gestos. As crianças acompanhando umas às outras tocando a sequência iniciada pela professora. Então, a professora Dália indagou: “Alguém sabe outro jeito de fazer?”. Várias crianças testaram possibilidades e compartilharam com a turma. Uma menina, por exemplo, mostrou para todos: “Peito-estala-bate/peito-peito-estala-bate/shhhhhhh” [fazendo shhh com a boca, como quando se pede silêncio]. As crianças imitavam umas às outras e iam reproduzindo as sequências criadas. Depois, a professora perguntou: “Vocês querem ver um vídeo de um menino fazendo *beatbox*?” e todos juntos assistiram ao vídeo. Em certo ponto do vídeo, a professora Dália comentou: “Olha aí o som bem grave! Agora vamos dançar!” (OB3, Dália).

Ressalto que as experiências propostas pela professora Dália abrangeram observação, escuta, imitação, criação. Enquanto brincava com as crianças, Dália intervia indagando e fazendo novas proposições, instigando que explorassem e variassem a intensidade e a altura dos sons durante as brincadeiras. Ela também demonstrava receptividade ao que as crianças criavam e propunham, ora evidenciando para a turma o que alguma criança estava fazendo ora sugerindo ora indagando. Suas indagações soavam não como quem busca uma resposta “correta” vinda das crianças, mas como quem procura incentivá-las a testarem possibilidades e pensarem sobre o que acontece a partir das próprias ações e movimentos corporais. Essa disponibilidade acolhedora e propositiva e os modos pelos quais ela organizava e partilhava as experiências sonoras impulsionavam as crianças para além daquilo que estavam mostrando umas às outras como algo de que já haviam se apropriado. Essa disponibilidade se coaduna ao que Brito (2019) realça sobre a importância de conversar com as crianças e escutar o que elas

têm a dizer, considerando que as experiências se transformam a todo momento, portanto, é necessário que as professoras se mantenham atentas e abertas às descobertas das crianças e aos seus processos criativos.

As experiências sonoras por meio de diferentes materiais também fizeram parte das práticas propostas às crianças pelas professoras de referência unidocentes. Assim, nas turmas das professoras participantes desta pesquisa, observei a proposição de experiências sonoras utilizando colheres, cabaças, chocalhos de garrafas *pet*, latas, paus-de-chuva, xequerês, flautas de êmbolo, tambores, apitos, clavas, cocos, *ukulele* etc. As crianças exploraram livremente os materiais assim como participaram de momentos em que as professoras propuseram práticas orientadas.

A professora Girassol, em uma das aulas que eu observei, propôs às crianças, depois de terem brincado livremente com chocalhos de garrafa *pet*, que criassem algo com o chocalho. Assim, em uma roda, cada criança criou um modo de tocar o próprio chocalho e foi imitada pelas demais crianças da turma. As variações criadas pelas crianças abrangeram diversos aspectos, como a posição do chocalho, a força e a velocidade do movimento, o canto acompanhado pelo som do chocalho, a duração do som etc. A professora Girassol fez vários comentários para as crianças, como: “Olha, o Mateus está fazendo círculos”, “O que tem de diferente no som do chocalho da Ester?”. As crianças respondiam animadamente: “Arroz, é arroz!”. E a professora indagava: “E no de vocês tem o quê? Será que eles produzem sons iguais?”. Ela continuou fazendo perguntas às crianças, enquanto sacudia um chocalho: “Fechem os olhos... Quando vocês ouvem esse som... o que vocês imaginam?”. As crianças deram várias respostas diferentes: “Parece som de forró”, “Parece som de pagode”, “Parece aquele negócio da cascavel, aquele som da cascavel...” (OB1, Girassol).

Colheres de sopa foram utilizadas pela professora Dália para as crianças também criarem formas de tocar e imitarem umas às outras. A figura 7 registra parte desse momento. Uma criança de cada vez produziu um som com as colheres. A cada vez que uma criança produzia um som, as demais eram incentivadas a imitá-lo. As crianças também cantaram e experimentaram várias posições segurando as colheres. Inverteram as colheres, tocaram com os cabos, tocaram no tatame, no corpo, raspando uma colher na outra etc. A professora Dália também incentivava: “Faz diferente do que os amigos já fizeram...”. As crianças comentavam e estabeleciam associações como, por exemplo, “Parece a chuva...”. Observei também que as professoras Margarida e Girassol tinham em suas salas uma caixa acessível às crianças com vários materiais cujas possibilidades sonoras foram também exploradas em outros momentos.

Figura 7 - Brincando com colheres



Fonte: registro da autora

Várias práticas propostas pelas professoras participantes e com maior ênfase nas experiências sonoras vividas pelas crianças foram observadas. Sublinho que além de práticas musicais associadas à rotina, às transições entre os espaços e tempos do cotidiano escolar, à organização dos ambientes e à indicação de ações, observei a presença de práticas organizadas e propostas intencionalmente pelas professoras de referência unidocentes com vistas a promover o desenvolvimento da musicalidade das crianças.

A professora Girassol fala sobre a importância que atribui à caixa de instrumentos que disponibiliza para as crianças de sua turma:

[...] eu tenho muita vontade que as crianças toquem pelo menos os meus instrumentos musicais, que eu tenho em sala, tenham oportunidade. E assim como eu tenho uma caixa de livros, eu quero oportunizar a caixa dos instrumentos para elas e para tocarem (E1, Girassol).

Como registrado nas fotografias da figura 8, entre os vários instrumentos disponibilizados em uma caixa para as crianças pela professora Girassol, havia cocos, flautas de êmbolo, caxixis, maracas etc.

Figura 8 - Instrumentos da caixa da professora Girassol



Fonte: registro da autora

Em um dos momentos observados por mim, a professora Girassol havia arrumado a sala organizando “cantos” com as mesas distribuídas em grupos. Em cada grupo de mesas havia objetos: materiais sonoros, instrumentos percussivos e outros objetos. Entre os instrumentos musicais, havia caxixi, tambor, pica-pau, agogô, maraca, cabaça, flauta de êmbolo, chocalho de pé etc. A professora se sentou com as crianças no chão formando uma grande roda. A professora incentivou as crianças a escolherem um dos objetos que estavam sobre as mesas para levar para a roda. Então, conversaram sobre o objeto que escolheram, sobre os sons, as histórias contadas no decorrer do ano e que contextualizaram a apresentação dos instrumentos musicais. A professora Girassol fazia indagações para cada criança, dialogando com elas sobre cada instrumento, os sons, as histórias. As crianças também tocaram os instrumentos musicais. Nas conversas, uma menina, por exemplo, comentou: “Faz um barulho ‘xiq xiq xiq’”, enquanto balançava a maraca. A professora fez várias perguntas: “Com o que esse som se parece?”, “Qual é a diferença entre esses sons?”, “Será que dá para fazer uma orquestra?”. As crianças tocaram livremente. Depois, a professora propôs que tocassem acompanhando músicas cantadas. E indagava: “O que vocês acham, dá para a gente tocar o instrumento que horas nessa música?” As crianças tocavam acompanhando a música. E a professora Girassol instigava indagando: “Será que a gente consegue fazer diferente?”. As crianças davam sugestões e, então, executavam juntas uma das sugestões (OB3, Girassol). A figura 9 apresenta o registro de um breve instante dessas experiências.

Figura 9 - Crianças tocando instrumentos musicais



Fonte: registro da autora

Ao apresentar o xequerê para as crianças, a professora Margarida conversou com elas sobre o material de que o instrumento era feito, os principais usos dados a ele, as culturas que começaram a utilizá-lo, entre outros assuntos: “Os músicos marcam a parte forte, eles fazem a marcação da música e das partes fortes nos versos...”. As crianças manipularam o xequerê de cabeça livremente e, em seguida, a professora distribuiu os xequerês construídos juntamente com as crianças utilizando material de largo alcance, como garrafa *pet*, papel machê e contas de miçangas. Ela, então, cantou uma música que as crianças escolheram e tocou o xequerê, salientando a marcação que estava fazendo. Em seguida, as crianças tocaram livremente os xequerês e brincaram com eles por vários minutos. Depois, a professora Margarida propôs que tocassem todos juntos: “Que música nós vamos tocar?”. Todos cantavam juntos e as crianças acompanhavam a marcação feita pela professora. A professora salientava com seus gestos a marcação e as pausas nesse contexto (OB2, Margarida). A figura 10 registra a imagem de xequerês e paus-de-chuva feitos com as crianças.

Figura 10 - Xequerês e paus-de-chuva feitos com as crianças



Fonte: registro da autora

A professora Margarida também costuma tocar *ukulele* enquanto canta com as crianças. Em uma das observações na turma dessa professora, depois de uma brincadeira com tecido e balões em que as crianças movimentavam o tecido conforme o andamento da música tocada, ela pegou o *ukulele* dentro de um armário na sala. Em seguida, fez um *glissando* e sussurrou para si mesma: “Está desafinado”. Ela tentou afiná-lo rapidamente para dar início a outra brincadeira: batata-quente. Por fim, as crianças e a professora Margarida cantaram várias músicas com o acompanhamento do *ukulele* tocado por ela (OB3, Margarida). Não obstante, durante as entrevistas desta pesquisa, a professora Margarida ressaltou que não toca nenhum instrumento musical ou que toca somente para as crianças.

Em um dos momentos na turma da professora Girassol, a professora e as crianças estavam sentadas no chão em roda, no contexto em que estavam pesquisando sobre borboletas, a professora indagou quem conhecia alguma música sobre borboletas. As crianças prontamente começaram a cantar em uníssono: “Borboletinha tá na cozinha... fazendo chocolate...”. Então, a professora Girassol perguntou: “Quem conhece mais alguma música de borboleta?”. Uma menina, então, começou a cantar uma música, criando-a naquela hora. Quando ela terminou, a professora e as crianças aplaudiram. Em seguida, outras crianças iam solicitando a palavra e criavam músicas também, mantendo a temática das borboletas na letra criada. De modo geral, as músicas criadas pelas crianças contavam uma história, tinham um enredo envolvendo a borboleta. Uma das crianças fez uma paródia da música “*Borboletinha tá na cozinha*” (OB2, Girassol). Percebo que os propulsores desse momento de criação musical foram as indagações da professora, seu acolhimento às criações das crianças e o sentimento de reconhecimento das próprias criações vivido pelas crianças.

Cunha (2014) também observou essas criações feitas espontaneamente e indica que estão entrelaçadas à apropriação e interpretação que as crianças fazem das culturas em que estão mergulhadas. As criações enredadas às experiências, apropriações e reinterpretações da cultura nas relações sociais concretas remetem ao que Vigotski (2009) postula a respeito da imaginação e da criação. A atividade criadora se constrói a partir de elementos tomados da realidade e da experiência anterior da pessoa, de modo que a diversidade das experiências vividas pela pessoa constitui material para a criação. Em outras palavras, quanto mais a criança vir, escutar, vivenciar, quanto mais suas experiências forem ampliadas e aprofundadas, mais produtiva poderá ser sua imaginação.

Além disso, Cunha (2014) realça que as criações musicais das crianças podem revelar “seus modos de viver, sentir, pensar e interpretar o mundo por meio dos sons e das formas musicais” (Cunha, 2014, p. 81) e ratifica que é necessária a abertura por parte das professoras para escutar as experiências sonoras das crianças e suas criações. Como ressaltado, a professora Girassol demonstrou abertura às criações das crianças.

No que concerne à criação infantil, Vigotski (2009) declara:

Não se deve esquecer que a lei geral da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (Vigotski, 2009, p. 100 e 101).

Ratifico a relevância do processo, principalmente em uma sociedade que tem superestimado os produtos, os resultados, em detrimento da potência dos processos.

Em sua pesquisa, Pereira (2020) observou a criação de paródias em situações de aprendizagem orientadas pelo adulto. Semelhantemente, essa prática de criação de paródias também estava prevista nos planejamentos pedagógicos da professora Dália. Embora eu não a tenha presenciado por ter sido desenvolvida em uma data em que eu não estava presente na turma da professora, deixo aqui o registro na figura 11.

Figura 11 - Excerto do planejamento pedagógico

<ul style="list-style-type: none"> ● PROCEDIMENTOS 2: <ul style="list-style-type: none"> *Rodinha de conversa: *Explicar o que é uma paródia; mostrar exemplos com os vídeos a seguir: <ul style="list-style-type: none"> GALINHA ZINHA TÁ NA COZINHA - PARÓDIA BORBOLETINHA - MÚSICA INFANTIL do AQUARELA KIDS PATO QUÁ QUÁ TA DOENTE - Música SAMBALELÊ (Paródia) Léo Santana, Anitta - Contatinho PARÓDIA *propor a criação coletiva de uma paródia (tema livre à escolha das crianças) de música infantil: Sugestões: borboletinha, o sapo não lava o pé, atirei o pau no gato, sambalelê, etc. *mostrar cartaz ou escrever no quadro a letra original da música, ler e cantar com as crianças, após criar a versão da turma e colocar em um cartaz, cada criança faz um desenho sobre a nova versão colar o cartaz da paródia com os desenhos no mural externo. Registro Gráfico do dia: desenho livre sobre a paródia criada. ● RECURSOS: cartaz, projetor, som; Atividade impressa, baú com as gravuras, cola tesoura, caderno de desenho

Fonte: dados de planejamentos pedagógicos obtidos pela autora

As professoras de referência unidocentes participantes desta pesquisa também organizaram práticas musicais que envolviam o registro sonoro pelas crianças. Cito, por exemplo, o dia em que a professora Girassol levou um berimbau para mostrar às crianças. Depois de manusearem o berimbau e fazerem algumas brincadeiras, a professora mostrou para as crianças um vídeo contando a história do *Katakuntê* (disponível no *YouTube*). Nesse vídeo, aparecia a roda de capoeira e eram vistos e escutados os instrumentos musicais tocados, como o berimbau, o atabaque, o reco-reco, o pandeiro, o agogô. Seguidamente, a professora Girassol distribuiu folhas brancas para as crianças e potes com gizes-de-cera pelo chão e propôs: “Vamos desenhar os sons dos instrumentos que tocaram no vídeo?”. As crianças se lembraram, então, do dia em que uma das crianças da turma havia desenhado o som do vento. Todos se organizaram no chão com suas folhas. A professora ia colocando o som de cada instrumento e as crianças, cada uma ao seu modo, desenhavam o som. Por fim, Girassol colocou a música com todos os instrumentos tocando para as crianças escutarem novamente e desenharem

também. Os registros feitos pelas crianças tinham ondas, ziguezagues, traços, pontos etc. Algumas crianças desenharam os instrumentos. Quando todos os instrumentos tocaram juntos na música, uma das crianças segurou em sua mão vários giz-de-cera de cores diferentes e fez movimentos circulares na folha de papel (OB4, Girassol). A figura 12 registra uma pequena parte desse momento.

Figura 12 - Crianças fazendo o registro sonoro dos instrumentos musicais



Fonte: registro da autora

Sublinho que várias práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes participantes desta pesquisa e observadas por mim estão contextualizadas com brincadeiras e se dão nas relações das professoras com as crianças e destas entre si. Concernente às práticas musicais de professoras de referência, Tomazi (2019) observa que, embora possam ter uma compreensão diferente no que se refere à afinação ou precisão rítmica quando considerados os conhecimentos técnicos específicos de um profissional licenciado em música, elas criam outras relações que privilegiam a brincadeira e a imaginação próprias da infância.

Pereira (2020) destaca em sua pesquisa que, embora as professoras participantes afirmassem não ter conhecimentos musicais específicos, elas abordavam com as crianças conhecimentos musicais. Esta pesquisa parece testificar a observação de Pereira (2020). Mesmo

as professoras de referência unidocentes tendo declarado não terem formação musical formal, observei várias práticas musicais propostas às crianças no contexto de suas turmas de referência. Essa ambivalência pode ser abordada a partir do que é realçado por Cunha (2014): é possível às professoras de referência unidocentes aprenderem a fazer música com as crianças, convivendo em ambientes organizados para as descobertas, observando e compartilhando os modos de fazer das crianças, de explorar, de tocar, de cantar, de se expressar e de criar.

As práticas musicais aqui descritas representam uma parte de tudo o que foi observado, vivido, registrado. Além disso, outras práticas previstas nos planejamentos pedagógicos das professoras foram propostas em momentos em que eu estava ausente. Nesta pesquisa foram descritas, portanto, práticas musicais representativas das variadas experiências sonoras mencionadas no decorrer deste estudo.

Assim como Araújo (2012), Cunha (2014), Duarte (2010), Ramalho (2016), Toledo (2016), Weber (2018), entre outros pesquisadores, sublinho que as professoras de referência unidocentes podem instigar o desenvolvimento da musicalidade das crianças assente no desenvolvimento da própria musicalidade, nas experiências sonoras vivenciadas por essas profissionais, nos conhecimentos sobre música que constroem quando se reencontram com a sua musicalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas musicais das professoras de referência unidocentes na Educação Infantil constituíram o foco desta pesquisa. O objetivo de discutir as potencialidades e os desafios das práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes no contexto escolar da Educação Infantil me impulsionou a pensar sobre a formação das professoras, sobre como entendem seu trabalho docente e a música na escola de Educação Infantil, a respeito de quais são suas concepções de infância e criança, sobre seu entendimento acerca da Educação Infantil e sobre quais práticas musicais elas propõem às crianças. Os objetivos específicos decorrentes do foco principal foram: a) refletir sobre a relação entre as práticas musicais das professoras de referência unidocentes e sua formação musical e pedagógico-musical; b) conhecer as práticas musicais propostas por elas no contexto escolar; c) entender os significados que as professoras atribuem às suas práticas musicais; d) entender como elas justificam essas práticas musicais no seu planejamento e na sua ação docente.

Às minhas reflexões, às idas e vindas nas minhas indagações como professora de referência unidocente da Educação Infantil, se entrelaçaram os dados produzidos nesta pesquisa. Os itinerários metodológicos se delinearam pela aplicação de um questionário de sondagem que foi respondido por 37 (trinta e sete) professores. A partir das respostas recebidas e atendimento aos critérios para definição dos participantes, quatro professoras respondentes concordaram em participar desta pesquisa. Seguiu-se, então, a realização de duas entrevistas parcialmente estruturadas com cada professora participante, uma no início da pesquisa e outra após as observações mencionadas a seguir. Foram realizadas também quatro observações na sala de referência de cada uma das quatro professoras participantes, totalizando 16 observações.

As professoras Dália, Margarida, Rosa e Girassol têm graduação e especialização *lato-sensu*. A professora Girassol tem também mestrado em educação. As quatro professoras não têm formação formal em música, isto é, não tiveram aulas de música com professores licenciados, não estudaram em escolas de música. Não obstante, as professoras viveram experiências com a música no decorrer da vida, nos diversos contextos sociais de que fazem parte. No decorrer da graduação das professoras, a música esteve presente, mas, aparentemente, de forma perfunctória ou pontual. Parece haver uma confluência de experiências que ressoa nas práticas musicais propostas pelas professoras de referência unidocentes às crianças. Além disso, compreendo a formação docente como um processo contínuo, que engloba o desenvolvimento

profissional das professoras e o trabalho docente, enredado às suas histórias e às conjunturas políticas, culturais, sociais, relacionais.

Decerto, a formação acadêmico-profissional é relevante para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente, todavia, nesta pesquisa, parece não ser fator determinante no que se refere às práticas musicais propostas às crianças pelas professoras de referência unidocentes na Educação Infantil. Isso porque, para propiciar a transformação de aspectos educativos no contexto escolar, é imprescindível considerar a gama de elementos entrelaçados. Assim, pensar a formação acadêmico-profissional isoladamente como potencializadora de transformações educativas parece ser exíguo frente à magnitude do desafio.

Esta pesquisa indica que as concepções, os saberes e as práticas musicais pensadas pelas professoras podem passar por transformações que se dão entrelaçadas ao trabalho docente, imbricadas ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, processos de formação, reflexão, escuta e aprendizagem compartilhada, que considerem os saberes das professoras e as especificidades da escola, e dos quais elas participem ativamente em todas as etapas, ou seja desde a organização e planejamento até a avaliação, parecem ser mais promissores do que formações planejadas somente por instâncias governamentais centralizadoras.

Ressalto, dessarte, a potencialidade daquilo que se constrói coletivamente, daquelas ações que se organizam a partir e com as professoras de referência unidocentes, pensando não somente em um momento, mas em processos e movimentos de desenvolvimento profissional. Mais especificamente no que se refere ao tema desta pesquisa, sublinho a potencialidade de processos, movimentos, experiências que possam instigar nas professoras a consciência da própria musicalidade e o seu desenvolvimento, inclusive no contexto da escola, nas relações com as outras professoras e com as crianças. Garantir os tempos para que esses processos ocorram regularmente pode ser um desafio diante das demais demandas que impõem uma aceleração dos tempos pedagógicos e trazem um senso de urgência ao que pode nem sequer ser uma necessidade premente da comunidade escolar.

A análise do trabalho docente das professoras não pode prescindir da reflexão a respeito de sua complexidade e multidimensionalidade. O trabalho das professoras de referência unidocentes participantes desta pesquisa patenteia as idiossincrasias da Educação Infantil. A ênfase que elas dão à integração entre os saberes, à não fragmentação das experiências, ao desenvolvimento integral das crianças, à consideração dos modos de ser e de aprender das crianças se mostra como aspecto de particularização do trabalho docente na Educação Infantil

e tem o potencial de sinalizar outras possibilidades pedagógicas para as demais etapas da educação básica.

O planejamento pedagógico das professoras participantes desta pesquisa se mostrou orientado por um projeto geral da escola. Esse projeto se desdobrava em temas que, entre outras coisas, guiavam a escolha de músicas a serem compartilhadas com as crianças das suas turmas de referência assim como outras experiências sonoras propostas. Além disso, a pesquisa evidenciou que as professoras participantes faziam acréscimos ao que era planejado coletivamente com as demais professoras da escola, incluindo outras proposições, modificando o que fora planejado. No contexto da Educação Infantil, os planejamentos, ao mesmo tempo que são estruturados pela professora, são transformados pelas relações com as crianças, considerando seus interesses, indagações, curiosidades. Um aspecto a elucidar, entretanto, se relaciona à participação das crianças nos processos de elaboração do projeto geral da escola e delimitação dos temas.

A complexidade do trabalho da professora de Educação Infantil se revela, nesta pesquisa, como um desafio quando se considera também a elevada quantidade de crianças por turma e a ausência de um profissional que auxilie a professora no atendimento às crianças com deficiência que precisam de algum atendimento mais individualizado. A questão da disponibilidade de recursos materiais também representa um desafio, haja vista as professoras investirem recursos financeiros próprios para disponibilizarem, por exemplo, instrumentos musicais convencionais às crianças. Parece ser uma prática recorrente as professoras participantes utilizarem bens pessoais, como computadores *notebook*, projetores multimídia etc., para suprir essa falta de materiais nas escolas.

No espaço-tempo da escola, as crianças pequenas requerem olhar e escuta atentos, diálogo, cuidados educativos, acolhimento e engajamento do adulto. Em uma turma com quase 30 crianças pequenas, todavia, considerar e conciliar os focos de interesse de cada criança e escutá-las sensivelmente e de forma particularizada parece bastante desafiador. O número excessivo de crianças na turma pode dificultar o trabalho docente na Educação Infantil. É preciso pensar em como desafios desse tipo repercutem na qualidade das relações entre adultos e crianças na escola. A coletividade de professores, a comunidade escolar, a sociedade e seus enfrentamentos diante das instâncias gerenciais governamentais, que naturalizam situações como as sobreditas, são parte dos processos necessários na luta pela qualidade da educação pública e emancipação da comunidade escolar.

Acrescento que o Plano Distrital de Educação - PDE (Distrito Federal, 2015) com vigência de 2015 a 2024, entre as estratégias para cumprimento da meta 18, postula “implantar [...] a gradativa relação professor-aluno por etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino (urbano e rural), considerando as seguintes diretrizes: [...] c) educação infantil de 4 a 5 anos: até 15 crianças por professor;” (Distrito Federal, 2015, p. 43). Evidentemente, com base nos documentos de estratégia de matrícula da SEEDF, a relação professor-aluno está bem distante do que tem sido proposto a partir de indicadores de qualidade educacional, mesmo vários anos após a publicação do PDE.

As percepções que as professoras de referência unidocentes têm sobre si no que se refere ao trabalho docente com a música pode constituir um desafio, considerando os elementos que impactam suas crenças de autoeficácia. Receios e insegurança quanto aos próprios saberes musicais e à própria musicalidade, as dificuldades que emergem das situações concretas de trabalho, o sentimento de sobrecarga e exaustão são alguns dos fatores e situações que podem afetar as percepções que as professoras têm sobre si. Além disso, a noção que vincula a legitimação das práticas musicais propostas à imprescindibilidade de domínio de técnicas musicais específicas parece permear as concepções das professoras.

As professoras participantes desta pesquisa mencionaram também a ausência do profissional licenciado em música na escola de Educação Infantil como um desafio a ser considerado. Evidentemente, a presença desse profissional na escola em parceria com as professoras de referência unidocentes, em apoio mútuo e cooperação, pode qualificar o aprofundamento de práticas musicais que já são desenvolvidas na escola de Educação Infantil. Não me refiro, todavia, a modelos de atuação no formato de “aulas de música” em horários programados durante o turno escolar ou em experiências possivelmente desconectadas de outros campos do conhecimento, haja vista parecer destoar das características primordiais da Educação Infantil salientadas no decorrer da pesquisa.

Por isso, considero imprescindível que se proporcione às professoras de referência unidocentes a possibilidade de se perceberem como profissionais que aprendem e constroem conhecimentos específicos no contexto da escola de Educação Infantil, de reconhecerem as próprias potencialidades no sentido de se reconstruírem e autodesenvolverem como pessoas que, profissionalmente, são professoras.

De fato, não obstante a ausência de formação específica em música e as dificuldades enfrentadas na realidade concreta da escola, averigui que as professoras de referência unidocentes planejam, organizam e propõem práticas musicais diversificadas às crianças de

suas turmas de referência. A música emerge na escola tanto a partir da função de organização da rotina, de chamar a atenção das crianças para algo e de promover relaxamento quanto nas diversas experiências sonoras propostas às crianças pelas professoras.

Em relação ao uso da música na organização dos tempos e transições na rotina da escola de Educação Infantil, a reflexão que proponho a esse respeito é a importância de a professora oportunizar às crianças a participação efetiva na organização da rotina. Indubitavelmente, haverá horários e momentos na rotina escolar que dificilmente poderão ser flexibilizados. Há, em contrapartida, inúmeras decisões e deliberações das quais as crianças podem participar sugerindo, escutando as sugestões dos pares, dialogando, buscando coletivamente o consenso, pensando sobre os tempos e espaços, fazendo escolhas etc. Os tempos e deslocamentos, decerto, precisarão ser comunicados às crianças. Algumas escolas utilizam sirenes ensurdecedoras, outras utilizam sinetas, alguns professores avisam oralmente “É hora de lanche”, outros utilizam imagens... Enfim, há incontáveis estratégias para organizar e comunicar às crianças esses momentos fixos na rotina escolar. A compreensão da gestão do tempo cronológico e as diferentes formas de marcar sua passagem estão em construção nas aprendizagens das crianças pequenas. Assim, utilizar músicas para comunicar às crianças o momento dessas transições não me parece um demérito, contanto que a música não esteja presente somente nesses contextos nem apenas sob essa perspectiva funcional.

Similarmente, o uso da música para relaxar, para criar uma atmosfera no ambiente, para o adulto chamar a atenção da criança para si pode ser visto como um desafio, uma prática a ser extinta ou problematizada. Para chamar a atenção das crianças para si a professora poderia utilizar outros meios? Certamente. Poderia chamar as crianças: “Venham se sentar aqui!”. Poderia levantar a mão sinalizando que gostaria de falar, poderia fazer “xiiiiiii” solicitando o silêncio, poderia levantar uma placa com uma imagem, poderia bater palmas ou fazer algum outro som... enfim, há inúmeras maneiras de comunicar algo, de fazer acordos com as crianças. Novamente, o desafio que se coloca é se a música só está presente na escola para esses fins. No caso desta pesquisa, observei não ser somente essa a prática das professoras de referência unidocentes.

Assim, presenciei a organização e proposição de práticas musicais que oportunizavam experiências sonoras diversificadas às crianças: por meio do próprio corpo, de materiais sonoros naturais e artificiais, de canto e escuta musical, de histórias sonorizadas, da criação de registros sonoros. As práticas propostas pelas professoras participantes desta pesquisa evidenciam potencial para instigar o desenvolvimento da musicalidade das crianças. Os modos de fazer

docente, ou seja, as relações com as crianças, permeadas por escutas, olhares, indagações, buscas e descobertas também se entrelaçam e constituem essas vivências. Tais práticas musicais trazem consigo a potencialidade de se desdobrarem em experiências que vão se complexificando e aprofundando. Realço que práticas musicais com foco na criação musical pelas crianças foram menos frequentes e estavam previstas como criação de paródias. No entanto, observei outras práticas musicais com propostas de estímulo à criação orientadas pelas professoras, ou seja, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento da musicalidade das crianças também a partir da atividade criadora. Experiências em que as crianças pudessem escutar registros das próprias expressões sonoras também não foram observadas por mim no período em que estive presente nas escolas.

Sublinho a relevância desta pesquisa para mim, como professora de referência unidocente, no que se refere à distinção e à autenticação das potencialidades do trabalho docente das professoras de Educação infantil e das ações pedagógicas intencionalmente organizadas por elas. Em acréscimo, o desafio que vislumbro é o de assegurar a participação das crianças nos processos educativos desde seu planejamento, transcendendo concepções que as consideram incapazes ou incompetentes, ultrapassando a noção de que as experiências propostas às crianças precisam ser simplificadas quando, o necessário, é que sejam organizadas considerando as especificidades das crianças nos seus modos de ser e aprender. Essa participação pode ser fomentada em diversos contextos: na escolha e definição de temas de interesse para o projeto da escola; no planejamento e organização de momentos coletivos com as crianças de outras turmas e com os familiares das crianças; na opção por realizar ou não apresentações em festas e comemorações; no processo criativo dessas apresentações etc. A quantidade de crianças por turma, decerto pode trazer um caráter árduo a esses processos, entretanto, eles são relevantes para as relações que se propõem na Educação Infantil, como contraponto à supremacia das decisões dos adultos em detrimento do que pensam as crianças.

Ratifico que os desafios que afetam o trabalho das professoras de referência unidocentes decorrem também de questões de ordem política, econômica, social e cultural. Inobstante as potencialidades das práticas musicais propostas por elas, é crucial e inescusável denunciar as condições de trabalho docente nas escolas públicas. O desapego histórico com que o Estado olha para a educação do povo é patente nas instalações físicas dos prédios escolares, nos investimentos mal geridos e mal direcionados, nas incoerências das medidas governamentais, no desrespeito e menosprezo aos professores. As precarizadas condições de trabalho das docentes têm repercussões no processo de desenvolvimento profissional das professoras, pois

se desdobram em enfraquecimento das condições de as profissionais estudarem, analisarem e refletirem sistematicamente sobre sua *práxis* pedagógica e sobre os fatores políticos, históricos, culturais, sociais que se entretecem à realidade escolar. Em síntese, as condições de trabalho docente precarizadas e seus desdobramentos vão deformando a professora no decorrer de seu exercício profissional.

Como pontos que podem ser considerados em futuras pesquisas, destaco a análise de como são propostas as práticas musicais que envolvem a criação musical orientada na Educação Infantil e seus possíveis desdobramentos, visando potencializar o protagonismo das crianças, assim como de práticas que envolvem a gravação e posterior escuta pelas crianças das próprias expressões sonoras e as possibilidades de aprofundamento que podem ser propostas a partir dessas experiências. Acrescento ainda a relevância de realizar estudos que discutam as práticas musicais a partir da perspectiva das crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloisa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. *In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 89-101.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.
- AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. A validação da investigação qualitativa. *In: AMADO, João (coord.). Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 357-376.
- AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca bebê: a educação do gesto musical**. 150 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.
- ANTUNES, Larissa Rosa. **Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília**. 127 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.
- AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. 122 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2007.
- ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. **Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes**. 104 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012.
- ARCHARD, David. **Children: rights and childhood**. New York: Routledge, 2004.
- AS ARTES na educação: elementos para uma educação estética. [S.l]: **XXXI Semana da Pedagogia**, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 8 nov. 2021. 1 vídeo (1h:58min). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rrXwUCweBAA&ab_channel=XXXISemanaPedagogiaFCTUnesp. Acesso em: 23 jun. 2022. Participação de Patrícia Lima Martins Pederiva. Mediação de Katia Kodama.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. *In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil: livro 2*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação

Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, nº especial, p. 312-331, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e Psicologia da Arte: horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, jan./abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e Pedagogia: modos de ser da professora referência. *In: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, v.29, 2019, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas: UFPEL, 2019. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v29/> Acesso em: 21 fev. 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane W. Freitas (org.). **Educação musical e pedagogias: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; PACHECO, Eduardo Guedes. Música(s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unidocência. **Inter-Ação**, Goiânia, v.39, n.1, p. 39-54, jan./abr. 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. *In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-35.

BEYER, Esther. Pensar, cantar, tocar e ouvir: reflexões sobre a musicalidade em crianças pequenas. **Ictus**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 77-84, jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/issue/view/1923>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Encontro entre músicas e pedagogia: compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil**. 154 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 89, p. 42, 11 maio 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 dez. 2022.

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. Brasília, DF, Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 600 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **A música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.

BRITO, Teca Alencar de. O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan/abr. 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação.** São Paulo: Peirópolis, 2019.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Loyola, 2007.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação. *In: TUNES, Elizabeth (org.). Sem escola, sem documento.* Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 31-58.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. O mito do método. *In: Seminário de Metodologia e Estatística*, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 19 jan. 1971. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/80999770/Mirian-Limoeiro-Cardoso-O-mito-do-metodo> Acesso em: 20 ago. 2022.

CASANOVA, Úrsula; BERLINER, David. La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo. **Revista de Educación.** Espanha, n. 312, p. 43-80, 1997. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re312.html>. Acesso em: 29 jul. 2022.

CODELLO, Francesco. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil.** São Paulo: Imaginário, Ícone, 2007.

COELHO, Olívia Pires. **As crianças são as verdadeiras anarquistas: sobre decolonialidade e infâncias.** 105f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva Cruz. **Professor Polivalente: profissionalidade docente em análise.** Curitiba: Appris, 2017.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância.** 170 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

CUNNINGHAM, Hugh. Histories of childhood. **The American Historical Review**, v. 103, n. 4, p. 1195-1208, out. 1998. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2651207>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun./2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*, v. 14, 2008, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 65-74.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Plano Distrital de Educação 2015 - 2024**. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 143 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre o ensino regular de música aos estudantes da educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, ano 49, n. 119, p. 5, 26 jun. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Série histórica do censo escolar: 2007-2016**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/censo_S%C3%A9rie-Hist%C3%B3rica-2016.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de matrículas do Distrito Federal: série histórica 2009-2018**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Serie-Hist%C3%B3rica-2018_30jul19.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **40 Anos de Educação em Brasília**. Brasília: Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. **Cadernos da Escola Candanga: As Fases de Formação no Ensino Fundamental - Orientações Básicas**. Brasília: 1997.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2022**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/estrategia-de-matricula-2/> Acesso em: 25 fev. 2022.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. 212 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando os problemas dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais Política e Trabalho**. João Pessoa, n.36, p. 169-186, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDMAN, Emma. **Educação**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2019.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 277 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENDRICK, Harry. Children and childhood. **ReFRESH Economic History Society**, issue 15, Autumn 1992. Disponível em: <https://files.ehs.org.uk/wp-content/uploads/2020/07/29061002/Hendrick15a.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 set. 2023.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-294.

JANIS, Irving Lester. O problema da validação da análise de conteúdo. *In*: LASSWELL, Harold Dwight; KAPLAN, Abraham. (org.). **A linguagem da política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu/MG, nov. de 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. 392 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática**. 303 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

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

MAGALHÃES, Cassiana *et al.* Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 219-230.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Mônica Luchese. **A ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com professora de música**. 135 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** 307 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A musicalidade dos bebês: educação e desenvolvimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

MIÃO, Cícero Rodarte; LIMA, Sonia Regina Albano de. O Ensino Musical na Educação Infantil e sua possível relação com a teoria desenvolvimental proposta por L. Vigotski. **Revista Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 64-89, jul./dez. 2020.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. *In:* THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1982. p. 191-211.

NATERA, Gislene; MATEIRO, Teresa. Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa. **Opus**, v. 27, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins de. **Educação musical na infância: vivências sonoras na escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. *In:* OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das ciências humanas.** São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001. p. 17-26.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Aguiar. **A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará.** 159 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil.** 3 ed. São Paulo: Biruta, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In:* OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. *In:* OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** São Paulo, Papirus, 2015. p. 43-63.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A escolarização da atividade musical. *In:* TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 71 – 83.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. O que a Arte educa? *In*: TUNES, Elizabeth (org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UNICEUB, 2013. p. 111-124.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 165-172.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 314-338, maio/ago. 2018.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Joana Lopes. **Relações com música em um projeto formativo de crianças**: um estudo com profissionais de uma escola municipal de educação infantil em Porto Alegre. 225f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2020.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 154-214.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 43-94.

PRESTES, Zoia. Todas são crianças, todas são crianças brasileiras. **Revista Virtual GIS**, n. 8, p. 57-58, abr./2007.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de L. S. Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v.31, p. 1-14, jan./dez. 2022.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

PUERARI, Marcia. **Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora**. 112 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF**. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RECKZIEGEL, Jordana. **Sobre a educação musical: o amor e o amadorismo do professor de educação infantil**. 142 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado/RS, 2020.

REQUIÃO, Luciana. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 41-58, jan./jun. 2018.

RIBEIRO, Andréia Novaes Souto. **A música na educação infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo**. 236 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE, Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Portugal, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, ano 12, n. 21, p. 15-30, 2009.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative Content Analysis in practice**. London: SAGE, 2012.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade**. 2 ed. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1985.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 141-152.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-140.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação infantil e educação musical**: um estudo com pedagogas. 108 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. *In*: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 65-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. O Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 81, Rio de Janeiro, jan.-mar. 1961.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v.24, n.1, p. 71-84, mar. 2019.

TOLEDO, Priscilla Lumy Yasunaka. **A prática do professor de educação infantil e as interfaces com a música**: uma leitura em fenomenologia. 128 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. **Educação Musical em pesquisa-formação**: a voz cantada e falada de professoras da educação infantil. 166 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. **Fundamentos da Educação Musical - ABEM**, Série Fundamentos, v. 1, p. 91-133, maio 1993.

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.5, n.7, p. 67-78, jun. 1993.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, 1 (4), mar.1985.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: UNESP, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O silêncio ou a profanação do outro. *In*: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 15-29.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? *In*: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.

VALE, Sara Paraguassú Santos do. **A música na educação infantil no DF**: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de pedagogia da UNB. 148 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**: paidologia del adolescente/problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

WEBER, Vanessa. **Unidocência e educação musical**: crenças de autoeficácia do professor de referência. 216 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2018.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor unidocente e ensino de música: reflexões a partir de pesquisas do FAPEM. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 6., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos** [...] Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14957>. Acesso em: 30 jan. 2022.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência**: fragmentos do brincar e do musicar. 197 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZAGONEL, Bernadete. Do gesto ao musical: jogos e exercícios práticos para um ensino contemporâneo da música. **ABEM - Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, v. 4, n. 4, out. 1998.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

APÊNDICE A - Questionário de sondagem

Questionário de pesquisa de mestrado

Meu nome é **Danielle dos Santos Evangelista**. Estou desenvolvendo uma pesquisa vinculada ao curso de **Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília** e sou professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A pesquisa busca compreender as **práticas musicais na Educação Infantil** e este é um questionário diagnóstico que pretende conhecer a relação das professoras e de suas práticas docentes com a música. Em geral, cerca de 5 minutos são suficientes para respondê-lo.

Garantimos que todas as suas informações serão mantidas em sigilo e que sua identidade permanecerá anônima. Nenhum dado será utilizado de modo que possa identificar você.

Sua participação é muito importante e agradeço sua colaboração.

Em caso de dúvidas, entre em contato comigo pelo e-mail danyevangelista@hotmail.com ou pelo telefone (WhatsApp) 61 98443-5758.

Obrigada.

*Obrigatório

Dados
pessoais

Os dados pessoais solicitados visam possibilitar um contato posterior para aprofundamento da pesquisa se necessário.

1. Nome completo *

2. Idade *

3. Telefone para contato *

4. E-mail *

5. Escola em que trabalha atualmente: *

Dados profissionais

6. Há quanto tempo trabalha como professor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

7. Há quanto tempo trabalha como docente na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

8. Há quanto tempo trabalha na atual escola? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

9. Assinale qual é a sua formação (pode marcar mais de uma opção). Em caso de formação não mencionada, especifique em "Outros". *

Marque todas que se aplicam.

- Magistério - Curso Normal Nível Médio
 Graduação em Pedagogia
 Especialização/pós-graduação lato-sensu
 Mestrado
 Doutorado
 Outro: _____

10. Na sua graduação em Pedagogia, você cursou alguma disciplina e/ou desenvolveu atividades relacionadas ao conhecimento musical e às práticas musicais no contexto escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 11*
 Não *Pular para a pergunta 12*

11. Especifique em quais disciplinas e/ou atividades na graduação você teve contato com a temática da música no contexto escolar. *

12. Em sua formação profissional continuada você participou de curso ou capacitações relacionados às práticas musicais na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 13*
 Não *Pular para a pergunta 14*

13. Especifique de qual/quais curso(s) participou e onde foi/foram promovido(s) - (EAPE, UNB, curso em instituição particular etc.). *

14. Você já estudou música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 15*
 Não *Pular para a pergunta 16*

15. Especifique o período (com qual idade e por quanto tempo) e onde estudou (escolas de música, associações comunitárias, templos religiosos, professor particular etc.). *

16. Em relação à música, quais tipos de atividades você desenvolve no seu dia a dia? (pode marcar mais de uma opção e acrescentar detalhes em "Outros"). *

Marque todas que se aplicam.

- Toca instrumento (em banda, em instituição religiosa etc.)
 Toca instrumento sozinho(a)
 Compõe canções
 Canta (em coral, em banda etc.)
 Canta para descontrair (em casa, em festas, em reuniões de família, eventos sociais etc.)
 Escuta música
 Dança
 Outro: _____

17. Na sua vivência como docente na Educação Infantil quais práticas musicais você realiza? (pode marcar mais de uma opção e acrescentar detalhes em "Outros"). *

Marque todas que se aplicam.

- Canta para as crianças
- Canta com as crianças
- Toca instrumento
- Compõe canções
- Compõe paródias
- Escuta música com as crianças
- Organiza apresentações musicais
- Organiza a rotina com música
- Conta histórias musicais
- Brinca com brinquedos cantados
- Dança
- Outro: _____

18. Em relação às práticas musicais na Educação Infantil, o que você gostaria de acrescentar? *

Agradeço pela sua participação! Tenha um excelente dia!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARCIALMENTE ESTRUTURADA

INFORMAÇÕES PARA A PARTICIPANTE: sobre a pesquisadora e a pesquisa; retomada das informações do termo de consentimento livre e esclarecido: segurança dos dados do entrevistado e garantia de anonimato; desistência de participação a qualquer tempo; acesso à transcrição da entrevista.

1. FORMAÇÃO

- 1.1. Formação docente
- 1.2. Formação musical e/ou pedagógico musical
- 1.3. Experiência com a Música

2. PRÁTICAS MUSICAIS

- 2.1. Quais são práticas musicais realizadas na escola
- 2.2. Como é feito o planejamento pedagógico

3. INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS

- 3.1. Como é a interação com as crianças durante as práticas musicais
- 3.2. O que observa durante as práticas musicais realizadas

4. CONCEPÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS

- 4.1. Como avalia as práticas musicais desenvolvidas na escola
- 4.2. Que modificações faria nessas práticas

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As práticas musicais de professoras unidocentes na pré-escola da Educação Infantil

Pesquisador: Danielle dos Santos Evangelista

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58391522.2.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.551.210

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 15 de junho de 2022 emitido pelo CEP/CH

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 15 de junho de 2022 emitido pelo CEP/CH

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 15 de junho de 2022 emitido pelo CEP/CH

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 15 de junho de 2022 emitido pelo CEP/CH

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 15 de junho de 2022 emitido pelo CEP/CH

Recomendações:

Atendidas.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.551.210

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitações atendidas e, portanto, o projeto encontra-se aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitações atendidas e, portanto, o projeto encontra-se aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1927751.pdf	18/06/2022 10:29:35		Aceito
Outros	QuestionarioProfessores.pdf	18/06/2022 10:28:30	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	CartaDeEncaminhamentoCHSAassinada.pdf	18/06/2022 10:26:27	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevista.pdf	18/06/2022 02:11:43	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	RoteiroDeObservacao.pdf	18/06/2022 02:10:36	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	curriculolattesMariaCristina.pdf	18/06/2022 00:33:32	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	CurriculoLattesDanielle.pdf	18/06/2022 00:24:35	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	declaracaodecessaodedireitosdeentrevistaCHS.pdf	26/04/2022 13:40:26	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	justificativainstrumentosdepesquisaCHS.pdf	26/04/2022 13:35:50	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	termodeautorizaacaousodevozCHS.pdf	26/04/2022 13:35:05	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	CartaderevisaoeticaCHS.pdf	26/04/2022 13:32:06	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestradoPlataformaBrasil.pdf	26/04/2022 13:29:32	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoPlatBR.pdf	26/04/2022 11:18:34	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
Outros	AceiteInstituicao.pdf	26/04/2022 00:21:11	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	12/04/2022 15:48:33	Danielle dos Santos Evangelista	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.551.210

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 28 de Julho de 2022

Assinado por:

MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO B - Excertos de planejamentos pedagógicos coletivos

<p>DE SANTA MARIA – DF Educação Infantil - 2022 Planejamento: 12/09/2022 a 16/09/2022</p>
<p>EU E A MÚSICA - 1º e 2º Períodos</p>
<p>12/09/2022 e 13/09/2022 – Segunda-feira e Terça-feira - Acolhida e gêneros musicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • ATIVIDADES PERMANENTES: Leitura do alfabeto; Números; Chamadinha; Quantos somos? Como está o tempo hoje? Ajudantes do dia; Musiquinhas; Rodinha da conversa, etc. • OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> *Vivenciar, respeitar e conhecer a cultura de diferentes povos; Valorizar e criar produções artísticas individuais e coletivas em suas respectivas linguagens. (EON); *Identificar sons e suas diversas fontes sonoras, por meio de jogos de escuta atenta/cabra-cega, caixa surpresa, o que é o que é, dentre outros. (TSCF) *Escutar atentamente, em mídias, apresentações ou concertos, estilos e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular, dentre outros) do contexto da criança, seja familiar, comunitário e/ou da instituição educacional, identificando livremente algumas diferenças existentes entre eles. (TSCF) • HISTÓRIA DO DIA: SUGESTÕES PARA A SEMANA: PEIXERINHO/ A ALEGRE VOVÓ GUIDA, QUE É BOCADO DISTRAÍDA/ OS DOIS AMIGOS/ OU ISTO OU AQUILO/ A MÚSICA DOS BICHOS • PROCEDIMENTOS 1: <ul style="list-style-type: none"> *Rodinha de conversa: Realizar conversa informal de boas vindas, realizar a escuta sensível dos relatos do período de recesso das crianças. Realizar o acolhimento cantado: <p style="text-align: center;">MÚSICA DE ACOLHIDA BRINCADEIRA MUSICAL / GESTOS E MOVIMENTOS / EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2;"> <p>*Após a rodinha realizar o Jogo da memória sonora É importante explicar para as crianças que materiais diferentes produzem sons diferentes, mostrando todos os materiais disponíveis nas latinhas e os sons que eles produzem. Para esta atividade o silêncio e a concentração são imprescindíveis.</p> </div> </div> <p>Registro Gráfico do dia: No caderno de desenho - colorir, recortar e colar no caderno de desenho três latas; nas latas colar alguns dos materiais utilizados na dinâmica (arroz, feijão, milho, pedra, lacre de latinha...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • PROCEDIMENTOS 2: <ul style="list-style-type: none"> *Rodinha de conversa: Explicar para as crianças que quando juntamos vários sons diferentes e a forma como os “manipulamos” formamos os gêneros musicais. Entenda a Diferença entre Ritmo, Estilo e Gênero! - Aprenda Piano (aprendateclado.com) (a título de informações para as professoras) Apresentar, através do vídeo/áudio, alguns gêneros musicais mais populares no Brasil: (pode deixar as crianças dançarem! Explorar a grafia dos gêneros: FORRÓ, SAMBA, SERTANEJO, ROCK, MPB, FREVO, AXÉ. Explicar que além desses existem muitos outros (citar Ritmos Brasileiro- Educação Infantil outros ou perguntar para eles se conhecem algum outro gênero) <div style="text-align: right;">  </div>

Conhecendo alguns gêneros musicais Brasileiros

*Questionar qual o estilo musical que elas mais gostaram, se é possível identificar o som instrumento predominante em cada estilo, de forma a sondar o conhecimento prévio das crianças sobre o assunto e aguçar a curiosidade em relação ao tema.

*Brincar de qual é o gênero musical (no pátio): tocar um trecho de uma música e as crianças devem se direcionar para o nome do gênero que está fixo no chão.

QUAL É O ESTILO MUSICAL?

Registro Gráfico do dia: Atividade impressa: caça-gênero (ouvir o gênero musical e procurar o nome no caça palavras)

- RECURSOS: atividade impressa, som, nomes dos gêneros impressos.

14/09/2022 e 15/09/2022 – Quarta-feira e Quinta-feira - Rimas e Paródias

- **ATIVIDADES PERMANENTES:** Leitura do alfabeto; Números; Chamadinha; Quantos somos? Como está o tempo hoje? Ajudantes do dia; Musiquinhas; Rodinha da conversa, etc.

- **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:**

*Realizar leituras por meio de gravuras, imagens etc. (EFPI);

*Perceber a importância da utilização das letras do alfabeto para a escrita de palavras. (TSCF);

*Classificar e seriar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (ETQRT)

*Desenvolver maior controle da expressão gráfica por meio da escrita espontânea, visando ao desenvolvimento de movimentos manuais, na perspectiva do aprendizado futuro da escrita. (EFPI);

*Criar pequenas paródias individuais e coletivas. (TSCF)

- **PROCEDIMENTOS 1:**

***Rodinha de conversa:** Explorar oralmente a história.

*Explicar o “assunto do dia”: O que são RIMAS?

*Baú das rimas (utilizar gravuras e as crianças irão criar as rimas para as mesmas)

Registro Gráfico do dia: Jogo da memória das rimas: cada criança irá colorir as imagens, circular a última sílaba de cada uma das palavras e pintar, depois recortar, brincar e depois colar no caderno de desenho.

Importante: escrever todas as palavras no quadro, trabalhar as partes das palavras (sílabas) e mostrar qual é a última (trabalhando o conceito de primeiro e último).



- **PROCEDIMENTOS 2:**

***Rodinha de conversa:**

*Explicar o que é uma paródia; mostrar exemplos com os vídeos a seguir:

[GALINHA ZINHA TÁ NA COZINHA - PARÓDIA BORBOLETINHA - MÚSICA INFANTIL do AQUARELA KIDS](#)

[PATO QUA QUA TA DOENTE - Música SAMBALELÉ \(Paródia\)](#)

[Léo Santana, Anitta - Contatinho PARÓDIA](#)

*propor a criação coletiva de uma paródia (tema livre à escolha das crianças) de música infantil: Sugestões:

borboletinha, o sapo não lava o pé, atirei o pau no gato, sambalelé, etc.

*mostrar cartaz ou escrever no quadro a letra original da música, ler e cantar com as crianças, após criar a versão da turma e colocar em um cartaz, cada criança faz um desenho sobre a nova versão colar o cartaz da paródia com os desenhos no mural externo.

Registro Gráfico do dia: desenho livre sobre a paródia criada.

- **RECURSOS:** cartaz, projetor, som; Atividade impressa, baú com as gravuras, cola tesoura, caderno de desenho

16/09/2022 – Sexta-feira Temática Livre

- **ATIVIDADES PERMANENTES:** Leitura do alfabeto; Números; Chamadinha; Quantos somos? Como está o tempo hoje? Ajudantes do dia; Musiquinhas; Rodinha da conversa, etc.

- **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:**

- **PROCEDIMENTOS:**

*Rodinha de conversa:

Registro Gráfico do dia:

- **RECURSOS:**

PSICOMOTRICIDADE

- **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:**

*Realizar circuitos de locomoção: arrastar, rolar, saltar, pular com um pé ou com as dois, fazer estrelinha, andar. (CGM)

- **PROCEDIMENTOS:**

*circular com túneis (passar por dentro, rastejar), pode fazer disputa para ver quem chega na outra ponta primeiro.



- **RECURSOS:** TÚNEL

MULTIMÍDIA

[ATIVIDADE DE RIMA - DESAFIO DAS RIMAS- CONSCIENCIA FONOLOGICA](#)

[Videoaula: rimas - 2.º Período VAMOS RIMAR? Aprenda a rimar de forma divertida e musical.](#)

[ATIVIDADE DE RIMA - DESAFIO DAS RIMAS- CONSCIENCIA FONOLOGICA](#)

[Videoaula: rimas - 2.º Período VAMOS RIMAR? Aprenda a rimar de forma divertida e musical.](#)

DE SANTA MARIA
O UNIVERSO QUE ME CERCA: FAMÍLIA, ESCOLA, NATUREZA
E SOCIEDADE



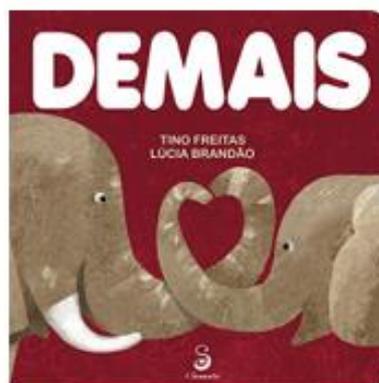
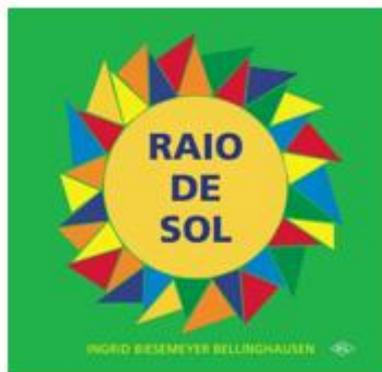
Tema: Estações do ano
19/09 a 30/09

Objetivos:

O EU, O OUTRO E O NÓS:	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar rotinas: organização dos tempos, espaços e materiais, de modo a constituir, gradualmente, sua autorregulação e autonomia.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar a linguagem não verbal, por meio da imitação e mímica, de forma a inventar e reinventar os movimentos dos elementos do mundo que a cerca. • Reconhecer sua dominância lateral em ações habituais e brincadeiras.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS:	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se livremente, por meio de desenhos e pinturas, verbalizando o significado da sua produção. • Experimentar e reconhecer a relação entre texturas, objetos, materiais, utilizando-os em diversas criações artísticas.
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes possibilidades de escolha de materiais para a realização de pinturas (papel, pisos, paredes, guache, gizão de cera, giz, pincel, etc.) • Registrar, de forma paulatina, o alfabeto, principalmente quando associado a um nome familiar.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver de maneira lúdica, noções matemáticas de mais/menos, começo/meio/fim e antes/agora/depois • Desenvolver de maneira lúdica, noções matemáticas de, cedo/tarde, ontem/hoje/amanhã e direita/esquerda.

SUGESTÕES PARA O PLANEJAMENTO

LIVROS DISPONÍVEIS



SUGESTÕES DE VÍDEOS DISPONÍVEIS

1. As estações do ano para crianças

<https://youtu.be/EmFjWh2p87o>

2. As quatro estações do ano - História animada

<https://youtu.be/HS5sk6NYWiA>

3. Mundo Bitá - Trem das estações

<https://youtu.be/k7rcvY17W6c>

4. Estações do ano - mais um efeito da translação

<https://youtu.be/wodOww43nHA>

5. Bento e Totó - Estações do ano (Desenho animado)

<https://youtu.be/ddKmqEEKGDE>

6. Palavra cantada- Vai e vem das estações

<https://youtu.be/jlNoF8GEGWc>

7. Sol vai, noite vem - Show da Luna

<https://youtu.be/nrbCMqmvvy8>

8. Canção do dia e da noite

https://youtu.be/q_6K9-4ThjM

9. Conceitos - Antes, durante e depois

<https://youtu.be/ni4UUsYSUE>

10. Conceitos - Ontem, hoje e amanhã

<https://youtu.be/a6lK7hTG7bw>

SUGESTÕES DE ATIVIDADES



[REDACTED] DE SANTA MARIA – DF
 Educação Infantil - 2022
 Planejamento: 19/09/2022 a 23/09/2022

EU E A MUSICA - 1º e 2º Períodos

19/09/2022 e 20/09/2022 – Segunda-feira e Terça-feira

- **ATIVIDADES PERMANENTES:** Leitura do alfabeto; Números; Chamadinha; Quantos somos? Como está o tempo hoje? Ajudantes do dia; Musiquinhas; Rodinha da conversa, etc
- **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:**
**Reconhecer e compartilhar, superar e ampliar os limites e as potencialidades corporais; (CGM)*
**Praticar atividades de relaxamento pelo controle da respiração e escutas de variados sons; (CGM)*
**Imitar e criar gestos, sons e movimentos corporais de relaxamento e identificar sensações que a música proporciona. (TSCF)*
 *Descobrir, experimentar, reconhecer e criar ritmos e sons através da percussão corporal, que é a produção de sons com a utilização das diversas partes do corpo; (CGM)

TEMATICA: RELAXAMENTO



ESTA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DEVE SER REALIZADA NO DIA DA MULTIMÍDIA

- **HISTORIA DO DIA:** **O que cabe no meu mundo II: Serenidade** de Janaina Alvez; Dialogar sobre a história, seus personagens e os sentimentos abordados.
- **PROCEDIMENTOS:**
 *Iniciar a roda de conversa com as crianças dialogando sobre o que é relaxamento, para quê serve, quem já fez etc. O que as deixam calmas? explorar a escrita da palavra...
RELAXAMENTO NA SALA MULTIMÍDIA: (DE ACORDO COM O DIA E HORARIO DE CADA TURMA)
 *Sentar em rodinha, preparar as crianças para esse momento: fazer silêncio, se sentar confortavelmente. Iniciar o relaxamento com os seguintes exercícios:
 *fundo musical:
528Hz Frequência do Amor Reparar DNA Harmonizar Energia Aumentar Vibração
1. Exercício de respiração: Você deve dizer às crianças para se deitar confortavelmente no tatame, fechar os olhos e colocar uma mão no peito e a outra na barriga. Em seguida, peça para elas brincarem imaginando que são uma sanfona e que devem respirar fundo e lentamente pelo nariz, e expirar suavemente pela boca. Peça para fazer pelo menos cinco respirações, descansar, A Sagração da Primavera - Igor Stravinsky, em seguida repetir.
2. O abraço de pelúcia: A atividade consiste em pedir que a criança inspire profundamente e abrace um bichinho de pelúcia (ou uma almofada pequena) com muita força. Em seguida, você deve orientar a criança para que diminua a tensão dos braços pouco a pouco, ao mesmo tempo em que expira lentamente pela boca.

O resultado desta técnica é um completo relaxamento muscular e mental.

3. Ouvir a música "A sacração da primavera" de Igor Stravinsky. Depois da escuta, convidar as crianças a expressarem o que sentiram: quais foram as emoções que emergiram durante a escuta da música (é importante que as crianças tenham tempo para se expressarem e que suas falas sejam consideradas). Ainda na roda de conversa explicar para as crianças que as músicas provocam emoções nas pessoas e que cada pessoa pode vivenciar uma emoção diferente ouvindo a mesma música. Pode-se questionar com as crianças porque isso acontece. É importante deixá-las levantar suas próprias hipóteses.

Registro Gráfico do dia: Desenho livre no caderno de desenho sobre o momento do relaxamento. Grafar a palavra.

- RECURSOS: Música, tatames, caderno de desenho, lápis de cor, almofadas ou urso de pelúcia.

TEMATICA: SONS DO CORPO



- HISTÓRIA DO DIA: [Contação de história - Tum tum tum – Um barulho do corpo](#)
[Tum Tum Tum, Um Barulho do Corpo - História Infantil de Liliana Jacocca](#)

- PROCEDIMENTOS:

***Rodinha de conversa:** Iniciar a conversar com as crianças perguntando se elas já observaram ou já ouviram os sons que o nosso corpo produz, que tipos de sons, com que partes do corpo etc. Contar a história do dia com os recursos disponíveis na coordenação.

*Depois experienciar alguns sons que produzimos com o nosso corpo utilizando as mãos, os pés e a boca.

SONS COM AS MÃOS: Golpear uma mão com a outra em forma de concha, que produzirá um som mais grave; Agora com as mãos planas e os dedos esticados, que produzirá um som mais agudo; Outros: mãos na barriga, mãos no peito, mãos nas coxas, mãos no rosto, mãos na boca.

SONS COM OS DEDOS: Estalar os dedos. (Algumas crianças não conseguirão fazer este exercício, mas é importante mostrar); Dedos contra dedos. (por exemplo: junte dois dedos de uma mão contra dois da outra mão).

SONS DA BOCA: Estalar a língua; Barulho do beijo; Imitar o som do vento; Imitar o som da chuva; Bater os dentes;

SONS COM OS PÉS: Pé com pé; Pés no chão;

*Realizar a seguinte atividade: na roda, a professora inicia a brincadeira criando movimentos ou gestos (estalo de dedos, palmas, batidas de pé etc.) para acompanhar os versos "**TIC, TAC, TAC/ TIC, TAC/ POM, POM**", as crianças são desafiadas a acompanhar os versos e os gestos e também ajudar a criar novos gestos e movimentos com os sons do corpo.

*Sugestão de música para ouvir durante o dia:

<https://www.youtube.com/watch?v=SuiNwqeHlw0>

SUGESTÃO DE MAIS UMA ATIVIDADE: Vendar os olhos de uma criança, execute um dos sons do corpo, por exemplo: palmas. A criança tentará descobrir qual som foi tocado. Faça isso com todas as crianças, alternando os sons.

Registro Gráfico do dia: Situação problema.

- RECURSOS: Vídeo, atividade impressa, caixa matemática.

21/09/2022 e 22/09/2022 – Quarta-feira e Quinta-feira

- ATIVIDADES PERMANENTES: Leitura do alfabeto; Números; Chamadinha; Quantos

somos? Como está o tempo hoje? Ajudantes do dia; Musiquinhas; Rodinha da conversa, etc.

- **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:**

*Utilizar de forma dirigida diferentes fontes sonoras para acompanhar canções, cantigas e brincadeiras cantadas: natureza (sementes, madeira, folhas, cascas, pedras de diferentes formas e tamanhos dentre outras). TSCF

*Identificar sons de diversas fontes sonoras, por meio de jogos de escuta atenta/quebra-cabeça, caixa surpresa e dentre outros. TSCF

*Identificar sons de ambientes e suas diversas fontes sonoras por meio de escuta atenta por meio de brincadeira / caixa surpresa, o que é o que é dentre outras. TSCF



TEMÁTICA: SONS DA NATUREZA



- **HISTÓRIA:** SONS DO MUNDINHO

- **PROCEDIMENTOS:**

Rodinha de conversa: Iniciar com a contação da história e realizar a interpretação e a escuta sensível. Apresentar a temática com a pergunta: Vocês acham que a natureza fala? A natureza fala! vamos ouvir alguns sons da natureza (ouvir os sons na caixinha da sala).

Quebra cabeça coletivo: Fixar as imagens que representam cada som no quadro/parede e disponibilizar as peças do quebra-cabeça para as crianças, que devem estar divididas em pequenos grupos de 4 ou 5. Elas escutam o som, identificam e montam as peças da imagem que o representa. A atividade pode ser desenvolvida em qualquer ambiente escolhido pela professora (sala de referência, pátio, área externa).



VENTO



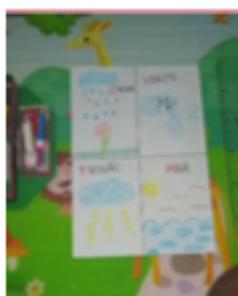
CHUVA



TROVÃO



MAR



Registro Gráfico do dia: Após escutar os sons, as crianças irão ilustrar os elementos no caderno de desenho: dividir a folha do caderno em 4 partes, traçando duas linhas retas, em cada parte a criança irá grafar o nome que representa o som da natureza (VENTO/CHUVA/TROVAO/MAR) - (escrita espontânea ou reprodução) e depois ilustrar os mesmos, como no exemplo ao lado.

TEMÁTICA: SONS DO AMBIENTE



- **HISTÓRIA DO DIA:** [CONTO SONORO - A História de Joãozinho](#) (áudio encaminhado por [whatsapp](#))

- **PROCEDIMENTOS:**

Rodinha de conversa: Pedir que as crianças se sentem ou deitam confortavelmente nos tatames, quem se sentir à vontade pode fechar os olhos enquanto escutam a história. (OBS. a história sonorizada é apenas áudio!). É interessante que coloque mais de uma vez o áudio da história. Logo após realizar conversa informal sobre

a história: perguntar que sons ouviram, solicitar que tentem reproduzir os sons que ouviram. Apresentar a temática explicando que um ambiente produz muitos sons, uns bem altos, outros bem baixinhos, e que esses sons podem vir dos objetos, das pessoas, da rua etc. Explicar que um ambiente muito barulhento pode fazer mal à saúde dos nossos ouvidos.



*Sugerir um passeio pela escola, explicando que eles serão a **patrulha do som** (em silêncio a turma deve se atentar aos sons que forem ouvindo durante o passeio. Ao retornar à sala de referência sugerir uma roda de conversa para cada um relatar os sons que ouviu e se possível tentar reproduzir este som.

Registro Gráfico do dia: Bingo sonoro. Fixar as imagens no quadro e repassar os sons de todas as imagens antes de começar o bingo. A professora coloca o áudio de um som e a criança marca em sua cartela, caso tenha a imagem que representa o som ouvido. Não precisa seguir a ordem numérica das imagens.



- RECURSOS: cartela de bingo, bolinhas de papel ou grãos para marcar a cartela, som

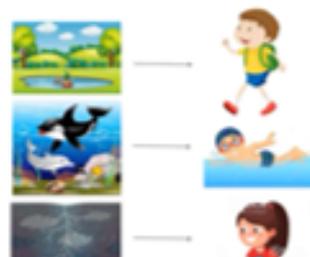
23/09/2022 – Sexta-feira: Temática Livre

- ATIVIDADES PERMANENTES: Leitura do alfabeto; Números; Chamadinha; Quantos somos? Como está o tempo hoje? Ajudantes do dia; Musiquinhas; Rodinha da conversa, etc.
- HISTORIA DO DIA:
- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:
- PROCEDIMENTOS:
*Rodinha de conversa:
- RECURSOS:

PSICOMOTRICIDADE

- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:
- PROCEDIMENTOS:
*Brincadeira com sons da natureza: [Brincadeira com Sons da Natureza - Atividade de Musicalização \(Timbre\)](#)

Sons da natureza: Caminhar
Sons de baleias e golfinhos: Nadar
Sons de chuva: Agachar



- RECURSOS: som e imagens para ilustrar os comandos

ANEXO C - Músicas mencionadas na pesquisa

Grade
(Melodia, Graves)

"Eu vou, eu vou"

Branca de Neve e os Sete Anões

Frank Churchill

$\text{♩} = 160$

9 B7 E7 D A/C# D Dm A/E E7

15 A C# D A/C# B7 E7 D A/C#

22 D Dm C#m/E E7 I. A II. A

De abóbora faz melão

♩ = 100

Como lembro da infância

The first system of music is in 2/4 time and B-flat major. It begins with a treble clef and a bass clef. The treble staff starts with a quarter rest followed by a quarter note G4, then a quarter note A4, and a quarter note Bb4. The bass staff starts with a quarter rest followed by a quarter note G2, then a quarter note F2, and a quarter note E2. The system contains four measures, with a repeat sign at the beginning and end.

The second system of music continues from the first. It starts with a treble clef and a bass clef. The treble staff begins with a quarter note G4, then a quarter note A4, and a quarter note Bb4. The bass staff begins with a quarter note G2, then a quarter note F2, and a quarter note E2. The system contains four measures, with a repeat sign at the beginning and end.

The third system of music continues from the second. It starts with a treble clef and a bass clef. The treble staff begins with a quarter note G4, then a quarter note A4, and a quarter note Bb4. The bass staff begins with a quarter note G2, then a quarter note F2, and a quarter note E2. The system contains four measures, with a repeat sign at the beginning and end.

A Canoa Virou

Melodia y Acompañamiento en

Compositor / Desconocido
Digitalización y Arreglo, Daniel Rivera Peláez

$\text{♩} = 76$

Piano

Marimba

A ca - no - a vi - rou, quem dei - xo_e la vi -

4

Pno.

Mrm.

rar foi por cau - sa da Pa - tri - cia que nao sou - be re -

8

Pno.

Mrm.

mar si eu fosse un pe - i - xi - nho e sou - be - sse na -

12

Pno.

Mrm.

dar ti - ra - va a Pa - tri - cia do fun - do do

16

Pno.

Mrm.

mar. Si-ri-ri pra - có si-ri-ri pra ia e - le gos - ta de la_e quer ca - sar.

ETDH - Software Musical I / Gramática y Formación Auditiva III
(2023-DDocente: Daniela Alejandra Guerrero Neira
Estudiante Daniel Rivera Peláez

Corre Cotia

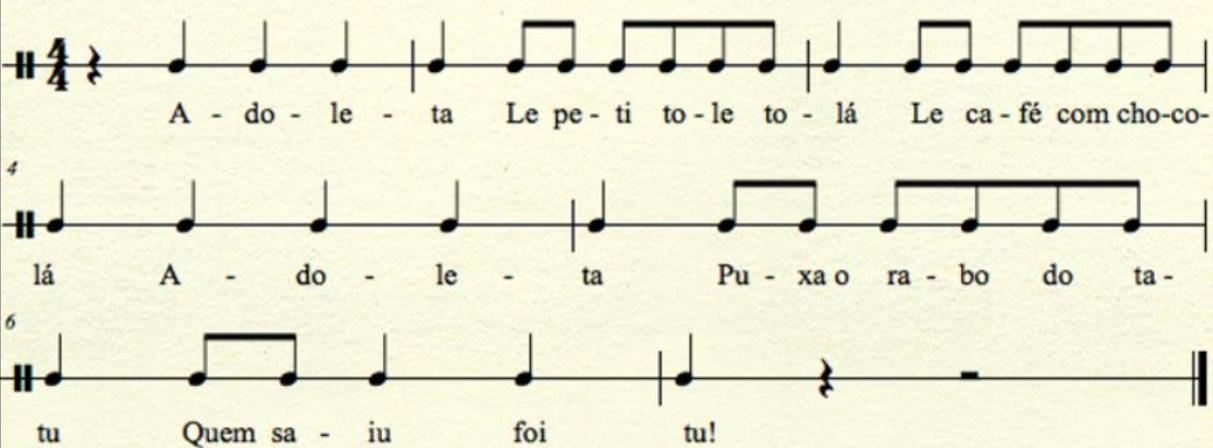
Jogo infantil



Cor - re co - ti - a na ca - sa da ti - a, cor - re ci - pó na ca - sa da vô, len -
ci - nho na mão, ca - iu no chão, mo - ça bo - ni - ta do meu co - ra - ção.

http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=15169&secao=espaco&request_locale=es

Adoleta



A - do - le - ta Le pe - ti to - le to - lá Le ca - fé com cho - co -
lá A - do - le - ta Pu - xa o ra - bo do ta -
tu Quem sa - iu foi tu!

<https://aimer-la-france.blogspot.com/2013/05/adoleta.html>

TECLADO POPULAR
 PROF. ADRIANO DOZOL

Style: March
 Voice: Piano
 ♩ = 94

Escravos de Jó



Cantiga de roda

The musical score is written on a single treble clef staff in 2/4 time. It begins with a key signature of one flat (B-flat) and a tempo of 94 beats per minute. The piece is a march-style 'Cantiga de roda'. The notation includes various rhythmic values (quarter, eighth, and sixteenth notes) and rests. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above the notes. There are two first endings, labeled '1. vez' and '2. vez', which lead to a final cadence. The score is divided into five systems of music.

www.adrianodozol.com.br

<https://adrianodozol.blogspot.com/2011/04/escravos-de-jo-partitura-para-teclado.html>

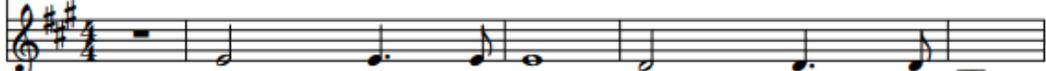
Primavera

Arr. Thiago H. X. Rodrigues - Bauru/SP

Cassiano/S. Roachael

$\text{♩} = 80$ A C#m Bm E

Voice 
 Quan-do-o in-ver-no che - gar... Eu que - ro-es-tar jun - to-a ti.

Voice 
 Quan - do che - gar... Eu jun - to-a ti.

6 A C#m Bm E D

Vo. 
 Po-de-o Ou-to-no vol - tar... Eu que - ro-es-tar jun - to-a ti. Eu... É Pri-ma-ve-

Vo. 
 Po - de vol - tar... Eu jun - to-a ti. Eu... É Pri-ma-ve-

11 D#5-7 A D#5-7 A A E79

Vo. 
 - ra te a-mo é Pri-ma-ve - ra te a-mo meu a-mor...

Vo. 
 - ra te a-mo é Pri-ma-ve - ra te a-mo meu a-mor...

15 C#m C#m Bm7 E C#m Bm7

Vo. 
 Tra-go-es-sa ro-sa pa-ra te dar tra-go-es - sa ro-sa pa-ra te dar

Vo. 
 Tra-go-es-sa ro-sa Pa - ra te dar... Pa -

19

E C#m Bm7 E A A Bm7

Vo. tra-go-es - sa ro-sa pa-ra te dar meu a - mor... Ho-je-o céu es-tá tão lin-do

Vo. ra te dar... dar... meu a - mor... Ho-je-o céu es-tá tão lin-do

23

A Bm7 Bm7 A Bm7 A

Vo. do sai chu-va Ho-je-o céu es-tá tão lin-do meu a - mor... Ho-je-o meu a - mor...

Vo. sai chu-va Ho-je-o céu es-tá tão lin-do meu a - mor... meu a - mor...

Over The Rainbow

$\text{♩} = 120$

Some - where o - ver the rain - bow way up high
Là - haut, près de l'arc-en - ciel, est un lieu

5
there's a land that I heard of once in a lull - a - by
dont parle u - ne ri - tour - nelle que chan-taient mes a - ieux

8
Some - where o - ver the rain - bow skies are blue and the
Là, seul, près de l'arc-en - ciel l'oi - seau bleu s'é - bat,

14
deams that you dare to dream real-ly do come true Some day I'll wish up - on a star and
vole et é - tin-celle, e - xau-ce tous vos vœux... Un jour, pri-ant la bonne é-toile, j'i -

18

wake-up where the clouds are far be-hind me where
rai dans ce monde i-dé-al sans sou-cis où

21

trou-bles melt like lem-on drops a-way a-bove the chim-ney tops that's where you'll find me
tout n'est que joie et dou-ceur, les en-nuis s'ef-facent et se meu-rent paix in-fi-nie

25 $\text{♩} = 120$

Some-where o-ver the rain-bow blue birds fly
Là-haut, près de l'arc-en-ciel l'oi-seau va

29

birds fly o-ver the rain-bow why then, oh why can't I?
libre, il vole et é-tin-celle; moi, je ne le peux pas...

33

If
S'il

37

rallentando **ral.** **a tempo**

hap-py - lit - tle - blue - birds fly be - yond the rain - bow why oh why can't I?
peut vo - ler vers le so - leil, Moi, je ne le peux pas... Pour - quoi? Pour - quoi?

O Pato

Toquinho

The musical score for "O Pato" by Toquinho is presented in a grand staff format, consisting of a treble clef staff and a bass clef staff. The piece is in 2/4 time and begins with a tempo marking of $\text{♩} = 80$. The first system (measures 1-6) features a melodic line in the treble staff with eighth-note patterns and a bass line with quarter notes. A dynamic marking of *mp* is indicated. The second system (measures 7-13) starts with a measure rest, followed by a more complex melodic line with sixteenth-note runs. A tempo change to $\text{♩} = 150$ is marked at the beginning of this system. The third system (measures 14-24) shows a steady eighth-note melody in the treble staff and a bass line with quarter notes. The fourth system (measures 25-34) continues the eighth-note melody and bass line. The fifth system (measures 35-40) concludes the piece with a final melodic phrase in the treble staff and a bass line ending on a whole note.

A Casa

Vinícius de Moraes

E A7M E7M B7(4) B7(b9) E7M
A7M E7M B7(4) B7(b9) E7M Bb7 A7M E/G# C#7(4)
F#m7 B7(4) E7M Bb7 A7M E/G# C#7(4) F#m7 B7(4) E F#m G#m
A(aad9) E7M B7(4) B7(b9) E F#m G#m A(aad9) E7M B7(4) B7(b9)
E E7M A7M E/G# C#7(4) F#m7 B7(4) E7M
A7M E7M B7 E

1. *Instrumental*

Voz

2.

O Sapo Não Lava o Pé

Arr. Kah Silva

The first system of the musical score consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 4/4. The melody in the treble clef starts with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and a quarter note D5. The bass clef accompaniment features a steady eighth-note pattern of chords: G2-B2-D3, A2-C3-E3, B2-D3-F3, and G2-B2-D3.

The second system continues the piece from measure 5. The melody in the treble clef has a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and a quarter note D5. The bass clef accompaniment continues with the same eighth-note chord pattern as the first system.

The third system shows the final measure of the piece, measure 9. The melody in the treble clef has a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, and a quarter note B4. The bass clef accompaniment has a quarter note G2, followed by a quarter rest, and then a final chord of G2-B2-D3.

Borboletinha

The first system of music for 'Borboletinha' is in 4/4 time. The treble clef staff contains a melody starting with a quarter rest, followed by quarter notes G4 (teal), A4 (purple), B4 (teal), and C5 (teal). The bass clef staff has a whole rest in the first measure, followed by a pair of beamed eighth notes G3 (teal) and F3 (yellow) in the second measure, and a pair of beamed eighth notes G3 (teal) and F3 (yellow) in the third measure.

The second system of music starts at measure 4. The treble clef staff continues the melody with quarter notes D5 (pink), E5 (pink), F5 (teal), G5 (purple), and A5 (pink). The bass clef staff has a pair of beamed eighth notes G3 (teal) and F3 (yellow) in the first measure, and a pair of beamed eighth notes G3 (teal) and F3 (yellow) in the second measure.

The third system of music starts at measure 6. The treble clef staff continues the melody with quarter notes B5 (pink), C6 (teal), D6 (purple), E6 (teal), and F6 (pink). The bass clef staff has a pair of beamed eighth notes G3 (teal) and F3 (yellow) in the first measure, a pair of beamed eighth notes G3 (teal) and F3 (yellow) in the second measure, and a pair of beamed eighth notes G3 (teal) and F3 (yellow) in the third measure.