



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

**A AÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE  
CASO COM PROFESSORA DE MÚSICA**

**MÔNICA LUCHESE MARQUES**

Brasília

2011

**MÔNICA LUCHESE MARQUES**

**A AÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORA DE MÚSICA**

Trabalho Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Mestre na área de concentração em Música, na linha de pesquisa: Educação Musical.

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.

Brasília

2011

**MÔNICA LUCHESE MARQUES**

**A AÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE  
CASO COM PROFESSORA DE MÚSICA**

Comissão Examinadora:

---

Dr<sup>a</sup> Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo- PPGMUS/UnB  
(Orientadora)

---

Dr<sup>a</sup> Luciana Marta Del Ben- PPGMUS/ UFRGS

---

Dr<sup>o</sup> Ricardo Dourado Freire- PPGMUS/UnB

---

Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon- PPGMUS/UnB  
(Suplente)

Brasília-DF, 11 de Outubro de 2011

## AGRADECIMENTOS

Neste trabalho, sobre a ação pedagógica musical, descrevo e reflito sobre os aspectos que influenciam essa ação. Falar, ou melhor, escrever sobre a ação pedagógica musical de outra pessoa trouxe à tona a reflexão sobre a minha ação docente e quais aspectos a influenciaram e ainda a influenciam hoje. Assim, em minha memória vêm todos “professores” e as formas de aprendizagem que tive durante minha formação como pessoa, professora, musicista e pesquisadora. Muitos foram esses que me motivaram, apoiaram e dividiram alegrias, descobertas, tristezas e angústias comigo. Portanto, para essas pessoas deixo os meus sinceros agradecimentos por estarem presentes em minha vida.

À minha família, que com muita compreensão, incentivo e suporte, possibilitou os meus estudos. Ao meu pai Maurílio e minha mãe Célia, pelo carinho, apoio, valores e exemplos de vidas, a quem eu sigo e tenho muito orgulho. Aos meus irmãos Peko, Cleiveane e Tati pelo companheirismo e cuidado.

À minha orientadora Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, pela paciência e confiança, pela sabedoria e pelos enormes ensinamentos a mim confiados e por me ensinar a importância de se acreditar e de se questionar.

Às amigas Liège, Rebeca e Jordana, por dividir essa estrada comigo compartilhando discussões, descobertas, choros e comemorações.

Aos demais amigos do PPG/MUS: Cláudia, Juliana, Jorge, Marcos, Paula, Felipe, Rafael, Rodrigo, Álvaro e Maria Oslei.

Aos professores e funcionários do Departamento de Música da UnB, em especial para os professores Clodomir Ferreira, Cristina Grossi e Beatriz Magalhães, pelas discussões e opiniões que me fizeram crescer em suas disciplinas. À Luzia, Francisco e Ana, pela disposição e prontidão.

Aos professores Ricardo Dourado Freire e Maria Isabel Montandon, que me acompanham desde a graduação e contribuíram muito com esse trabalho, desde conversas no corredor do departamento, na qualificação e por fim na banca de defesa. À professora Luciana Del Ben, pelas contribuições e sugestões.

Aos meus alunos e seus pais, pelo incentivo e compreensão, principalmente nessa reta final da pesquisa. Aos amigos Raphael e Luiza, pela compreensão e companheirismo.

A todos os amigos que estavam torcendo por mim e que mesmo em minha ausência, que foram em muitos momentos, respeitaram e não deixaram de estarem presentes com palavras de conforto e de motivação. Em especial ao Fred, pela atenção e cuidado com esta pesquisa desde o início, a Aletea e ao João, amigos que acompanharam de perto essa trajetória e que me mostravam a necessidade de parar e comemorar os pequenos passos conquistados durante este processo.

Ao Stan e ao Jack pelo companheirismo e cumplicidade, que proporcionou reflexões, discussões e motivação para o término desta pesquisa.

E principalmente, a professora Esther, a coordenadora Cecília, a todos os pais, professoras e crianças da escola pesquisada. Que compartilharam suas histórias e experiências, sempre com muito interesse e disposição. A vocês dedico este trabalho e agradeço as imensas contribuições que permitiram a minha aprendizagem, o meu crescimento e a influência positiva em minha ação pedagógico-musical.

Antes de qualquer coisa, sempre esteja certo de que o ensino da música vale a pena. E não deve haver confusão com o que deve ser entendido por "música". Não existe duas aulas de música: uma para adultos, salas de concerto, e outra para crianças e escolas. Só existe uma música, e o ensino dela não é assunto tão difícil (J. DALCROZE apud SWANWICK, 2003, p.51).

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a ação pedagógico-musical de uma professora de Música, que atua em uma escola regular de Educação Infantil em Brasília. A partir desse objetivo, fundamentou-se o referencial desta investigação no conceito de ação pedagógica de Sacristán (1999) e nos momentos em que essa se evidencia: pré-ativa, interativa e pós-ativa, segundo Gauthier et al (2006). A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o método o Estudo de Caso instrumental. Os instrumentos de coleta de dados foram: 1) entrevista semi-estruturada com a professora de Música e 2) observação das aulas de Música. Para complementar os dados foram também realizadas: entrevista com a coordenadora da escola, observações das reuniões de pais da escola, questionário para os pais ou responsáveis, e uma entrevista após as observações, para esclarecimento de dúvidas, com a professora de Música. Os resultados encontrados revelam que a ação pedagógico-musical da professora de Música possui a intencionalidade e a finalidade em aspectos musicais, enfatizando a influência de sua formação em Educação Musical. Percebeu-se que a construção do seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre o desenvolvimento musical infantil foi sendo construído na prática por meio da observação, vivência, comparação e experimentação em sala de aula. Identificou-se as diversas formas de atuação da docente na escola: conjunta, colaborativa e isolada, mostrando o quanto o profissional especialista em Música pode contribuir para a rotina de uma escola regular de Educação Infantil e quais elementos compõem seu “repertório de conhecimento” para atuar nesse contexto educativo.

**Palavras-Chave:** Ação pedagógico-musical, Música na Educação Infantil, Repertório de conhecimentos.

## ABSTRACT

The research in question intended to investigate the Music Education working strategy of a Music Teacher employed in a regular primary school in Brasilia. From this premise, the referential system of this investigation was based on the concept of Educational Action of Sacristán (1999) and in its application stages: Pre-Active, Interactive and Post-Active, according to Gauthier et al (2006). The methodology applied were those of qualitative approach and of Instrumental Case Study. The procedures for data collection were: 1) Semi-structured interview with the Teacher and 2) Observation of Music classes. Complimentary data was also gathered through interviews with the school's coordinator, attendance to school's parental meetings, questionnaire answered by parents or tutors, and an interview with the Music Teacher done after the observation process, with the purpose of fact-checking. Results show that the strategy of Music Education implemented by the Teacher is driven by the intent and the finality of musical aspects, emphasizing the influence of his/her background in Musical Education. It becomes evident that the construction of his/her knowledge of children's development, either in musical as in other fields, was built on a practical basis: through observation, application, comparison and experimentation in classroom. The distinct working methods applied by the teacher were identified as: conjoined, collaborative and isolated, showing how much a professional Music specialist can contribute to the schedule of a primary school and, finally, which elements compose his "Knowledge Repertoire" put in action in this educational context.

**Key words:** Music Education, Music in the Education of Children, Knowledge Repertoire.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1- Esquema de realização de coleta de dados desta pesquisa.....	176
Figura 2- Posição da observadora na sala de Música.....	178
Figura 3- Subsolo da escola, local da sala de Música.....	195
Figura 4- Melodia 1, música: “Bom dia”/ “Boa tarde” .....	203
Figura 5- Melodia 2, música: “Bom dia”/ “Boa tarde” .....	205
Quadro 1- Quadro de procedimentos de entrevistas e códigos de citações .....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GA- Ginástica Artística

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE- Plano Nacional de Educação

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB- Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>137</b>
1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚSICA NO DISTRITO FEDERAL.....	139
1.2 MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL- REVISÃO DE LITERATURA.....	142
<b>1.2.1 As pesquisas sobre o desenvolvimento musical infantil .....</b>	<b>142</b>
<b>1.2.2 As pesquisas sobre a Música e a Educação Infantil.....</b>	<b>144</b>
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	148
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>150</b>
2.1 A AÇÃO PEDAGÓGICA COMO AÇÃO HUMANA: SUAS CARACTERÍSTICAS E SENTIDOS .....	150
2.2 A AÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS MOMENTOS INTERATIVOS.....	155
2.3 RESERVATÓRIO DE CONHECIMENTOS .....	156
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>160</b>
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	160
<b>3.1.1 A investigação educativa .....</b>	<b>161</b>
3.2 O ESTUDO DE CASO .....	164
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	167
<b>3.3.1 A Entrevista .....</b>	<b>167</b>
<b>3.3.2 A Observação .....</b>	<b>168</b>
<b>3.3.3 Instrumentos complementares .....</b>	<b>170</b>
<b>3.3.3.1 Análise de documentos .....</b>	<b>170</b>
3.4 A SELEÇÃO DO CASO .....	172
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	174
3.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	183
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	183
3.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	184
<b>4 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>184</b>
4.1 A PROFESSORA ESTHER: REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS .....	184
<b>4.1.1 Formação e Atuação Docente .....</b>	<b>185</b>
<b>4.1.2 Ação pedagógico-musical na Escola .....</b>	<b>191</b>
4.1.2.1 Contexto .....	191
4.1.2.1.1 <i>A Rotina Escolar</i> .....	192
4.1.2.1.2 <i>Atuação da professora de Música na escola</i> .....	196
4.1.2.2 A aula de Música .....	201
4.1.2.3 Gestão de Matéria .....	208
4.1.2.3.1 <i>Pré-ativa</i> .....	208
4.1.2.3.2 <i>Interativa</i> .....	214
4.1.2.3.3 <i>Pós-ativa</i> .....	220
4.1.2.4 Gestão de Classe .....	222
4.1.2.4.1 <i>Pré-ativa</i> .....	222
4.1.2.4.2 <i>Interativa</i> .....	223
4.1.2.4.3 <i>Pós-ativa</i> .....	226

<b>APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE B- QUESTIONÁRIOS .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE C- CARTAS DE AUTORIZAÇÕES.....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE D- CATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>257</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em minha experiência pedagógico-musical, ainda na universidade no curso de Educação Artística, com habilitação em Música, pude experienciar o ensino de Música para diferentes faixas etárias, desde bebês (com aulas de musicalização) até adultos (com aulas individuais de violino). Dessas diferentes formas de atuação docente, o ensino para crianças pequenas despertou meu interesse e curiosidade, e assim, fui atuar como professora de Música em escolas regulares de Educação Infantil<sup>1</sup>.

O meu contato com o ensino de Música para crianças teve início no programa de extensão universitária “Música para Crianças<sup>2</sup>” que possui como um de seus objetivos a participação da família ou responsáveis na aprendizagem musical da criança (FREIRE, 2008). Com isso, a estrutura desse programa é organizada de forma que os pais acompanhem as aulas, sendo estas ministradas por um professor e um monitor com formação musical.

Como professora de Música na Educação Infantil, pude observar um cenário bem diferente do que eu havia experienciado nesse programa, visto que nas escolas regulares não há a participação dos pais nas aulas e não havia outra professora de Música nas instituições infantis que trabalhei, fazendo com que a minha atuação pedagógico-musical ficasse “isolada”, ou seja, em minha atuação docente havia uma boa fundamentação em Educação Musical, um grande repertório de brincadeiras e atividades musicais infantis, mas me encontrava insegura quanto aos conteúdos a serem ministrados e ao “domínio de turma” com crianças tão pequenas.

Essas dificuldades somadas às novas situações encontradas em diferentes contextos escolares infantis como: turmas de 4 a 27 alunos; extensa faixa etária, de 6 meses a 5 anos; a presença ou não da auxiliar de sala e a ausência de uma coordenação pedagógica específica para assuntos musicais, me motivaram a buscar referências e modelos nos documentos oficiais e em práticas musicais na Educação Infantil. Ou seja, a partir das situações vivenciadas em sala de aula, da experiência proporcionada pela

---

<sup>1</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, abrange crianças de 0 a 5 anos<sup>1</sup> de idade e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. Apesar desse nível de escolaridade não ser considerado formação obrigatória, a legislação expressa que é dever do Estado garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> O Programa “Música para Crianças” é realizado na Universidade de Brasília e é coordenado pelo professor Drº Ricardo Freire. Hoje, é composto por aula de musicalização para bebês e crianças até cinco anos de idade, oficinas de pré-instrumental, aulas de instrumento em grupo de violino, violão e flauta-doce e orquestras de violino, de flauta-doce e cordas.

formação universitária e de modelos de práticas em contextos semelhantes à minha atuação fui construindo a minha ação pedagógica em escolas regulares de Educação Infantil, unindo assim a teoria e a prática em minha ação pedagógico-musical específica para atuar nessa etapa de ensino.

As minhas dificuldades só foram reveladas a partir da minha situação prática vivenciada no contexto educativo específico da Educação Infantil. As especificidades dessa etapa de ensino, como faixa etária e fase de desenvolvimento dos alunos, e as diferenças institucionais formaram o meu repertório de conhecimentos e habilidades de atuação como professora de Música em instituições infantis.

A partir das dúvidas surgidas em minha experiência docente e das especificidades da Educação Infantil surgiram os seguintes questionamentos: Como os demais professores de Música desenvolvem sua ação pedagógico-musical na Educação Infantil? Quais situações eles encontram em sua rotina escolar? Como planejam? Que atividades selecionam? Que estratégias de ensino eles utilizam para desenvolver essas atividades? Como ocorre a interação com os alunos? Quais são os conhecimentos que formam a sua “bagagem” de atuação nessas instituições? Quais conhecimentos foram adquiridos na formação docente? Onde, como e com quem esse professor adquire novos conhecimentos?

Sabe-se que a presença desse profissional nessas instituições de ensino não é exigida pela documentação que legaliza as escolas infantis, porém impulsionada pelas transformações sociais e culturais que exigem a qualidade educacional para crianças pequenas percebe-se a inserção desse profissional de Música na Educação Infantil.

Estudos sobre a Música na Educação Infantil (DINIZ 2005; SOLER, 2006; TIAGO, 2007; BEUMONT, 2003) apontam para contribuição do professor de Música nas instituições infantis, para abranger as orientações curriculares que envolvem a Música e a Educação Infantil e para aproveitar, por meio da Música, a espontaneidade, a criatividade e o prazer das crianças com a Música. Dessa forma, a presença desse profissional atende não só a finalidade da Educação infantil que descreve a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN (9.394/96), “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), mas também o seu desenvolvimento musical como parte desse desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a ação pedagógico-musical na Educação Infantil envolve um pensar e agir adequado às necessidades e desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

Para Azevedo (2007), a ação docente envolve um agir pedagógico que representa “as ações realizadas pelo professor para desenvolver o processo interativo de ensino e

aprendizagem em sala de aula” (AZEVEDO, 2007, p.66). Esse processo interativo, mediado pelo professor, exige um planejamento e uma reflexão em ação e após ação. Se considerar o caráter prático e situacional da atividade docente, pode-se dizer que as dificuldades enfrentadas pelos professores têm uma natureza prática que exige reflexão e um diálogo teórico.

Nesse sentido, a atividade docente constitui-se uma amálgama entre pensar e agir, teoria e prática. Na dinâmica entre agir e pensar, e vice e versa, o professor constrói sua ação pedagógica. Ação que é orientada por um repertório de conhecimentos construídos ao longo da formação como aluno e professor (AZEVEDO, 2007).

A partir dos questionamentos e das considerações apresentadas, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a ação pedagógico-musical de uma professora<sup>3</sup> de Música, que atua em uma escola regular de Educação Infantil em Brasília. Para tanto, esta pesquisa considera seu contexto de atuação e sua ação pedagógico-musical que envolve o planejamento da ação, a interação em sala de aula e a reflexão após ação. Considerando esses elementos, esta pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Conhecer a formação dessa professora e o papel dessa formação na sua ação pedagógico-musical;
- 2) Descrever como essa professora realiza sua ação pedagógica nos momentos de intervenção docente: pré-ativa, interativa e pós-ativa;
- 3) Conhecer o seu repertório de conhecimentos para atuar na Educação Infantil.

Investigar a ação pedagógico-musical na Educação Infantil poderá contribuir com a discussão sobre a valorização da Música como conteúdo curricular na Educação Infantil e da formação musical do profissional que atua nesse nível educacional

## 1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚSICA NO DISTRITO FEDERAL

A Educação Infantil é oferecida no Distrito Federal (DF) em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. Segundo o último censo, realizado em 2009, pela Secretaria de Educação do DF (SEEDF), o número de escolas que atendem a Educação Infantil é de: 313 escolas particulares, 234 escolas públicas e 47 escolas particulares conveniadas com o governo. Do universo das escolas particulares, dessa

---

<sup>3</sup> Este estudo de caso foi realizado com uma professora de Educação Infantil. Por esse motivo, na redação final, o termo professora em vez de professor foi adotado. No entanto, em referência genérica a profissão professor manteve-se o termo “professor” .

etapa de ensino, a maioria, 56 escolas, estão localizadas em Brasília, no Plano Piloto (Asa Norte e Asa Sul), enquanto na rede pública, a maioria, 50 escolas, encontram-se na Ceilândia, seguida de Brasília, onde são registradas 23 escolas. Comparada com as demais etapas de ensino da Educação Básica, no DF, a Educação Infantil possui o segundo maior número de instituições privadas e públicas, com um total de 594 escolas, sendo que em primeiro lugar está o Ensino Fundamental, com 938 escolas, e em terceiro lugar o Ensino Médio, com 167 escolas.

Segundo a SEEDF, em 2008 foram atendidos 634 alunos em creches e 32.782 em pré-escolas na Rede Pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Apesar dos números, a demanda para essa modalidade de ensino ainda não está sendo totalmente atendida. Em 2008, apenas 71% das crianças que solicitaram matrícula em pré-escolas da rede pública conseguiram vaga em uma instituição pública. Nas instituições particulares foram atendidas 14.306 crianças em creches e 35.840 em pré-escolas.

Esses números mostram que muitas crianças ainda não freqüentam a Educação Infantil no Distrito Federal. Pesquisa realizada pelo IBGE, no ano de 2000, mostra que esse quadro não é uma característica apenas do Distrito Federal, mas do Brasil, visto que esse ainda tem 84,5% de crianças fora da creche, são 1,7 milhão de alunos de um universo de cerca de 11 milhões de crianças. Apesar desses dados, a Educação Infantil, assim como os demais segmentos de ensino, apresentou um crescimento significativo comparados ao ano de 1996. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-PNAD (2006) as crianças de 0 a 3 anos de idade que freqüentam a escola subiu de 7,4% para 15,5%. Já a faixa que vai dos 4 aos 6 anos, os percentuais subiram de 53,8% para 76,0%. Esses números estão de acordo com os apontados na avaliação realizada pelo INEP (2009) no PNE (2001), que demonstrou um crescimento ainda maior de matrículas até o ano de 2007. Porém, de acordo com as metas estabelecidas pelo último documento, as matrículas de crianças entre 0 e 3 anos ficaram bem a baixo da meta desejada. Em dados apresentados, apenas 17, 1% das crianças nessa faixa etária, no ano de 2007, frequentavam creches e a meta a ser alcançada pelo PNE era de 30%. Já a faixa etária relativa a 4 e 5 anos ultrapassou o objetivo estipulado de 60% (PNE, 2001), tendo 77,6% de crianças na pré-escola. Esses dados reforçam a mudança social verificada no país e a frequência cada vez maior de crianças de 0 a 5 anos nas escolas regulares.

No entanto, nesse cenário, a Música ainda não está presente nas instituições como uma disciplina formal, visto que não há concurso específico para educadores musicais para a Educação Infantil, No Distrito Federal, concursos públicos para o cargo de Artes, englobando assim as Artes Plásticas, Cênicas e Música são realizados para o Ensino

Fundamental II e Ensino Médio. O modelo profissional vigente é o da polivalência em Artes. Nas instituições privadas esse quadro se difere de acordo com cada instituição de ensino.

No âmbito da educação infantil em Brasília, o programa de extensão universitária “Música para Crianças”, realizado na Universidade de Brasília (UNB), devido ao seu tamanho e projeção na cidade, tem influenciado a contratação de profissionais de Música para atuar como professores em instituições privadas. O projeto, segundo Freire (2008) teve início no ano de 2002 com 14 crianças frequentando três turmas de musicalização infantil, que abrangiam crianças do nascimento ao quinto ano de idade. O crescimento do curso é demonstrado pela quantidade de crianças e turmas que em 2008 o frequentavam, totalizando assim 796 crianças em 61 turmas diferentes em cursos de Musicalização, Oficina Pré- Instrumental, Oficina de Linguagem Musical, Oficina de Flauta-Doce, Oficina de Musicalização de Adultos e Violino em Grupo (FREIRE, 2008, p. 04).

Esse crescimento se deu, segundo o autor, devido a uma demanda local pelo ensino e aprendizagem musical infantil, que é comprovada pela lista de espera com aproximadamente 1.200 nomes de crianças que querem frequentar o curso (FREIRE, 2008). Como objetivos do curso são apontados: 1) valorizar a cultura brasileira e resgatar as tradições musicais da infância das várias regiões do Brasil; 2) motivar a criança a aprender música com alegria e espontaneidade; 3) envolver os adultos no processo de aprendizagem da criança; 4) permitir a formação prática de profissionais de música para educação infantil; 5) desenvolver a pesquisa de qualidade na área de desenvolvimento infantil e 6) tornar o programa auto-sustentável e capaz de investir na pesquisa e na formação de profissionais. De acordo com os seus objetivos, um dos resultados apontados por Freire (2008) é a influência do projeto na sociedade local com a preparação de professores para atuarem na Educação Infantil.

O crescimento de frequência das crianças brasileiras em creches e pré-escolas e a demanda por escolas e profissionais destinados a essa faixa etária no DF demonstram a importância que esse nível de escolaridade vem assumindo na sociedade local. Juntamente com a valorização da Música na primeira infância, a Educação Infantil tem se configurado como um importante espaço de atuação para o professor de Música.

Pesquisas e estudos que discutem a relação música e crianças reforçam a contribuição da formação musical na Educação Infantil. A seguir, será apresentada uma breve revisão de literatura nessa temática.

## 1.2 MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL- REVISÃO DE LITERATURA

A relação Música e Educação Infantil é tema recorrente em estudos da Educação e da Educação Musical considerando-se diferentes abordagens teóricas e metodológicas de pesquisa. De modo geral, esses estudos abordam temáticas relacionadas com a prática docente, o papel e a importância da música na Educação Infantil e o desenvolvimento infantil. Assim, o campo de pesquisa sobre Música e Educação Infantil, e especificamente Música e Educação Musical vem se consolidando epistemologicamente e legitimando temáticas e metodologias de investigação. Nesta Revisão de Literatura são apresentados trabalhos que abordam essa relação focando: o desenvolvimento musical infantil e a Música na Educação Infantil.

### 1.2.1 As pesquisas sobre o desenvolvimento musical infantil

A importância da Música para o desenvolvimento infantil enfatiza a necessidade de refletir sobre sua presença em instituições regulares de Educação Infantil. Alguns trabalhos investigados relatam a sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, de linguagem, psicomotor e sócio-afetivo da criança. Os estudos são: Treuhb (2006), Ilari (2002), Beyer (1996), Soares (2007), Decarbo e Nelson (2002), Pacheco (2009), Jordão (1997), Stiff (2008), e Fonseca (2009).

Sobre o desenvolvimento cognitivo Treuhb (2006) e Ilari (2002) referem-se ao bebê como um ouvinte ativo. Theuhb (2006) afirma que os bebês possuem diferentes formas de perceber a música, o que os tornam possuidores de um potencial conhecimento musical. Para a autora, os bebês, até um ano de idade, possuem ouvidos inexperientes e ainda não possuem conhecimento sobre as convenções musicais da sua cultura. Essa inexperiência auditiva faz com que as crianças menores de um ano tenham ouvidos abertos a diversas experiências musicais. Considerando essas características e o entusiasmo dos bebês com a música, como resultados apresentados, alguns educadores musicais indicam e sugerem exposições sistemática do público infantil a “boa música” e a atividades musicais apropriadas para essa faixa etária (THEUHB, 2006, p.43).

Ilari (2002) fez uma revisão da literatura experimental sobre a percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. A partir dessa revisão a autora afirma que nas últimas décadas houve um aumento no número de pesquisas experimentais relacionadas à percepção e à cognição musical durante o primeiro ano de vida. Esses estudos permitem conhecer o bebê como um ouvinte ativo. Segundo a autora “os

pesquisadores vêm demonstrando que, ao contrário da idéia do bebê vindo ao mundo como uma *tabula rasa*, os bebês são ouvintes sofisticados desde a mais tenra idade” (ILARI, 2002).

A importância de se educar musicalmente a criança em idade pré escolar é apontada por Beyer (1996). Em sua pesquisa a autora analisou o desenvolvimento da construção mental do discurso musical reproduzido e produzido por crianças de 2 a 3 anos de idade. Sua pesquisa foi realizada com quatro crianças que demonstraram a relação entre o seu desenvolvimento musical com o seu desenvolvimento oral e gestual. As crianças do estudo iniciaram sua “expressão” musical, por meio de onomatopéias e de movimentos corporais, ou seja, elas se expressaram musicalmente por meio de seus primeiros esquemas para expressão e comunicação com seus semelhantes.

Soares (2007) investigou os movimentos de bebês, de quatro a vinte e quatro meses de idade, em uma creche pública em Goiânia (GO). Analisando seus movimentos, a partir dos critérios de Wallon, foi possível perceber como os bebês se movimentam e se expressam por meio da Música, os benefícios trazidos pelas atividades realizadas e identificar as possibilidades e os limites para o trabalho de musicalização para bebês. Em seus resultados a autora também enfatiza a importância da qualificação profissional como um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade de ensino.

Sobre a prática de musicalização para bebês, Stiff (2008) analisou a influência das relações interpessoais no seu desenvolvimento musical. Sua investigação foi realizada nas aulas de musicalização do projeto de Extensão do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essas aulas eram acompanhadas por adultos, que interagem tanto com a criança quanto com o professor. Por meio dessas relações percebeu-se um maior envolvimento das crianças com a música.

Pacheco (2009) realizou um estudo correlacional que buscou investigar as relações entre as habilidades musicais e a consciência fonológica em crianças de quatro e cinco anos de idade. Seu estudo buscou replicar parcialmente o estudo de Anvari et al (2002) com crianças brasileiras. Em seus resultados a autora traz a correlação entre as habilidades musicais e a consciência fonológica. Com isso, pode-se sugerir o compartilhamento de mecanismos auditivos e/ou cognitivos entre a Música e a linguagem.

Fonseca (2009) estudou o canto espontâneo de crianças entre dois e seis anos de idade com o intuito de analisar os conteúdos musicais presentes no canto espontâneo como: ritmo, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto e influências culturais específicas. A partir desses elementos a

pesquisadora investigou a construção da percepção do tempo dessas crianças. Como resultados a autora aponta que o tempo é a característica do canto espontâneo mais influenciada pela idade da criança e coloca, de acordo com as características do canto espontâneo, que esse, assim como a Música, pode ser considerado um instrumento metodológico importante para investigações acerca do desenvolvimento da criança.

As pesquisas apresentadas destacam a contribuição e importância da Música no desenvolvimento infantil: sociabilização; interação e comunicação; desenvolvimento musical associado a linguagem e ao gestual; abertura a experiências musicais e sonoras; aquisição e expressão de conhecimentos musicais como senso rítmico e melódico, forma e expressão musical. A importância da música no desenvolvimento infantil reforça a necessidade de se conhecer e discutir o ensino de música nas instituições de Ensino Infantil.

### **1.2.2 As pesquisas sobre a Música e a Educação Infantil**

As pesquisas e estudos sobre a Música na Educação Infantil apontam para as diferentes funções da Música na escola associadas à rotina, com ênfase no controle disciplinar, no lúdico, no entretenimento e em objetivos pedagógicos. A presença e importância da Música nessas instituições de ensino são relatadas a partir de prática de professores, de fala de coordenadores, de análise de repertório e de reflexões sobre o papel da Música no currículo. Segundo esses trabalhos, a ausência de objetivos pedagógicos musicais na rotina se dá pela falta de um profissional especializado e pela insegurança das professoras unidocentes em trabalhar conteúdos musicais. Desse modo, as pesquisas enfatizam a importância desse profissional na Educação Infantil e a necessidade de uma formação básica em Música e na formação continuada para as professoras unidocentes.

Os trabalhos que relatam esse cenário de acordo com a prática docente, tanto do professor unidocente como do professor especialista, são: Penna e Melo (2006), Tiago (2007), Piva (2008), Soler (2008), Toledo (2004), Oliveira (2007), Stavracas (2008), Diniz (2005), Loureiro (2009), Tozetto (2003), Abrahão (2006), Cunha (2006), Vieira (2004), Paiva (2009), Sugahara (2008), Darezzo (2004), Beaumont (2003), Mosca (2009), Wrobel (1999), Siqueira (2000), Moraes (2009), Pires (2006), Bonna (2006), Martins (2003), Guimarães (2003), Brook (2009) e Carvalho (2005). Os estudos abordam, principalmente, o professor unidocente. Esse resultado confirma o mapeamento feito por Werle e Belocchio (2009) em trabalhos publicados nos Anais e Revistas da ABEM que focam a

Educação Musical e o professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pela análise da prática docente de professores generalistas e especialistas em Música as pesquisas retratam a rotina musical das crianças na Educação Infantil. Diniz (2005) e Soler (2008) realizaram um survey para investigar como a Música é inserida e utilizada nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil. A primeira realizou seu estudo na rede municipal de Porto Alegre (RS) e a segunda na rede municipal e em escolas privadas da cidade de Indaiatuba (SP). As autoras afirmam que a música é muito presente nas práticas pedagógicas das professoras unidocentes e que ela é utilizada de diversas formas de acordo com os contextos e a formação dessas professoras. Em suas respostas, as professoras participantes das pesquisas, afirmam que não se sentem seguras para trabalhar com conteúdos musicais e destacam a necessidade e a importância do profissional específico de Música na escola. A análise de suas práticas musicais confirma a presença da música para desenvolver atitudes e valores, comemorar datas e festividades; memorizar conteúdos, o que vai ao encontro dos objetivos e fins mencionados pelo RCNEI. Esses resultados também são apontados por Penna e Melo (2006), que realizaram sua investigação com professoras unidocentes em instituições municipais em Campina Grande (PB). Dentre essas autoras, Soler (2008) investiga o professor unidocente e de Música. Em sua pesquisa, esses dois grupos afirmaram a importância da presença de profissionais especializados em Música nessas instituições. Esses resultados revelam que os professores unidocentes não abordam conteúdos específicos de Música porque não têm formação qualificada.

A função da Música, para desenvolver atividades extramusicais, nas instituições infantis também foi relatada nos resultados encontrados por Oliveira (2007), Stavracas (2008) e Loureiro (2009). As duas últimas autoras realizaram suas pesquisas com professores da cidade de São Paulo (SP) e investigaram como a música está sendo utilizada na Educação Infantil. Sob essa mesma perspectiva, porém com sujeitos de pesquisa diferente, Oliveira (2007) coletou seus dados por meio de entrevistas com a Supervisora Estadual da Superintendência Regional de Ensino e com a coordenadora da área de Artes do Município de Uberlândia (MG). A autora afirma que a situação do ensino de Música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental ainda não contempla as orientações oficiais, e enfatiza a utilização da música para diversos fins não musicais, visto que essa é ministrada por professores unidocentes e que não existe a disciplina Música como integrante do currículo escolar. Essas investigações mostram que o papel restrito da Música na Educação Infantil está ligado não somente à prática educativa do

professor, mas também a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas à inserção da Música nessa etapa de ensino.

As práticas musicais de professores também foi investigada com o intuito de verificar a presença, consciente ou inconsciente, de princípios construtivistas (WROBEL, 1999). A análise da utilização do construtivismo na ação pedagógica dessas professoras foi realizada por meio de entrevistas e questionários. Siqueira (2000), nessa mesma abordagem teórica, investigou esses princípios nas canções utilizadas nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Seus resultados apontam que a canção é composta por importantes elementos musicais (instrumentação e arranjo) e extra-musicais (contextualização histórica da letra e de compositores) que a caracterizam como uma rica fonte de conhecimentos musicais essenciais para a formação básica e cultural da criança. Esses conhecimentos são experienciados e adquiridos em um processo construtivo de ensino e aprendizagem.

A prática pedagógica relacionada com os saberes docentes foi pesquisada por Tiago (2007) e Beaumont (2003), com o foco também nos relatos de professores. Tiago (2007) realizou sua pesquisa com três professoras generalistas que atuam na Educação Infantil em uma escola municipal de Uberlândia (MG). Por meio de entrevistas e observação participante seus resultados mostram que as professoras trabalham muito com a música e que esta é muito importante para suas práticas, porém as atividades musicais se restringem ao cantar. A autora conclui destacando a necessidade de formação continuada para essas professoras e enfatiza a necessidade de profissionais especializados em Música, recursos materiais e estrutura física adequada para as atividades com Música na Educação Infantil. Beaumont (2003) buscou compreender a inter-relação entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas por meio de cinco entrevistas, três com professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e duas com professoras de musicalização. Por meio dessa inter-relação ela aponta a expectativa de professoras unidocentes e especialistas para trabalharem com a Música de modo integrado às demais disciplinas escolares. Seus resultados apontam para a necessidade de uma formação musical reflexiva inserida no contexto atual e no curso de formação das professoras generalistas. Para a pesquisadora, é importante que esses cursos conheçam, ampliem e aprofundem tanto os saberes que esses profissionais possuem, quanto as práticas que desempenham com a Música. Nessa pesquisa, a relação entre os saberes e as práticas musicais dos professores generalistas pesquisados revela que a formação desses docentes não contempla a Música como um fim em suas

ações educativas, ou seja, a Música não é abordada de forma reflexiva dentro de um corpo de conhecimentos necessários para sua atuação docente.

Visando o trabalho colaborativo entre professores especialistas e generalistas, Figueiredo (2005) discute a formação profissional do educador musical e as realidades sociais nas escolas da Educação Básica, na educação de jovens e adultos, nas escolas técnicas, na educação especial e nos cursos de formação de formadores. Para ele, o trabalho entre formação de professores e escolas deve ser colaborativo, cada um com a sua identidade própria somando conhecimentos e habilidades. Para o autor: “um profissional não substituirá o outro” (FIGUEIREDO, 2005, p.21). A parceria entre professores também é apontada nos resultados encontrados por Diniz (2005). A autora revela que as pedagogas se ressentem de uma formação específica em Música ou de orientação sistemática de professores de Música. Nesse sentido, Diniz (2005) destaca a necessidade de se buscar parceria entre professores unidocentes e o professor especialista em Música.

A importância da formação musical para professores de Educação Infantil também é abordada por Aquino (2007), que buscou investigar a Música na formação inicial do pedagogo dos cursos localizados no Centro-Oeste. Sua pesquisa encontrou poucas instituições de nível superior que oferecem disciplinas de Artes e Música. Segundo a autora, os pedagogos da região Centro-Oeste não são formados, ou seja, preparados para lidar com a Música na escola regular. A necessidade de formação musical para o aluno de pedagogia também é enfatizada por Krobot (2006) e Piva (2008). Esta última analisou o papel da Música na Educação infantil a partir da compreensão de como as professoras vêem as experiências musicais que elas proporcionam às crianças em uma escola da rede particular de Itajaí (SC). Os resultados encontrados revelam que as professoras reconhecem a importância da Música e a utilizam buscando objetivos emocionais e psicomotores.

As pesquisas revelam a falta de formação pedagógico-musical de professores unidocentes e discutem a necessidade de qualificar a sua formação musical. Essa afirmação reforça a necessidade de se discutir o papel do professor de Música nas instituições infantis. Segundo Figueiredo (2005), cada profissional, o professor unidocente e o especialista em Música, possuem papéis específicos nas escolas regulares.

A pesquisa de Gomes (2009) investiga a concepção e as práticas pedagógicas de educadores musicais, que atuam como professores de Música na Educação Infantil. Os resultados apontados pela autora mostram que as atividades e objetivos desses professores seguem algumas propostas metodológicas da educação musical (Willems,

Dalcroze, Orff). Os objetivos também são demonstrados como um ponto de divergência pela pesquisadora, eles são elencados de forma diferente de acordo com a crença e formação de cada professor. Os principais desafios apontados pelos docentes foram: compreender a criança em seu desenvolvimento infantil e o cumprimento da rotina escolar.

Por meio das práticas de professores e de observação da rotina escolar alguns trabalhos focaram o repertório musical que permeia as crianças em seu ambiente de aprendizagem, como as investigações de Bessa (2007), Souza (2007) e Furlanetto (2006). Estes dois últimos autores pesquisaram a canção infantil. Souza (2007) realizou sua pesquisa na cidade de São Paulo e investigou a canção infantil urbana: sua história, sua estrutura, meios de produção e divulgação e sua utilização prática em sala de aula. Furlanetto (2006) buscou as concepções de infância presentes no processo histórico da Educação Infantil, e como elas se articulam às canções ensinadas nessa etapa de ensino. Como resultados, a pesquisadora destaca a utilização de canções como meio de manifestação do conceito de infância presentes em diferentes períodos da política educacional brasileira. Esses estudos evidenciam que o uso pedagógico de canções sem reflexão sobre seus elementos musicais e não musicais pode gerar equívocos ou a não exploração didática do conteúdo musical.

As pesquisas apresentadas revelam a forma como a Música é inserida na Educação Infantil. Por meio da descrição e análise de práticas docentes, de repertório musical, do papel e importância da Música nessas instituições de ensino, pode-se perceber a necessidade de fomentar a formação musical dos professores unidocentes e de considerar a presença do professor especialista na Educação Infantil. A troca de conhecimentos e experiências entre esses profissionais pode consolidar e qualificar a prática musical nessas escolas.

A partir da revisão de literatura apresentada percebe-se que as discussões sobre a importância da Música, seu uso e sua função na Educação Infantil, demonstram a sua valorização e a relevância de se compreender a ação pedagógico-musical do professor de Música nessas instituições, sua especificidade e sua contribuição para a qualificação da formação integral da criança .

### 1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O primeiro capítulo, já apresentado na forma de Introdução, descreve os questionamentos que motivaram esta investigação, os seus objetivos, e sua justificativa com base na Revisão de Literatura realizada.

O segundo capítulo apresenta os conceitos que serão utilizados para compreender a ação pedagógico-musical de uma professora de Música. A discussão teórica parte do conceito de ação pedagógica como unidade de análise da prática educativa segundo Sacristán (1999). Essa ação é responsável pela construção do ofício docente, como relata Gauthier et al (2006).

A metodologia utilizada nesta pesquisa é apresentada no terceiro capítulo. Considerando as características desse estudo, a abordagem qualitativa foi considerada mais adequada e o estudo de caso instrumental o método investigativo adotado. Como instrumentos de coleta de dados foram adotados a entrevista semiestruturada, a observação participada e a análise de documentos.

O quarto capítulo descreve ação pedagógico-musical da professora estudada e seu contexto educacional. A análise de sua ação docente é realizada a partir de categorização dos dados coletados ao longo da pesquisa e analisados de acordo com as características e os elementos intrínsecos e extrínsecos que compõem e influenciam a ação pedagógico-musical na sala de aula conforme o pensamento teórico de Sacristán (1999) e Gauthier et al (2006).

Por fim, o quinto e último capítulo conclui e pontua algumas considerações finais desta pesquisa e possíveis desdobramentos para pesquisas futuras sobre o professor de Música na Educação Infantil.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho docente envolve situações de ensino e aprendizagem, valores, comportamentos, crenças, tradições culturais e sociais e ações individuais e compartilhadas. Esse conjunto de ações ou atividades ou atos pedagógicos que o professor realiza no processo de ensino e aprendizagem, segundo Azevedo (2007) constitui sua ação pedagógica. Sob essa perspectiva, a ação pedagógica envolve o agir dos professores e é considerada uma unidade da prática educativa (SACRISTÁN, 1999).

Assim, a seguir o conceito de ação pedagógica é apresentado sob a abordagem teórica de Sacristán (1999) e Gauthier et al (2006).

### 2.1 A AÇÃO PEDAGÓGICA COMO AÇÃO HUMANA: SUAS CARACTERÍSTICAS E SENTIDOS

Sacristán (1999) caracteriza a ação pedagógica sob duas perspectivas: como parte integrante da prática educativa e como atributo da condição humana. Para ele, a prática educativa é entendida como um “sinal cultural” parte de uma cultura educativa, que engloba o passado e o presente da educação e é expressa em diferentes ambientes. Nas palavras do autor:

A prática educativa-cultura sobre a educação- é formada por uma ampla gama da ‘informação educativa’ que diz como a educação é e foi em diferentes modelos e circunstâncias, como se sabe, como se fez; consta a informação histórica recebida sobre fatos, pessoas, ideias, orientações de valor e técnicas; é composta pelas sentenças populares, por estruturas que nos levam a pensar de determinada forma, por sistemas teóricos e por grandes filosofias educativas; é nutrida por modelos de funcionamentos nas instituições e nas organizações, estilos de comportamentos ligados a especialidades e níveis no sistema educativo e contém, além disso, valores herdados, assumidos ou não por cada um de nós (SACRISTÁN, 1999, p. 80).

Nesse contexto, os agentes educativos (professores, pais, alunos, especialistas e políticos) por meio de suas ações estruturam a prática educativa como transformadores da cultura e o de transformados por esta. Como transformadores de uma cultura educativa, a prática educativa pode ser entendida como *praxis*<sup>4</sup>, que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de atingir um fim, buscando, assim, a

---

<sup>4</sup> Sacristán (1999) apresenta o termo *praxis* de acordo com o conceito grego cunhado por Aristóteles, onde *praxis* “é a ação de realizar o bem, missão da filosofia prática, guiada pela prudência, que é a capacidade de deliberar bem e de julgar de maneira conveniente sobre as coisas que podem ser boas e úteis para o homem.” (SACRISTÁN, 1999, p. 28)

transformação do mundo pela possibilidade de mudar os outros (SACRISTÁN, 1999). Como transformados, a prática educativa é considerada um conjunto de ações compartilhadas, resultante da consolidação de padrões de ações perpassadas pela tradição. Assim, para Sacristán (1999), “a ação refere-se aos sujeitos, embora por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir da cultura” (SACRISTÁN, 1999, p.73). Essas duas funções culturais – de transformar e ser transformado - fazem com que as ações pedagógicas dos agentes educativos sejam unidade de análise da prática educativa, ajudando assim, a caracterizar e a compreender a atividade de ensino com o foco no sujeito que age. Esse olhar para o sujeito contempla suas experiências, crenças, motivações, contexto de atuação e atuação docente direcionada ao educar.

A ação como condição humana é abordada por Sacristán (1999) sob a perspectiva filosófica de Arendt (2010). Segundo ele “agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos” (G. SACRISTÁN, 1999, p. 31). A inter-relação entre agir, fazer e ser, apontada por Sacristán (1999), coloca o agir humano como um fator de identificação social e individual, deixando marcas de personalidade nas ações humanas, as quais carregam consigo influências culturais, sociais e crenças do indivíduo que, ao agir, “recorre” a elas e as demonstra. O professor como ser humano age, pensa e faz de acordo com as suas características pessoais, sociais e culturais. Assim, sua ação pedagógica não pode ser entendida à margem da condição humana<sup>5</sup>, pois o docente está inserido em uma cultura e é influenciado por ela e tem a possibilidade de modificá-la.

Arendt (2010) explica que a “condição humana” compreende três atividades fundamentais: a ação, o trabalho e a obra. Destas, a ação é a única que ocorre entre homens<sup>6</sup>, tendo um caráter de interação e de necessidade do outro para acontecer, sem precisar da mediação de objetos, coisas ou matérias. O caráter interativo da ação humana, segundo Arendt (2010) pressupõe ainda outras características da ação como

---

<sup>5</sup> O termo “condição humana” é entendido por Hannah Arendt (2010) como um conjunto de atividades que o homem impõe a si mesmo para sobreviver. São condições necessárias para a existência humana e estão relacionadas com o nascimento e a morte, ou seja, com o seu tempo de vida no mundo. (ARENDR, 2010, p. 11). Essa caracterização, do homem como ser condicionado, independe de seus atos que são transformados ou modificados de acordo com as suas necessidades existenciais, está intrínseco a sua natureza.

<sup>6</sup> Essa característica difere a ação do trabalho e da obra, visto que, o trabalho está ligado à condição humana da vida, é o responsável em fornecer as necessidades vitais. Ele está relacionado à condição de sobrevivência imposta pelo homem, é o resultado de um processo cultural. A obra é condição de “mundanidade” (ARENDR, 2010, p. 08), ou seja, ela necessita de um material e tem como resultado um objeto do mundo, a obra “proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (ARENDR, 2010, p. 08) e pode ser realizada de forma individual, sem haver a interação entre homens.

pluralidade e a geração do novo. A pluralidade está no fato da ação acontecer na interação entre os sujeitos, todos humanos, mas com características pessoais, influências culturais e sociais, que revelam cada indivíduo como distinto e único dentro de sua espécie. Para Arendt (2010) “somos todos humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que já viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 2010, p.10). A ideia de gerar algo novo ou da natalidade é a consequência natural do agir, pois, ao realizar uma ação, algo se inicia. Nas palavras da autora, “novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque é recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é de agir” (p.10). Nesse sentido, a ação acontece por meio da interação entre os homens e traz consigo a iniciativa de algo novo que terá como resposta outra ação. A ação como condição humana caracteriza-se então como pessoal, social, interativa, plural e inovadora.

Mas a ação por si só não seria válida se com ela não viesse o “discurso”. Este, assim como o agir, é o modo pelo qual os homens se revelam e se distinguem para si próprios e para os outros homens. Arendt (2010) afirma que sem o discurso não haveria homens agindo e sim “robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis” (ARENDR, 2010, p.223). O discurso mostra quem realizou a ação, identifica o ator, “anuncia quem fez, o que faz e pretende fazer” (ARENDR, 2010, p.223) ou seja fornece racionalidade a ação.

Ao analisar a ação pedagógica sob a perspectiva da ação de Arendt (2010), Sacristán (1999) defende que o professor ao agir inicia e imprime características pessoais às interações que compõem sua rotina e ao agir, se revela por meio do discurso. Nessa dinâmica, as dimensões pessoal e social da ação pedagógica se complementam e enfatizam a interação inerente a ação educativa: a ação sobre, para e com pessoas (SACRISTÁN, 1999).

Essa interatividade transcende o contexto da sala de aula, pois os elementos organizacionais, de tendências sociais, de contextos, de elaborações de conhecimentos a serem transmitidos e outros, presentes na educação, condicionam também a ação do professor em sala de aula. Isso implica que a ação pedagógica não pode ser analisada de forma acética, sem considerar os fatores externos que influenciam e interferem na subjetividade do docente, com consequências na forma como ele se expressa e age. Como afirma Sacristán (1999), “O caráter pessoal da ação não evita ter que compreendê-la também em relação às ações de outros seres humanos em um tríplice sentido, evitando os perigos de um individualismo isolado de tudo” (SACRISTÁN, 1999, p. 31). Esse tríplice sentido entende o caráter social da ação sob três perspectivas: 1) de interação, ou seja, a

ação é “social porque se dá em uma conjunção de atividades correspondentes a vários sujeitos que são ao mesmo tempo agentes e pacientes que se influenciam mutuamente” (SACRISTÁN, 1999, p.31); 2) de estilos compartilhados de ações, pois é possível perceber grupos que exercem ações semelhantes e com propósitos parecidos, e pode-se entender essas ações quando são associadas a esses grupos segundo a idade, gênero, etnia, grupo social ou profissional e 3) um movimento social, impulsionado por vontades dos indivíduos que se juntam empreendendo uma ação conjunta.

A dinâmica pessoal e social - interativa, compartilhada e conjunta – da ação pedagógica faz com que ela seja ainda uma “experiência processual” (SACRISTÁN, 1999, p. 59), e ao mesmo tempo aberta, incerta, imprevisível e criadora, pois, nunca pode ser totalmente determinada. O conhecimento prévio (referente à formação e às experiências individuais e compartilhadas) pode recordar, prevenir e aconselhar uma nova ação, mas não poderá determinar o seu desenvolvimento e resultados.

Apontadas as características básicas da ação pedagógica – ser pessoal, social (interativa, compartilhada e conjunta) e envolver inovação e racionalidade – faz-se necessário entender os elementos que dão sentido à essa ação, visto que esta se dá de forma voluntária e consciente. Ou seja, independente do seu caráter pessoal e social, a ação necessita de um impulso inicial. A partir dele, Sacristán (1999) distingue sete elementos que dão sentido e impulso a ação: 1) a intencionalidade, 2) a finalidade, 3) a vontade, 4) os motivos, 5) os desejos, 6) os objetivos e 7) os interesses dos sujeitos.

[...] As ações conscientes servem à realização de desejos, de finalidades, de objetivos, de interesses, de motivações que nos levam a agir, à vontade. A ação é aquilo, dentre tudo o que ocorre, que aparece respaldado por uma intenção, o que introduz uma mudança essencial qualitativa na esfera do real ocupada pelo homem (CRUZ, 1995 apud SACRISTÁN, 1999, p. 33).

Assim, o caráter não natural e intencional da educação institucionalizada traz consigo os sentidos racionais, direcionados pelas crenças e motivações docentes, dentro de uma cultura e sociedade que vive um período histórico e político singular. Os sentidos da ação docente e a sua dinâmica interna e externa refletem a trajetória social, de pensamento e de ações da tradição pedagógica. Como afirma Sacristán (1999):

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é meramente aprendizagem natural que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos. Do mesmo modo, os sistemas educativos não são frutos espontâneos da história, mas o resultado de respostas dirigidas a determinados propósitos; portanto, a prática a que desenvolve neles tem um sentido (G. SACRISTÁN, 1999, p.33).

Nessa perspectiva, dentro da educação institucional, é impossível separar a ação pedagógica de sua intencionalidade e de sua finalidade pessoal e contextual, primeiro e segundo elementos da ação. A intencionalidade, para Sacristán (1999), é o que diferencia as ações mecânicas e involuntárias das ações humanas, pois para as ações ocorrerem é necessária a predisposição do sujeito agente, ou seja, sua intencionalidade ao agir.

A finalidade da ação está ligada diretamente ao sentido que o agente dá para a seu agir. Para Sacristán (1999), citando Weber (1984), o agir pode ter diferentes finalidades: 1) interesses pessoais; 2) valores ou exigências de ideais - metas de valor e 3) paixões e desejos - metas afetivas (SACRISTÁN, 1999, p. 34). Essas finalidades caracterizam o professor como um sujeito com objetivos pessoais e sociais que possui uma função estabelecida socialmente e culturalmente que delimita e direciona sua ação. Sendo assim, a finalidade direciona o processo de escolha do agir pedagógico por meio de dois “filtros”: 1) os limites físicos, econômicos, sociais, legais e psicológicos que afetam o professor e 2) seu processo de escolha interno e individual, ou seja, as crenças e motivos do docente (SACRISTÁN, 1999, p. 37). Assim, os “filtros” que delimitam as finalidades da ação são caracterizados por influências externas e internas do sujeito, sendo, ainda, esta última relacionada com a personalidade da ação docente, que diferencia os motivos das crenças. Os motivos permitem que os docentes expliquem as suas ações racionalmente, têm o apoio cognitivo, enquanto as crenças se apoiam no afetivo.

Porém, em nada adianta existir uma finalidade, uma intencionalidade, um objetivo, uma crença, um motivo e um desejo da ação pedagógica se não há a vontade do agir do professor, terceiro elemento do agir. Para Sacristán (1999) “é a vontade que transforma o sujeito em uma intenção, em um projeto, em uma determinação ao agir” (SACRISTÁN, 1999, p. 35). A vontade é o impulso inicial da ação e está ligada à motivação docente, quarto elemento. É a partir dela que ocorrerão e se tornarão práticos os demais elementos da ação: desejos, objetivos, interesses.

O agir docente carrega consigo esses significados sociais e pessoais que se tornam concretos em forma de intenções, fins, motivos, vontades, crenças e interesses (pessoais e coletivos). A partir desses elementos é possível compreender a ação como situada, instável e processual, características já destacadas. Porém, essas características só são reveladas em ações racionais e conscientes, que exigem a reflexão em um trançado de dependência e de simultaneidade de realização.

A delimitação da ação docente em um contexto, espaço de tempo e ao sujeito é realizada por meio da interação entre o agir e o pensar na ação pedagógica. Essas duas

situações delimitam, durante o processo de ensino e de aprendizagem, diferentes momentos de atuação e interação, que contempla o planejamento, a interação em sala de aula e a avaliação e reflexão dos agentes envolvidos nessa ação. A seguir são explicitados e definidos esses momentos da ação pedagógica.

## 2.2 A AÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS MOMENTOS INTERATIVOS

Os momentos de atuação do professor em sala de aula são definidos por Gauthier et al (2006) e Pacheco (1995) como: pré-ativo, fase de planejamento da ação; interativo, fase de tomadas de decisão interativa e pós-ativo, fase final de avaliação.

Portanto, a ação pedagógica está ligada a esses três momentos de atuação que estão relacionados com a tomada de decisões e ao processamento de informações docente antes, durante e após a ação pedagógica.

Para Gauthier et al (2006), essas fases de atuação docente podem ser gerenciadas de duas maneiras diferentes: “a gestão da matéria” e a “gestão de classe”. Da gestão da matéria entende-se a “todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino, e a avaliação de uma aula ou parte dela” (GAUTHIER et al, 2006, p. 196). Sobre a gestão de classe, esta “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER et al, 2006, p. 240). Essas duas formas de gestão são realizadas de forma simultânea em sala de aula e englobam o pensamento e a ação docente dentro do contexto escolar.

A relação entre os momentos de atuação docente- pré-ativa, interativa e pós-ativa, e a forma de gerenciamento dessas fases, quanto à matéria e à classe, “ordena” e nos possibilita entender a ação como um processo pessoal e social dentro de um contexto educativo específico. Assim, compreender a ação docente pelas categorias (as fases de interação e as formas de gestão) explicitados por Gauthier et al (2006) e entendendo esse agir racional como um elemento carregado de características culturais, sociais e pessoais, apontados por Sacristán (1999), permite organizar, descrever e analisar a ação docente do professor de Música na Educação Infantil.

Sendo assim, o professor como um agente pedagógico, para realizar e desenvolver sua ação, nos momentos de atuação pré-ativa, interativa e pós-ativa, mobiliza um “corpo” de conhecimentos necessários para realizar o ensino. Esse “corpo” é denominado de “Reservatório de conhecimentos” por Gauthier et al (2006). No tópico seguinte são

apresentados os conceitos de reservatório de conhecimentos e repertório de conhecimentos.

### 2.3 RESERVATÓRIO DE CONHECIMENTOS

Os conhecimentos ou saberes que os professores mobilizam e que se abastecem para responderem as exigências concretas de ensinar formam o que Gauthier et al (2006) denominam de “reservatório de conhecimentos” do professor (GAUTHIER et al, 2006, p.28).

Gauthier et al (2006) definem esses “saberes” docentes como “o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação dos professores” (GAUTHIER et al, 2006, p. 14). Entre esses saberes encontram-se o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da Educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. O primeiro deles, saber disciplinar se refere aos conhecimentos específicos produzidos pelos pesquisadores e cientista de diversas disciplinas. Os saberes curriculares, segundo saber, são os programas e manuais de ensino aprovados pelo Estado e utilizados pelo professor. Os saberes das ciências da educação, terceiro tipo, são os conhecimentos profissionais que não estão relacionados diretamente com o ensino, estão vinculados com seus conhecimentos sobre seu ofício ou em Educação em geral. Um exemplo citado por Gauthier et al (2006) desses saberes é a ideia que o professor tem do sistema escolar, do conselho escolar, do sindicato e da carga horária. O quarto tipo de saber, o saber da tradição pedagógica, abrange concepção prévia do professor e suas representações de escola antes do magistério, mas as teorias pedagógicas legitimadas sobre o ensino e a aprendizagem. O saber experiencial é o saber da experiência e do hábito do professor em que se destaca o aprender com suas próprias experiências e com a rotina. O último tipo de saber elencado por Gauthier et al (2006) é o saber da ação pedagógica, ou seja o saber experiencial legitimado quando se torna público e que é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Sobre esses saberes, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), baseadas em Gauthier et al (2006), afirmam que eles envolvem: “a formação universitária específica, a socialização profissional a partir de uma prática docente, o contexto específico do

trabalho, a escola, a ação pedagógica e uma tradição de ensino como pano de fundo” (HENTSCHKE, AZEVEDO E ARAÚJO, 2006, p. 51).

O termo reservatório equivale a expressão “*knowledge base*” empregada por diversos autores que buscam uma base de conhecimentos comum para o ofício de ensinar visando a profissionalização<sup>7</sup> do ensino. Mizukami (2004) define essa base como um “corpo” de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias ao professor para que este aprenda e ensine em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Para Shulman (1987), essa base se refere a um repertório profissional que contém sete categorias de conhecimentos compartilhadas entre os professores: o conhecimento referente à matéria a ser ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria, o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do contexto, o conhecimento dos alunos e suas características e o conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação, fundamentos filosóficos e históricos.

Essa base de saberes comuns da Educação é o que permite ao professor exercer seu ofício com mais competência, consolidando o ensino fundamentado na teoria e na prática. Gauthier et al (2006) afirmam que a profissionalização do ensino possui dois obstáculos que dificultam a consolidação dessa base de saberes: 1) a falta de reflexão da prática educativa, que muitas vezes se baseia somente no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento, ou na cultura formando assim “um ofício sem saberes” (GAUTHIER et al, 2006, p. 20), e 2) a distância entre os conhecimentos produzidos nas ciências da educação com a realidade dessa atuação, produzindo “um saber sem ofício” (GAUTHER et al, 2006, p. 25).

Essas duas situações apontadas por Gauthier et al (2006) enfatizam a relevância da integração entre o conhecimento teórico e o contexto de atuação docente para a construção do ofício do professor. Pois, os “saberes” sem a complexidade contextual do ensino expressa um ofício que não existe. O entendimento dos saberes, habilidades ou conhecimentos dentro de um contexto educativo configuram o ensino como um ofício, o que é importante para a compreensão da ação pedagógica. Para Sacristán (1999), a profissionalização do ensino está ligada diretamente às ações dos docentes, nas palavras do autor, “a profissão docente é configurada como um ofício comum daqueles que a desenvolvem, porque todos compartilham de repertórios de esquemas práticos, de esquemas cognitivos e dinâmicos ligados entre si” (SACRISTÁN, 1999, p.55).

---

<sup>7</sup> Profissionalismo é o processo de socialização profissional que se caracteriza pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional (BORDONCLE, 1991; 1993 apud GAUTHIER et al, 2006).

Portanto, a ação pedagógica, por envolver o processo de ensino real e prático do professor em sala de aula, é também uma forma de “saber” docente. Gauthier et al (2006) denominam esses saberes específicos de “saberes da ação pedagógica” (GAUTHIER et al, 2006, p. 33). Para eles, esses saberes são as habilidades mais necessárias para a profissionalização do ensino, pois estão ligadas à identidade do professor. Os conhecimentos ou saberes vinculados a essa ação docente compõem o que Gauthier et al (2006) denominam de “repertório de conhecimentos” do professor. Esses saberes são aqueles ligados diretamente a ação docente durante a gestão da matéria e a gestão de classe e se referem às práticas de ensino em sala de aula.

O repertório de conhecimentos pode ser definido, portanto, como um conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes que um professor necessita para realizar sua atividade docente (GAUTHIER et al, 2006). Esse repertório é considerado um subconjunto do reservatório de conhecimentos e é restrito aos saberes direcionados à ação pedagógica. Para Gauthier et al (2006), são os saberes que

[...] remetem diretamente aos resultados das pesquisas sobre o gerenciamento de classe e de matéria. Para nós, o repertório de conhecimentos representa um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origem nas pesquisas realizadas em sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p. 18)

A pesquisa sobre o repertório de conhecimentos parte de dois postulados tidos como fundamentais: 1) a distinção entre o repertório de conhecimentos dos professores e das demais profissões e 2) a formalização desse repertório docente que se dá pelo estudo de sua ação (GAUTHIER et al, 2006).

Partindo das argumentações apresentadas, a natureza dos saberes da ação do professor é definida como restrita ao trabalho docente (o ensino). A ação pedagógica não abrange, necessariamente, todos os saberes pedagógicos e é focada na atuação docente, seus momentos de atuação, e suas influências externas.

O professor, como um agente pedagógico inserido e influenciado por uma cultura educativa, ao agir, em sala de aula, mobiliza os saberes necessários para a sua atuação competente. Essa ação torna-se única de acordo com o sujeito que age dentro de um corpo de conhecimentos que fundamenta seu agir. As ferramentas, os conteúdos, as atividades, a rotina da aula, a forma de condução do professor, as regras e combinados de sala são resultantes dos elementos (intencionalidade, finalidade, objetivos, desejos, vontade, crenças e interesses) que compõem sua ação dentro de um contexto específico, enfatizando, assim, características do ato de agir, como pessoal e social, dentro da prática educativa.

Os conceitos apresentados possibilitam compreender a ação pedagógico-musical de professor de Música. Nesse processo, consideram-se as características dos seus elementos que caracterizam essa ação, os saberes e a atuação em uma escola regular de Educação Infantil.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

As duas abordagens de investigação, a quantitativa e a qualitativa, são consideradas paradigmas<sup>8</sup> científicos por Pacheco (1995) que as diferencia em relação a três principais problemas: a definição do objeto, a natureza epistemológica da pesquisa e os procedimentos metodológicos (PACHECO, 1995). A escolha de qual abordagem usar está, portanto, relacionada ao objeto de pesquisa, a sua problemática específica e seus objetivos (LAVILLE e DIONE, 1999).

A investigação quantitativa segue os parâmetros das ciências naturais, de pensamento experimental. Encontra suas bases filosóficas no positivismo de Comte (179-1853), no empirismo de Stuart Mill (1806-1873) e no neopositivismo do Círculo de Viena (1920-1960) (PACHECO, 1995). Suas características de pesquisa se concentram no reconhecimento de uma realidade exterior ao investigador, que estabelece uma relação de distância e de independência pela adoção de um método hipotético-dedutivo e pela crença de generalizações.

A abordagem qualitativa tem suas raízes históricas no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, fundamentadas na investigação positivista, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2000). Os princípios apontados por Dilthey e Weber, autores que iniciaram esse movimento, baseiam-se na oposição a visão empiricista de ciência, ou seja, esses pesquisadores defendiam, como relata André (2000), uma visão científica que privilegiasse a interpretação, a descoberta, a valorização da indução e a postura participativa (não-neutra) do pesquisador.

Essa abordagem de pesquisa foi influenciada no início do século XX pelo paradigma teórico e metodológico da fenomenologia que, nas palavras de André (2000), “ênfatisa aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 2000, p. 18). Com as ideias originárias da fenomenologia surgem o

---

<sup>8</sup> Thomas Kuhn (1962) define paradigma como um “conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica” (KUHN (1962) apud PACHECO, 1995, p.11).

interacionismo simbólico<sup>9</sup>, a etnometodologia<sup>10</sup> e a etnografia<sup>11</sup> (ANDRÉ, 2000). Sob esse contexto, a pesquisa qualitativa, segundo Bresler e Stake (2006), apresenta sete características básicas: holística, empírica, descritiva, interpretativa, empática. Os assuntos e enfoques que surgem durante a coleta de dados guiam a forma como o pesquisador trabalha e suas observações e interpretações imediatas são validadas.

### 3.1.1 A investigação educativa

Em educação, as linhas de investigação podem seguir também as diferentes abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa. Pacheco (1995) descreve a investigação educativa como sendo:

Uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender fenômenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa (PACHECO, 1995, p.09).

Para isso, existem dois requisitos a serem considerados na investigação educativa: o científico e o pedagógico. O científico pautado na sistematização e rigor; e o pedagógico adequado ao objeto de estudo, ou seja, relacionado com a prática da educação (PACHECO, 1995, p.09). Para Pacheco (1995), esse tipo de investigação é caracterizada pela sua multiplicidade e pela sua dependência contextual. A multiplicidade está na partilha de questões, pois existem diferentes abordagens, que originam

---

<sup>9</sup> Sobre o interacionismo simbólico, André (2000) afirma que “é por suas interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou sua visão de realidade. Como se desenvolve essa visão é que constitui o objeto de investigação do interacionismo simbólico. Outro ponto importante nessa linha de pensamento é a concepção do *self*. O *Self* é a visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É nesse sentido uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos os outros” (ANDRÉ, 2000, p.18). Os principais representantes dessa linha são: George Mead, Herbert Blumer, Howard Becker, Everett Hughes, Blanche Geer e A. Strauss.

<sup>10</sup> Etnometodologia “é o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir ‘os métodos’ que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca. Seus principais focos de interesse são, portanto, os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais” (ANDRÉ, 2000, p. 19). O principal representante dessa linha é Harold Garfinkel.

<sup>11</sup> Para Spradley (1979), a principal preocupação da Etnografia é “com o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” (SPRADLEY, 1979, apud ANDRÉ, 2000, p.19). Rosalie Wax (1971) considera que o etnógrafo de uma posição de estranho, por meio da compreensão dos significados, vai chegando cada vez mais perto da formas de compreensão da realidade do grupo estudado (WAX, 1971, apud ANDRÉ, 2000, p. 20).

discussões sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação. A dependência contextual está no fato que o investigador não pode dissociar-se do contexto sociocultural em que está inserido e também porque esse compartilha de questões teóricas e metodológicas com outros pesquisadores. Nas palavras de Pacheco, o pesquisador “atua na base de uma especificidade própria, comprometendo-se deliberadamente com uma linha e rumo de investigação” (PACHECO, 1995, p.10).

Como investigação científica e pedagógica, múltipla e contextual a pesquisa educativa tem contemplado diversos tipos e linhas de pesquisa. Dentre eles, têm se destacado os estudos sobre o professor, seu comportamento, seu pensamento e seus saberes.

Os estudos comportamentais ou processo-produto buscam o docente eficaz, o modelo de boa aula e do bom professor (PACHECO, 1995, p.27). Essa linha investigativa possui a preocupação em verificar se as condutas de ensino (processo) são eficazes na aprendizagem dos alunos (produto). Braz (2007) afirma que o principal limite do processo-produto é a desconsideração do que ocorre em sala de aula, de seus “efeitos contextuais que influem e mediam o processo de ensino” (BRAZ, 2007, p. 367).

No entanto, Gauthier et al (2006) afirmam que as pesquisas em educação que se utilizaram da linha investigativa processo-produto produziram importantes resultados. Nas palavras dos autores esse tipo de pesquisa “possibilita uma identificação clara das variáveis comportamentais que produzem efeitos pedagógicos positivos” (GAUTHIER et al, 2006, p. 149) e podem contribuir com a compreensão da base de repertório de conhecimentos do professor.

Com relação à linha de estudos do pensamento do professor, o olhar se volta para o lado ‘oculto’ do ensino e para a necessidade de estudar o pensamento do professor, na análise da vida em sala de aula, incluindo a opinião dos alunos e a atitude dos professores. Fundamentado na teoria cognitiva da psicologia, seu interesse está nos aspectos internos que influenciam na intencionalidade e na ação do docente em sala de aula (PACHECO, 1995).

A contribuição da abordagem investigativa “o pensamento do professor” na pesquisa sobre a ação pedagógica está em sua preocupação em explicar a “vida mental dos professores” tomando como referência seus antecedentes e consequentes condicionantes contextuais para assim “compreender as situações concretas inerentes à prática educativa” (BRAZ, 2007, p.368). Braz (2007) ao diferenciar essa linha de pesquisa de outras cita Angulo (1988), que a distingue pela sua preocupação em conhecer quais os processos de raciocínio que ocorrem na mente do professor durante sua atividade

docente (BRAZ, 2007, p.368). Esses processos direcionados à ação envolvem duas dimensões da cognição: o processamento de informações e a tomada de decisões. Para Pacheco (1995), a primeira refere-se à mente como um sistema de processamento e os processos mentais são realizados como físicos, ou seja, é possível comparar “o professor a um médico que diagnostica, prescreve e medica” (PACHECO, 1995, p.49). A segunda dimensão, tomada de decisões, reforça a interação mente e ação e, diferente da primeira, quer saber como o professor decide realizar suas atividades, o que é capaz de fazer.

Em 1983 foi fundada a *International Study Association on Teacher Thinking (ISATT)*, na Universidade de Sevilha, na Espanha, que para Braz (2007) ampliou a perspectiva paradigmática sobre o pensamento do professor. Incluíram nessas pesquisas as influências da cultura e das interações sociais, para que a investigação pudesse ser mais fiel ao que se propõe estudar, ou seja, para que de fato possa se explicar os elementos presentes no agir do professor em sala de aula.

A ampliação dessas pesquisas coincide com o surgimento de novas perspectivas teóricas para pesquisa educativa como a abordagem interpretativa-subjetivista, a sócio-construtivista ou sócio-cultural e a abordagem saberes docentes ou *knowledge base*.

As pesquisas em Educação Musical também seguiram a mesma direção das abordagens metodológicas na Educação. Houve uma predominância de pesquisas quantitativas até os anos 70 e, nos anos 80, começaram a adotar características e procedimentos da pesquisa qualitativa (BRESLER, 2007, p.14). Porém, Bresler (2007) afirma que apenas em 2000 a pesquisa qualitativa tornou-se aceita na área de Educação Musical. O que ajudou a consolidar essa abordagem, no campo de estudo da Música, foram as conferências e publicações sobre a pesquisa qualitativa em importantes periódicos da área. Além disso, outros campos de estudo da Música, como a Etnomusicologia, influenciaram a aceitação da abordagem qualitativa seguindo seus objetivos, sujeitos e questões metodológicas (BRESLER, 2007)

No caso desta pesquisa, cujo objetivo é compreender a ação pedagógico-musical de uma professora de Música na Educação Infantil é fundamental entender a prática docente em seu contexto e observar o professor em ação. Assim, esta investigação se adéqua às características da pesquisa qualitativa. Foi observada a ação pedagógica de uma professora de Música da Educação Infantil, o que exigiu o contato direto com o sujeito da pesquisa e seu contexto de atuação. Portanto, a investigação adotou técnicas de pesquisa como a entrevista semiestruturada, a observação participada e a análise de documentos.

Essas técnicas de pesquisa, dentre outras, podem ser utilizadas em diferentes tipos de investigações como: estudo de Básico ou Genérico, Etnografia, Fenomenologia, Teoria fundamentada e Estudo de Caso (MERRIAM, 1998). O Estudo Básico ou Genérico qualitativo têm como características a descrição, a interpretação e o entendimento do fenômeno. Na análise dos dados, identifica padrões recorrentes na forma de temas e categorias. Possui características da pesquisa qualitativa, porém não tem o foco na cultura, ou não constrói uma fundamentação teórica e não é tão específico quanto o estudo de caso (MERRIAM, 1998). A Etnografia, por sua vez, centra-se na sociedade e na cultura e descobre e descreve as crenças, valores e atitudes do comportamento da estrutura de um grupo (MERRIAM, 1998). Merriam (1998) destaca a fenomenologia como uma escola de pensamento filosófico que sustenta toda a pesquisa qualitativa. Sua ênfase metodológica está na valorização da experiência e da interpretação. A pesquisa fenomenológica preocupa-se com a essência ou a estrutura básica de um fenômeno e utiliza dados que emergem da experiência em primeira mão do fenômeno (MERRIAM, 1998). O termo Teoria Fundamentada é apresentado por Merriam (1998) como base teórica que caracteriza o processo de construir indutivamente uma teoria substantiva sobre algum aspecto da prática, por isso é denominada "fundamentada". Por fim, na perspectiva de Merriam (1998), o Estudo de Caso é entendido como descrição intensiva e holística de uma análise do mundo real: uma única unidade ou um sistema limitado. Segundo esse autor, esse tipo de estudo pode ser combinado com qualquer um dos outros tipos de pesquisas já citados (MERRIAM, 1998).

Devido às características desta pesquisa e a especificidade e a profundidade de análise exigida para compreender a ação pedagógico-musical na Educação Infantil, esta pesquisa considerou o Estudo de Caso o método de investigação mais indicado. A seguir esse método é apresentado.

### 3.2 O ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso qualitativo é utilizado para obter uma compreensão mais profunda da situação estudada e do seu significado para os envolvidos. O interesse da investigação “está no processo ao invés de resultados, no contexto ao invés de uma determinada variável, na descoberta em vez de confirmação” (MERRIAM, 1998, p.19, tradução nossa). Segundo Merriam (1998), a importância dos Estudos de Caso se reflete em sua influência direta na política, na prática e em pesquisas futuras. Sua principal

característica é a delimitação do objeto de estudo: o caso (MERRIAM, 1998, p. 27). Stake (1995) define o caso como sendo algo específico e complexo. Como exemplo, ele cita que uma criança ou um professor podem ser um caso, mas o ensino não poderia ser devido à falta de especificidade.

[...] o caso poderia ser uma criança, poderia ser uma sala de aula de crianças ou mobilizações específicas de profissionais para estudar a condição da infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo vamos nos concentrar no único. O tempo que passamos nos concentrando pode ser um dia ou um ano, mas enquanto estamos concentrados é que estamos engajados no estudo de caso (STAKE, 1995, p.02, tradução nossa).

Por possuir o foco em uma unidade, o caso, os Estudos de Caso estão interessados na particularização e não na generalização. Ao escolher um caso particular a pesquisa está interessada em conhecê-lo e compreendê-lo e não somente compará-lo ou analisar suas diferenças em relação a outros. Sua ênfase está em perceber o que ele é e o que ele não é, enfatizando suas singularidades e, principalmente, buscando a compreensão do caso em si (STAKE, 1995). Com isso, o Estudo de Caso é um método de pesquisa frágil para generalizações devido à profundidade que o pesquisador dá ao caso.

Assim, como já apontado anteriormente, a interpretação é uma característica da pesquisa qualitativa que está presente nesse método e orienta a análise e a discussão dos resultados. O estudo particular exige do pesquisador uma postura ética para que suas pré-concepções não influenciem sua interpretação antes, durante e após a coleta de dados, gerando conclusões precipitadas. Por outro lado, quando o pesquisador está em campo ao mesmo tempo em que ele observa e registra as informações ele analisa o seu significado e redireciona sua observação ou foco para confirmar ou refinar esses significados, ou seja, a interpretação é contínua, direciona e redireciona a coleta de dados e a análise do caso. Para Stake (1995), o Estudo de Caso é “paciente, reflexivo, disposto a ver outra visão do caso” (STAKE, 1995, p.12, tradução nossa). O autor também chama atenção para a ética que deve haver na interpretação, sendo esta uma ética de cuidado com o Estudo de Caso. É importante que o investigador, ao utilizar o Estudo de Caso, preserve as múltiplas realidades e os pontos de vista diferentes e contraditórios sobre o que está acontecendo durante a pesquisa (STAKE, 1995). Essa característica define o Estudo de Caso qualitativo como um método de pesquisa flexível, em que o caso molda os caminhos do pesquisador.

Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não está mais atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 156).

De acordo com as características do caso estudado, Stake (1995) dividiu o Estudo de Caso em três categorias diferentes: intrínseco, instrumental e coletivo. O autor faz essa diferenciação de acordo com o interesse do pesquisador e o método que ele irá utilizar (STAKE, 1995, p. 04).

O Estudo de Caso intrínseco é caracterizado de acordo com a especificidade do caso. A sua escolha implica em saber mais sobre o caso, pois o interesse é intrínseco nele, e não porque seu estudo envolve aprender mais sobre outros casos. Como afirma Stake (1995), o caso já é dado. Como exemplos de Estudo de Caso intrínseco o autor, cita uma situação em que o professor decide estudar uma dificuldade que um aluno tem ou quando o pesquisador toma a responsabilidade de avaliar um programa específico.

No segundo tipo, o Estudo de Caso instrumental, a questão de pesquisa exige a compreensão de um caso particular para se obter uma melhor compreensão geral da questão. A utilização desse estudo é para entender uma parte de um todo. Como exemplo, Stake (1995) cita que “nós podemos escolher uma professora para estudar, olhando globalmente a forma como ela ensina, mas com uma atenção especial à forma como ela marca o trabalho do aluno e se isso afeta ou não o seu ensino” (STAKE, 1995, p.03, tradução nossa). Ou seja, o Estudo de Caso aqui não é para entender o professor e sim por meio de suas atitudes ou comportamento entender algo que se quer observar: como o professor marca e afeta o trabalho do aluno.

Quanto ao Estudo de Caso coletivo, Stake (1995) destaca que sua utilização é realizada quando a pesquisa necessita de mais de um caso. Cada caso é importante e fundamental para a compreensão do que se deseja pesquisar e suas características individuais devem ser observadas e respeitadas. Como exemplo, Stake (1995 p. 3-4) cita pesquisas realizadas com mais de um professor ou escolas.

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso instrumental foi o método de investigação considerado pertinente pois pretende-se compreender um fenômeno: a ação pedagógico-musical de uma professora de Música na Educação Infantil. Essa intenção não se caracteriza como um estudo clínico, mas é coerente com o tipo instrumental. Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa são apresentados a seguir.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As informações não existem em estado puro, como frutos que esperam ser colhidos. O próprio pesquisador faz a informação (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 174).

Os instrumentos de coleta de dados são a maneira como o pesquisador coleta suas informações. O “como” fazer essa coleta se dá por meio de instrumentos ou técnicas que possibilitam encontrar as informações necessárias para analisar e compreender o objeto de estudo. A escolha desses instrumentos está ligada diretamente ao objetivo da pesquisa. Nesta pesquisa os instrumentos de coleta de dados considerados adequados aos objetivos foram: a entrevista e a observação. Além desses instrumentos, considerados principais, esta pesquisa utilizou dados complementares obtidos por meio de análise de documentos e de questionários.

#### 3.3.1 A Entrevista

A Entrevista é um instrumento de coleta de dados adequado quando a pesquisa busca uma análise subjetiva e aborda tópicos mais complexos para serem analisados do que aqueles coletados por meio de instrumentos mais fechados, como o questionário. Lakatos (1993) afirma que a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993, apud SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2010, p. 10). Esses determinados assuntos podem estar relacionados a conteúdos como “fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2010, p. 10). Ou seja, é a partir da entrevista, por meio verbal e não verbal, interativa, motivada e intencional, que o pesquisador terá as informações subjetivas necessárias.

Para obter as informações desejadas a organização da entrevista é caracterizada por Laville e Dionne (1999) em quatro tipos diferentes: estruturada, semiestruturada, parcialmente estruturada e não estruturada. O primeiro tipo, estruturada, é quando as perguntas realizadas pelo pesquisador são pré-elaboradas e durante a entrevista não há modificações nas perguntas, o investigador segue a ordem e as perguntas definidas. A entrevista semiestruturada é definida pela relação de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem pré-estabelecida pelo investigador, sendo que nesta ordem podem ser acrescentadas outras perguntas com o intuito de compreender melhor a fala do entrevistado. A entrevista parcialmente estruturada também utiliza de questões abertas e

preparadas antecipadamente, com um roteiro de entrevista, porém o entrevistador pode retirar ou acrescentar ou mudar a ordem das perguntas. Na entrevista não estruturada existe um objetivo ou uma temática que guia a entrevista. Ela parte de perguntas iniciais previstas e durante a conversação o entrevistador vai realizando mais perguntas.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, sendo preservada a ordem de perguntas do roteiro e somente acrescentadas questões quando se fazia necessário, por dúvidas dos sujeitos envolvidos ou para aprofundar algum tópico levantado pela entrevistada durante a conversação. Os dados buscados por esse instrumento foram os referentes à ação pedagógico-musical da professora de Música, que foram obtidos pela fala da docente e da coordenadora da escola.

### **3.3.2 A Observação**

A observação como um instrumento de coleta de dados tem o objetivo de “fixar-se em uma situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter mais dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos” (ESTRELA, 1994, p. 18). Essa interpretação “situada” leva à precisão da situação observada dentro de um tempo e contexto fixo.

Estrela (1994) entende que o processo de observação ocorre em diferentes etapas, em que se destacam duas: a da acumulação de dados (e não a da seletividade) e a da organização e análise estruturada dos dados. Essas etapas são o resultado do contato direto entre o pesquisador e o campo real no processo de observar e interpretar a realidade. O diálogo entre a acumulação e a interpretação envolve uma síntese, entre teoria e prática que “evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real” (ESTRELA, 1994, p.27). Vianna (2007) afirma que, para o observador, “não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p. 12). O olhar do observador o coloca em uma condição de interpretação do real que não pode ser fragmentada, preservando assim, a continuidade da ação observada.

A relação entre a ação ou comportamento observado e o seu contexto é demonstrada por Estrela (1994) por meio de uma função, onde:  $C = f(P, M, S_{pm})^{12}$ , ou seja, o comportamento (C) é uma função entre o indivíduo (P), o meio (M), e da significação que a pessoa constrói sobre esse meio ( $S_{pm}$ ) (ESTRELA, 1994, p. 21). Essa

---

<sup>12</sup> Essa fórmula é uma ampliação da fórmula de LEWIN,  $C = f(P, M)$ , ou seja, o comportamento (C) é igual a função da pessoa (P) e o meio (M).

afirmação, da ação como uma função do meio e o indivíduo, comprova a relação de dependência entre esses, pois tanto o meio quanto o indivíduo sofrem a ação e se modificam com ela. A proporção se dá devido ao caráter endógeno ou exógeno das causas de mudança na ação (ESTRELA, 1994, p. 21). Assim, a significação que a pessoa constrói sobre esse meio também é um fator relevante para se compreender o comportamento observado. Neste ponto é onde entram as inferências do observador quanto à finalidade de intenções do observado. Por isso, Estrela (1994) afirma que “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos, objectivamente a realidade que pretendemos intervir” (ESTRELA, 1994, p. 21).

A relação do observador com o contexto real e a ação observada pode ser realizada de diferentes formas, de acordo com: a situação ou atitude do observador; o processo que acontece a observação e o campo de observação (ESTRELA, 1994). Quanto à situação do observador, a observação pode ser classificada como participante ou não participante. A observação participante é quando o observador participa do fato observado, atuando de forma direta na condução de atividades em sala de aula. Na observação não participante, o pesquisador se distancia da situação observada, evitando qualquer tipo de contato. Além dessas duas formas de atitude do observador, Estrela (1994), ao se referir à pesquisa pedagógica, classifica ainda a observação como participada. Neste tipo de observação, o pesquisador, de algum modo, participa da situação observada, porém essa participação se dá de forma indireta.

Quanto ao processo de observação, Estrela (1994), classifica em: sistemático (com a presença do roteiro de observação) ou não sistemático. E sobre o contexto, em naturalista e não naturalista.

O tipo de observação naturalista é aquela realizada no meio natural (ESTRELA, 1994, p. 45). O observador obtém os significados da situação observada por meio do registro e análise do “continuum”. O “continuum” é um dos quatro princípios citados por Estrela (1994) que definem a técnica da observação. Para a autora, a continuidade possibilita uma observação correta, pois “o processo vital é caracterizado pela ininterrupção” (ESTRELA, 1994, p. 46), a escolha ou seleção de acontecimentos só é possível em laboratórios, na observação não natural.

Outros princípios apontados por Estrela (1994) são: 1) a acumulação de dados, pouco seletiva e de análise rigorosa; 2) a preocupação do observador em estar na precisão da situação, “isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram [...]” (ESTRELA, 1994, p. 46) e por fim 3)

pretende-se estabelecer registros com grandes unidades de comportamentos, “que se fundem umas nas outras” (ESTRELA, 1994, p. 46).

Partindo dos elementos apresentados que caracterizam a observação, como um instrumento de coleta de dados importante para se entender comportamentos, ou uma situação específica que não pode ser compreendido fora de seu ambiente natural, nesta pesquisa, esse instrumento é um importante modo de coletar informações. Visto que a ação pedagógico-musical se caracteriza a partir do sujeito que age em um contexto único. Ou seja, é necessário entendê-la dentro de seu contexto de atuação, pois a ação pedagógica é “situada”, dentro de um tempo e espaço determinado e sofre influências diretas de seu contexto e pelo “jogo” entre ação e pensamento dos seus agentes e pacientes envolvidos (SACRISTÁN, 1999).

### **3.3.3 Instrumentos complementares**

Sendo esta pesquisa um Estudo de Caso, optou-se em utilizar a análise de documentos e questionários como instrumentos de coletas de dados que complementaram os dados obtidos por meio da observação e das entrevistas. Esses instrumentos possibilitaram uma maior profundidade no caso estudado, contribuindo assim, na descrição e na contextualização desta pesquisa.

#### *3.3.3.1 Análise de documentos*

Os documentos são considerados por Laville e Dionne (1999) como “veículos vivos de informação” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 168), ou seja, são fontes de informações que se referem a materiais impressos ou a recursos audiovisuais. Independentemente de sua forma, os documentos fornecem informações primárias ou complementares para a pesquisa. Para Laville e Dionne (1999), são fatos existentes, dados, em suas palavras, “os dados estão lá, resta fazer a triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 167).

Apesar da amplitude de fontes que podem ser consideradas na análise de documentos, para esta pesquisa foram consideradas as que diretamente influenciam ou resultam da ação pedagógico-musical da professora pesquisada: as avaliações, os planos de aula, as anotações no caderno de coordenação e o currículo da escola. Na seleção de documentos, o Projeto Político Pedagógico da escola não foi considerado porque a coordenadora informou que aquele estava em processo de planejamento e ainda não estava finalizado.



### 3.3.3.2 O Questionário

O questionário é definido por Yaremko et al (1986) como um conjunto de questões com o objetivo de se obter informações sobre uma temática de interesse do pesquisador. Sua ênfase não se encontra no processo ou em alguma habilidade do respondente, está, por exemplo, na medição de opiniões, dados biográficos, interesses e aspectos da personalidade (YAREMKO et al, 1986, apud GUNTHER, 2003).

A forma de construção do questionário, segundo suas características de aplicação, é caracterizada como: auto administrado (autoaplicável) ou interativo. Auto administrado é o questionário que o próprio participante responde as informações perguntadas. O interativo é quando o pesquisador preenche o instrumento com as respostas do respondente, este tipo de questionário é muito comum em enquetes realizadas por telefone, por exemplo. Quanto às questões, elas podem ser consideradas abertas ou fechadas. Para Laville e Dionne (1999), as perguntas abertas são aquelas em que o respondente pode emitir sua opinião, escrevendo com as suas próprias palavras em um espaço branco. Esse tipo de pergunta se difere das questões fechadas, que trazem junto com a pergunta as suas possíveis respostas e o respondente apenas confirma ou não o dado.

Nesta pesquisa, o questionário interativo e auto administrativo foram utilizados em diferentes etapas da investigação. O questionário interativo foi utilizado na sondagem inicial da pesquisa, para verificar a viabilidade desta investigação, ou seja, para verificar a presença do professor de Música na Educação Infantil em Brasília. Em um segundo momento, o questionário auto administrado foi aplicado com os pais das crianças que frequentavam a escola pesquisada, para complementar as informações sobre o contexto escolar e a ação pedagógico-musical da professora de Música.

## 3.4 A SELEÇÃO DO CASO

A seleção do caso, deste estudo, obedeceu a critérios de busca e escolha de profissionais de música atuantes na Educação Infantil. Inicialmente, para averiguar a viabilidade da pesquisa, foi realizada uma breve sondagem sobre a presença de aula de Música e de professor de Música na Educação Infantil em Brasília. Na seleção do caso alguns critérios foram estabelecidos: 1) a escola deveria oferecer a Música com um horário específico dentro da rotina das crianças; 2) a escola deveria estar localizada na região do Plano Piloto de Brasília; 3) o professor deveria possuir a graduação em Música

concluída (licenciatura); 4) a escola deveria atender a faixa etária de 0 a 5 anos, mas não exclusivamente e 5) o professor de Música deveria consentir em participar da pesquisa.

### **3.4.1 Procedimento de seleção: sondagem – questionário exploratório**

Essa sondagem foi apenas a etapa inicial desta pesquisa, com o objetivo de constatar sua viabilidade e conhecer um pouco mais o cenário da Educação Infantil em Brasília. Para isso foi aplicado um questionário do tipo administrado, com questões mistas para identificar a presença da aula de Música e do professor de Música, graduado ou não, nessas instituições. Este tipo de instrumento foi considerado pertinente diante da quantidade de escolas particulares (56 segundo o cadastro de 2009 da SEEDF) e do tempo disponível para a realização da pesquisa. As perguntas do questionário permeavam as seguintes questões: quais escolas regulares de Educação Infantil oferecem aula de música no Plano Piloto? Qual é a frequência dessa aula? Quem a ministra? Professor de música, de artes ou unidocente?

O instrumento elaborado é simples e sua estrutura apresenta uma sequência de questões sobre dados da escola e do coordenador pedagógico - nome da instituição, telefone, endereço e nome da coordenadora pedagógica responsável pelo ensino infantil - ; perguntas fechadas direcionadas a presença da música e do professor de música na instituição e perguntas abertas sobre os momentos em que a música está inserida na escola e sobre a formação do professor de música ou sobre quais atividades musicais desenvolve na escola.

O questionário foi aplicado por telefone com as coordenadoras das escolas particulares localizadas no Plano Piloto. Nas escolas públicas o questionário não foi aplicado porque a Regional de Ensino e a Secretária de Educação do DF informaram que nenhuma escola pública possuía aula de Música na grade horária das crianças e que não há concurso específico para professor de Música nessa etapa de ensino.

Esse tipo de coleta de dados apresenta algumas vantagens e desvantagens. A vantagem é basicamente econômica, pois o contato por telefone é mais em conta do que o deslocamento de carro pela cidade. Com relação às desvantagens observa-se a dificuldade de contato direto com os coordenadores pedagógicos dos cursos, únicos responsáveis pelas informações necessárias. Foi realizado o contato com todas as escolas do Plano Piloto (Asa Norte e Asa Sul), um total de 56 escolas particulares, destas, apenas 25 coordenadores responderam o questionário. Dentre as 25 escolas, 19 afirmaram terem professores específicos de Música.

A partir dessa sondagem houve a necessidade de entrar em contato com os professores de Música atuantes nessas 19 escolas particulares e convidá-los a participar da pesquisa. A maioria das escolas não informou os dados pessoais (telefone, nome e email) dos professores, pois alegavam não possuir autorização. Assim, foi necessário deixar dados pessoais para que o próprio professor entrasse em contato ou visitar a escola no dia em que o professor estava presente. Não houve nenhum contato dos docentes como resposta aos dados disponibilizados nas escolas.

Durante a visita as escolas, foi solicitada também a visualização do Projeto Político Pedagógico da escola, para, entender o contexto escolar que o professor estava inserido. Muitas escolas negaram esse acesso, sendo disponibilizadas apenas as informações do site do colégio. Ao fim dessa sondagem, foram visitadas 6 escolas e encontradas 2 professoras graduadas em Música e 1 professor graduado em Ciências Políticas, formado em nível técnico em Bateria pela Escola de Música de Brasília. Além das visitas a essas escolas, foi realizada uma conversa informal com a coordenadora da Educação Infantil da Regional de Ensino do DF, que confirmou a inexistência de aula de Música nas instituições infantis públicas de Brasília. Diante desse quadro foram selecionadas e convidadas a participar da pesquisa as duas professoras graduadas em Música .

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

#### 3.5.1 Estudo Piloto

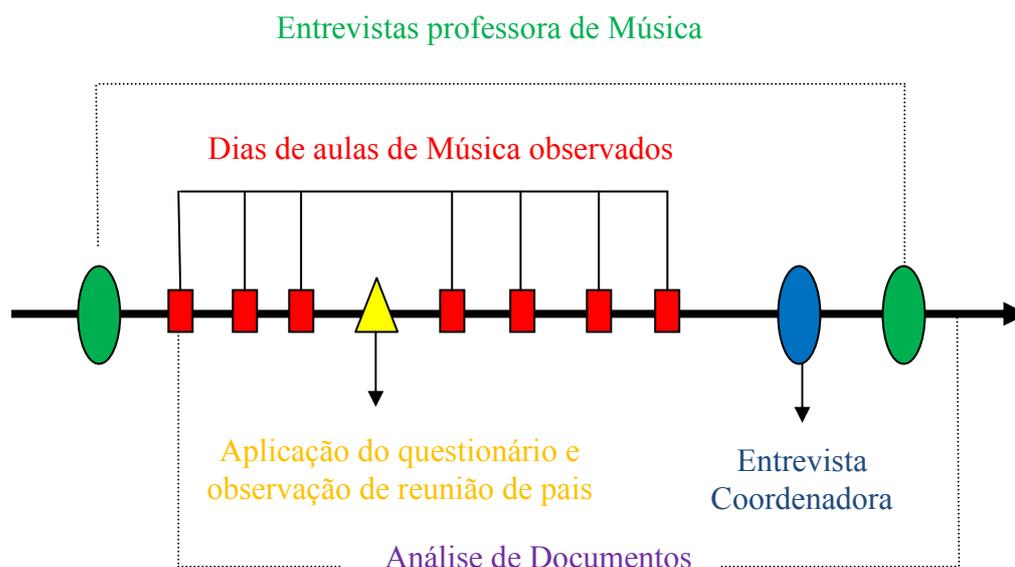
Antes de ir a campo foi realizado um Estudo Piloto com uma licencianda do último semestre do curso de Licenciatura em Música que atuava na Educação Infantil como professora de Música. Esse estudo teve o objetivo de verificar se o roteiro de entrevista estava de acordo com os objetivos da pesquisa e eficaz na coleta de informações, e se caracterizou também, como forma de treinamento de pesquisa. O roteiro de entrevista foi dividido em quatro partes: a primeira com os dados do entrevistado; a segunda sobre sua formação e vivência musical; a terceira sobre a escola em que atuava e a quarta e última sobre sua aula, pensando nos momentos da ação pedagógica, definidos por Gauthier et al (2006) e Pacheco (1995) como: pré-ativos, interativos e pós-ativos. A entrevista aconteceu de forma individual e foi transcrita de forma literal. O roteiro demonstrou-se eficaz, sendo posteriormente incluídas novas perguntas. A entrevista piloto teve a duração de 1 h 18 min 55 seg.

Depois do Estudo Piloto, a coleta de dados da pesquisa foi realizada com as duas professoras selecionadas. No entanto, por motivos pessoais, uma delas parou de dar aulas, o que delimitou a unidade de caso da pesquisa a uma professora graduada em Música atuante na Educação Infantil em Brasília, com um horário específico para a Música na rotina das crianças.

A partir dessa definição, a coleta de dados ficou estruturada nas seguintes fases:

- 1) Entrevista inicial com a professora de Música;
- 2) Observação das aulas de Música;
- 3) Dados complementares: Observação das Reuniões de pais e Aplicação dos questionários com pais/ mães ou responsáveis;
- 4) Entrevista com a diretora e coordenadora da escola, onde ocorreram as observações;
- 5) Entrevista final com a professora de Música, após as observações;
- 6) Dados complementares: Análise dos planos de aula, avaliações, caderno de coordenação da professora e projeto pedagógico da escola.

Figura 1- Esquema de realização de coleta de dados desta pesquisa



A maneira como esses instrumentos foram utilizados durante a pesquisa seguiu os seguintes passos:

#### 1º Passo: Entrevista Inicial com as professoras de Música

A entrevista inicial do tipo semiestruturada foi realizada com as 2 professoras de Música selecionadas, considerando a sua formação e os momentos de atuação docente: pré-ativa, interativa e pós-ativa. O roteiro de entrevista (Apêndice A) manteve o modelo elaborado para o Estudo Piloto, com a divisão em quatro partes. A primeira com dados pessoais (nome, idade, formação, tempo de atuação docente na Educação infantil, lugares de atuação docente), seguida de informações sobre sua vivência musical e de atuação. Depois, perguntas sobre a escola em que a professora atua e, por último, perguntas sobre sua ação pedagógico-musical. Sobre esta, as perguntas abordam as três fases de atuação: a pré-ativa, com perguntas sobre o planejamento, os planos de aula, seus pensamentos de organização e elaboração de aulas e seus objetivos; a interativa, com perguntas que envolvem as atividades, suas preocupações e dificuldades durante as aulas e os materiais utilizados e por fim, a pós-ativa, que envolve a avaliação, o pensamento docente após a aula e suas fontes de solução de problemas.

As entrevistas foram realizadas na casa das professoras e se deram de forma individual, foram gravadas e depois transcritas de forma literal. Cada entrevista iniciou com a explicação dos objetivos da pesquisa e foram realizadas de acordo com o roteiro. A entrevista com a professora que participou da pesquisa somente nesta etapa foi de 0 h 52

min 31 seg, e esta primeira entrevista realizada com a professora que participou de todos os passos desta pesquisa teve a duração de 1 h 5 min 28 seg.

A partir das repostas das entrevistas foi possível elaborar o roteiro de observação, entender e contextualizar a ação pedagógico-musical das professoras. Nas falas apareceram suas dificuldades, facilidades, realizações, crenças e expectativas quanto à aula de Música na Educação Infantil.

## 2º Passo: Observação da aula de Música

O primeiro contato com a escola para a realização dessa etapa da pesquisa se deu por meio de uma reunião com as diretoras da escola. Nesse encontro apresentei uma carta de encaminhamento da Universidade com a apresentação dos objetivos e dos procedimentos de pesquisa (Apêndice C). Além da carta, os objetivos e a justificativa da pesquisa foram explicitados e assegurados os cuidados éticos da pesquisa.

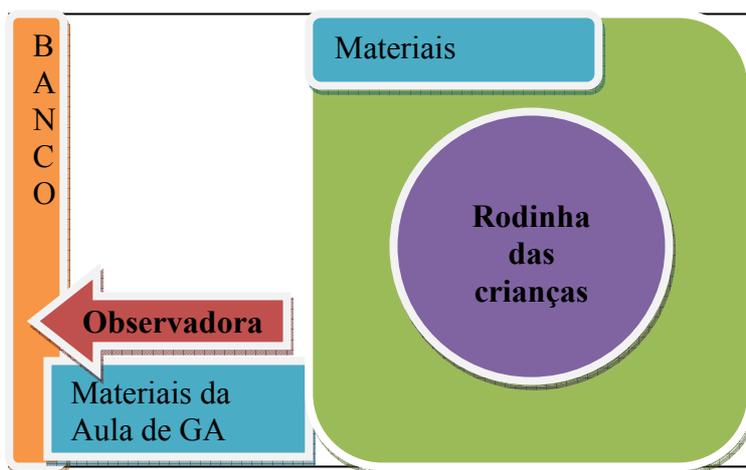
Durante o período de seis semanas, entre o dia 26 de Janeiro a 02 de Março de 2011, observei 35 aulas de Música. O período letivo observado corresponde ao início do ano letivo até o Carnaval, buscando abranger a fase de adaptação das crianças na aula de Música e uma data comemorativa do calendário escolar. Nesse período, observei 5 turmas do turno matutino de diferentes faixas etárias, de 0 a 2, 2 a 3, 3 a 4, 4 a 5 e de 5 a 6 anos de idade. As turmas têm em média 30 minutos de aula de Música, com exceção da turma com crianças entre 5 e 6 anos de idade que tem aulas de 45 minutos. As observações totalizaram 2 horas e 45 minutos de observações por dia de aula de Música. A frequência das aulas de Música na rotina das crianças é de 2 vezes por semana, às segunda e quarta-feira. Tanto o turno matutino quanto vespertino têm aulas de Música nessas condições, porém, como forma de delimitação desta pesquisa, foi escolhido apenas um turno, o matutino, para realizar as observações.

Por se tratar de turmas infantis, o processo de observação foi sendo construído gradativamente. Na primeira aula observada, a participação da pesquisadora foi participada, tipo de observação em que o investigador pode participar da aula, ou atividade do observado, sem perder seu papel de observador (ESTRELA, 1994, p.35). Ou seja, a participação na aula junto com as crianças, dentro da rodinha, possibilitou que as crianças conhecessem e se acostumassem com a presença de uma pessoa estranha na aula. Depois desse primeiro contato, as observações ocorreram fora da rodinha, como uma observação mais periférica, buscando influenciar o menos possível nas aulas. Porém, o processo de participação nas aulas foi se dando de maneira

gradual, pois se tratando de crianças era comum o convite para a rodinha, ou para “brincar” ou “cantar”.

A posição de observação em geral foi fixa, fora da “rodinha das crianças”. A localização da professora de Música nas aulas variava de acordo com a atividade proposta e realizada. De modo geral, a sala é bastante explorada pelas crianças e professoras. Somente durante um dia de observação, a aula de Música não foi ministrada na sala de Música. Devido a um vazamento na sala, a aula se realizou na sala de aula regular das crianças. Nesse dia, a professora ia ao encontro das crianças em suas respectivas salas. Sendo assim, a posição de observação variou em cada turma, mas se manteve fora da “rodinha”. A seguir apresento um esquema da organização da sala da aula onde ocorrem as aulas de Música e o local mais frequente da posição de observação.

**Figura 2- Posição da observadora na sala de Música**



Fonte: Caderno de Observação

### 3º Passo: Aplicação dos questionários aos pais/ mães ou responsáveis

O questionário com os pais ou responsáveis pelas crianças teve o objetivo de entender e recolher alguns dados sobre a vida social e musical das crianças fora da escola, no ambiente familiar (Apêndice B). Desse modo, o instrumento permitiu entender de onde vêm alguns comportamentos das crianças observados na aula de Música e contextualizar as famílias que a escola, e conseqüentemente, a professora de Música atende. Ao todo, foram respondidos 50 questionários auto administrado e elaborado de

forma mista, com perguntas abertas e fechadas, esse número reflete 58,8% de um universo de 85 crianças. Seguindo as orientações de Babbie (2005), sua estrutura ficou definida da seguinte forma: sobre a vivência musical da família, informações sobre a criança na escola, sobre a aula de Música na escola e por fim alguns dados pessoais dos pais/mães. Esse formato foi pensado a fim de despertar o comprometimento e interesse dos participantes em responder o instrumento. Assim, se inicia com o quê se quer saber e finaliza com os dados pessoais, evitando constranger o respondente (BABBIE, 2005).

A aplicação do questionário ocorreu depois das reuniões de pais de cada turma, de acordo com o calendário da escola, sendo aplicado durante 5 dias consecutivos. Uma das dificuldades encontradas em sua aplicação foi o momento autorizado pela direção da escola para aplicá-lo, que, nas reuniões, deveriam ocorrer após os informes da escola. O horário de início das reuniões estava marcado para as 18 h 15 min, porém, não havia um horário estabelecido para o seu término. Algumas delas terminaram após as 20h30min. Com o tardar da hora, alguns pais não quiseram responder o instrumento, uns já tinham ido embora e outros sugeriram responder em casa e mandar para a escola no dia seguinte. Dos questionários levados pelos pais, apenas três foram retornados. A aplicação dos questionários nas reuniões foi vantajosa, pois propiciou o contato com vários pais/mães da mesma turma e permitiu entender melhor o contexto da escola e a participação da professora de música nessa atividade escolar.

#### 4° Passo: Observação das reuniões de pais/mães e responsáveis

As reuniões, como já foi explicitado acima, aconteceram durante uma semana, depois de um mês do início das aulas. Cada dia os pais de uma turma (matutino e vespertino) participavam da reunião. Os objetivos dessas reuniões foram: informar aos pais os temas dos projetos de cada turma, vinculá-los aos objetivos pedagógicos de cada fase e apresentar a rotina das crianças. As dúvidas mais frequentes dos pais se referiam ao processo da fase de desenvolvimento da criança na escola, como exemplo, a retirada de fralda da turma de crianças com 2 anos ou como seria realizado o processo de letramento dos alunos de 5 anos. As dúvidas e discussões recorrentes em todas as turmas foram sobre a segurança das crianças na escola.

Essas reuniões também tinham objetivo de apresentar as professoras das crianças e elas apresentarem como são as atividades em suas aulas e como estas estarão inseridas nos projetos. O trabalho em projetos na Educação Infantil é sugerido pelo RCNEI e é conceituado por Hernandez (1998) como um “procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte” (HERNANDEZ,

1998, apud PEREIRA, 2005, p. 157). Segundo o RCNEI os projetos “são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho [Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática] que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (BRASIL, 1998, vol. 01, p. 57). São flexíveis em relação ao tempo de duração e organização, podendo ser modificados enquanto estão sendo realizados, de acordo com os interesses das crianças e os objetivos traçados. Os projetos de trabalho da escola pesquisada estão relacionados com “temas geradores” que também foram apresentados para os pais.

Os “temas geradores” são uma forma de trabalhar os projetos, que elegem um tema que vai direcioná-lo com a “realização de atividades significativas, lúdicas, objetivas e geradoras de produtos reais” (PEREIRA, 2005, p. 162). Para Paulo freire estes temas são dialógicos e permitem que os projetos entrem no mundo da criança e que gerem novos temas e atividades.

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1994, p. 53).

Cada tema gerador foi apresentado pela professora de classe da turma. Para essa apresentação estavam presentes, da equipe da escola, as coordenadoras pedagógicas, a professora da turma (ou seja, duas pedagogas, a professora da turma do matutino e outra do vespertino), a auxiliar (em algumas reuniões duas, referentes ao matutino e vespertino), uma professora de Inglês, uma professora de Ginástica Artística (GA), uma professora de Artes visuais e uma professora de Música. Todas essas professoras têm formação específica para atuarem nas respectivas áreas. A música foi citada por todas as professoras como meio de atingir seus objetivos pedagógicos específicos. Na turma dos bebês, o tema escolhido foi “A Música”.

A participação da professora de Música foi de se apresentar, explicitar os objetivos de sua disciplina em cada turma e dar alguns avisos que são específicos de suas aulas, além disso, ela ficava disponível para responder eventuais dúvidas. Os avisos específicos explicitados pela docente foi o tema gerador específico da disciplina Música, o “Samba”. Além disso, a professora enfatizou a necessidade dos pais cantarem para seus filhos e da função da Música como forma de expressão. As dúvidas que surgiram foram sobre o repertório, pois os pais queriam ter acesso a esse para cantarem em casa, pois,

como eles afirmam devido à idade das crianças eles não entendem o que elas cantam. Outra dúvida foi sobre a compra da Flauta-doce, instrumento que as crianças com cinco anos iniciam na escola. Após as reuniões, alguns pais se dirigiram à professora de Música para relatar alguma resposta musical de seu filho; houve um caso que a mãe foi perguntar sobre como é o desenvolvimento da linguagem oral em crianças.

#### 5º Passo: Análise de Documentos

A análise de documentos nesta pesquisa se deu por meio do currículo da escola, o caderno de coordenação, avaliações e os planos de aula da professora de Música. O currículo foi analisado para compreender os objetivos e conteúdos em Música da escola. A análise desse documento se deu com o intuito de contextualizar melhor a escola e seus objetivos aonde a professora atua.

Além do projeto, a coleta dos planos de aula, a análise do caderno de coordenação da professora e as avaliações são importantes fontes para entender sua ação pré-ativa e suas alterações durante a aula, com isso, as decisões e os momentos de interação ficaram mais claros. Essas três fontes foram essenciais para a percepção da pesquisadora quanto à linha de pensamento e ação da professora.

O acesso a esse material se deu por meio da coordenação da escola e da professora, que em toda aula leva seu caderno de coordenação e anotações do plano, o que ela chama de “destaques”. A professora possui coordenação pedagógica semanalmente durante o período de uma hora. Todas as decisões dessa reunião são anotadas ou coladas em um caderno. É nele também que a professora escreve os “destaques” que são as atividades que ela fará nas turmas. Normalmente, ela escreve duas por turma, todas diferentes, como se fosse um lembrete para seu momento de atuação.

#### 7º Passo: Entrevista com a coordenadora/diretora da escola

Assim como a entrevista realizada com as professoras, a entrevista com a coordenadora foi realizada de forma semi estruturada, por meio de um roteiro de entrevista dividido em quatro partes: a primeira com perguntas sobre os dados pessoais da coordenadora; a segunda com os dados e história da instituição pesquisada; a terceira referente à aula de Música e a quarta e última sobre a professora de Música (Apêndice A). Essa entrevista teve o objetivo de entender o contexto educativo em que a professora de Música atua, buscando compreender as influências, parcerias e limitações que esse exerce na ação pedagógico-musical da professora de Música.

A entrevista teve a duração de 28min56 seg e foi realizada na sala de direção da escola.

7° Passo: Entrevista Final com a professora de Música

A entrevista final realizada com a professora de Música foi realizada para solucionar eventuais dúvidas que surgiram após a finalização das entrevistas e observações com o intuito de complementar as informações referentes à sua ação pedagógico-musical (Apêndice A). Essa entrevista teve a duração de 52min57seg e seguiu um roteiro complementar.

### 3.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A organização de dados teve início com a transcrição literal das entrevistas gravadas e sua organização em cadernos, codificadas de acordo com o quadro 1. Os dados provenientes da observação foram transcritos em forma de relatórios, tendo como base o diário de campo, com anotações realizadas durante a observação. Os relatórios foram divididos por dia de aula.

**Quadro 1- Quadro de procedimentos de entrevistas e códigos de citações**

<b>Procedimentos/cadernos de entrevista</b>	<b>Códigos para a citação</b>
Primeira entrevista com a professora de Música	EP1, p. (página do caderno de entrevista)
Segunda entrevista com a professora de Música	EP2, p. (página do caderno de entrevista)
Entrevista com a coordenadora da escola	EC, p. (página do caderno de entrevista)

Os questionários aplicados aos pais ou responsáveis foram tabulados e seus resultados foram organizados em tabelas para uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa.

### 3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi inicialmente realizada por meio de categorização das entrevistas (Apêndice D). A partir da fala das entrevistadas foram sendo apontados os seguintes eixos temáticos: 1) formação, incluindo sua atuação como professora e musicista, seus saberes experienciais e saberes disciplinares e 2) sua ação pedagógico-musical na escola de Educação Infantil, abrangendo o contexto, a aula de Música e os momentos de atuação pré-ativa, interativa e pós-ativa em que se destacam as formas de gestão apontadas por Gauthier et al (2006): a gestão de matéria e a gestão de classe.

Os relatórios baseados nas observações foram analisados, inicialmente, seguindo a segunda categoria das entrevistas, a ação pedagógico-musical da professora de Música na Educação Infantil.

A análise dos questionários foi realizada por meio de tabulação e transcrição das respostas em tabelas divididas por perguntas, essas tabelas foram agrupadas em planilhas seguindo as temáticas: 1) Vivência musical da criança; 2) vivência musical da

família; 3) música na escola; 5) dados pessoais dos responsáveis pela criança. Nas perguntas fechadas foi usado a codificação “0” e “1” para as opções, respectivamente, não selecionadas e selecionadas, originando gráficos gerais para cada opção. As questões abertas foram analisadas e interpretadas por processo de categorização que emergiu das respostas dos respondentes.

Os dados obtidos pela análise de documentos foram utilizados para complementar e esclarecer o contexto da aula de Música na escola e as fases pré-ativa, interativa e pós-ativa da professora nos planos de aulas e avaliações. Os documentos foram categorizados observando as categorias emergentes das entrevistas e relatórios. As avaliações são realizadas pela professora em uma ficha individual de cada aluno que será entregue aos pais. Nessa ficha constam os tópicos: desenvolvimento melódico, ritmo, concentração e socialização da criança na aula de Música.

Todos os dados desta pesquisa, por se tratar de uma abordagem qualitativa, foram categorizados e interpretados. A partir deles foram realizadas inferências e conclusões sobre a ação pedagógico-musical da professora de música na Educação Infantil.

### 3.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os procedimentos éticos realizados durante a pesquisa foram: 1) A carta de visitação nas escolas, com os objetivos da pesquisa expostos; 2) O termo de consentimento de uso de informações oriundas das entrevistas, observações e questionários, sendo estes assinados pela professora e coordenadora entrevistadas, e os demais pela direção da escola em que foi realizada a pesquisa; 3) Explicação por meio verbal pela pesquisadora durante o início de todas as aplicações dos instrumentos de coleta de dados dos objetivos da pesquisa e da aplicação do instrumento específico; 4) anonimato e a não divulgação de qualquer dado pessoal ou evidências que identifiquem a professora, a coordenadora e a escola em que foi realizada esta pesquisa e 5) divulgação dos resultados.

## 4 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 A PROFESSORA ESTHER: REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS

A análise da ação pedagógica da professora pesquisada traz consigo seus conhecimentos, habilidades e competências de atuação docente. O conjunto desses

saberes caracteriza os “saberes docentes” que, segundo Gauthier et al (2006), constituem um “reservatório de conhecimentos” do professor que é composto por: 1) saberes disciplinares; 2) saberes curriculares; 3) os saberes das ciências da educação e 4) o repertório de conhecimentos do professor<sup>13</sup> (AZEVEDO, 2007 p. 84). Todos esses saberes são mobilizados pelo professor e influenciam o seu ato de ensinar. A característica comum aos três primeiros saberes é o fato desses possuírem suas origens em pesquisas realizadas fora da sala de aula. Azevedo (2007) afirma que eles “alimentam a ação pedagógica, mas são, geralmente, produzidos por agentes externos ao trabalho docente” (AZEVEDO, 2007, p. 85). Ou seja, apenas os saberes relacionados ao “repertório de conhecimentos” estão diretamente relacionados à ação docente.

Considerando a especificidade do ofício do professor na Educação Infantil e partindo de sua ação pedagógico-musical situada em um contexto escolar específico que traz consigo as características da ação, pessoal e social, apontadas por Sacristán (1999), iniciou-se a descrição e análise dos dados pelo “reservatório de conhecimentos” da professora de Música: 1) sua formação; 2) sua atuação como musicista e docente; 3) seu repertório de conhecimentos, ou seja, sua ação pedagógica, englobando seu contexto de ação específico - a escola e a aula de música, a gestão de classe e a gestão de matéria e 4) outros elementos que influenciam essa ação, como as dificuldades encontradas pela professora em sua atuação e sua motivação docente.

O foco é a ação pedagógico-musical da professora Esther, assim, apenas os saberes que influenciam nessa ação serão relatados dentro de seu “reservatório de conhecimentos”, ou seja, aqueles que se referem à sua formação e à sua atuação, como musicista e professora. Assim, a ênfase dessa análise estará no “repertório de conhecimentos” da docente, pois este se refere diretamente à ação pedagógica. Sua ação será analisada a partir dos elementos da ação docente: intencionalidade, finalidade, motivos, vontade, objetivos e desejos e interesses do sujeito, apontadas por Sacristán (1999), dentro dos momentos de “gestão de classe” e “gestão de conteúdo”, categorizados por Gauthier et al (2006), pois, como afirmam os autores, é impossível compreender a ação sem entender os elementos que a compõem e seu contexto de ensino situado.

#### **4.1.1 Formação e Atuação Docente**

Os elementos que constituem a formação da professora de Música, para esta pesquisa, são os saberes disciplinares em Música e em Educação Musical, os saberes da

---

<sup>13</sup> O repertório de conhecimentos são os saberes restritos à ação pedagógica.

tradição pedagógica, os saberes experienciais e o saberes da ação pedagógica, incluindo assim em sua formação: seu conhecimento universitário, suas experiências como aluna, seu conhecimento como musicista e sua atuação como docente e musicista. Partindo então da formação universitária, Esther, 25 anos de idade, formou-se em Educação Artística, com habilitação em Música no ano de 2008, por uma Universidade Federal e possui o curso técnico profissionalizante em Canto Erudito. Ela iniciou seus estudos em Música aos 15 anos de idade, em uma escola formal de Música. Sua experiência como aluna, nas aulas de musicalização, foi importante para construção de sua concepção de aula de Música e para definir suas escolhas profissionais. Segundo a entrevistada, ela não se identificou com suas primeiras aulas de Música. Estas eram consideradas desinteressantes e abordavam apenas a teoria da Música. O gosto pela escola coincide com o início das aulas do instrumento: o Canto. A fala abaixo retrata esse quadro inicial experienciado como aluna pela professora:

... minha mãe me colocou na escola de música e nas primeiras aulas eu só chorava, porque eu não queria ficar de jeito nenhum. Isso foi no primeiro semestre, no segundo semestre eu já estava tipo apaixonada! Foi quando eu fiz a escolha do instrumento. Já entrei direto na escola de música [...] e lá tinha que fazer o primeiro semestre de teoria para depois pegar a prática, aí eu fui para o canto erudito porque não tinha vaga para o canto popular e eu queria canto. Fui para o canto erudito e aí me apaixonei! (EP1, p. 01).

A presença da prática instrumental foi um fator determinante em sua motivação em estudar Música. Contudo, suas escolhas foram influenciadas pelas opções que o meio lhe oferecia, não se restringindo apenas ao seu interesse, como aconteceu em sua mudança do canto popular para o erudito. Apesar da mudança, a professora se adaptou e se identificou com Canto erudito. Essa relação de escolhas e adaptações realizadas por Esther também foi relatada quanto às suas decisões profissionais. Segundo a professora, ela optou pelo curso de Licenciatura, mas não queria ser professora, em suas palavras: “tendo a certeza que eu não ia ser professora” (EP1, p. 02). A afirmação de “não querer ser professora” reflete sua concepção de aula de Música e de atuação docente na época. De acordo com sua experiência como aluna, pode-se inferir que o modelo de ensino de Música que ela tinha era único, baseado no ensino teórico, sem prática ou vivência musical. Esse modelo de musicalização criou uma imagem prévia sobre a docência que a fez rejeitar, inicialmente, a profissão. Sobre a escolha do curso superior ela relata:

[a escolha por Licenciatura] Foi porque eu não queria fazer pro canto né?!... aquele mito todo tal, enfim...rs... porque assim a forma como fui alfabetizada musicalmente, na minha musicalização, eu não gostava. Eu não queria, não que

eu não gostasse [de Música] eu gosto muito! Mas... eu não queria fazer isso de novo, não queria fazer isso dando aula, enquanto professora... (EP1, p. 02)

A crítica apontada pela professora, ao modelo de aula que conhecia, é uma forma de conhecimento sobre a prática docente, visto que este também pode ser adquirido pela experiência como aluna, pela observação ou por relatos da ação dos outros. Esses conhecimentos são considerados uma bagagem prévia à ação por Sacristán (1999) e podem ser utilizados em sua “previsão, seu esboço, sua realização e sua crítica” (SACRISTÁN, 1999, p. 54). No caso de Esther, a rejeição ao formato de aula vivenciada no início de sua formação musical influenciou a forma como percebia o professor de música. Essa imagem só foi desconstruída em suas experiências docentes nos estágios e projetos de extensão. Portanto, outras formas de conhecimentos foram adquiridas no curso superior e sua atuação docente. A entrevistada relata que teve suas primeiras experiências práticas como professora na disciplina de Estágio docente e em cursos de extensão da Universidade.

A atividade do Estágio docente é definida por Azevedo (2007) como um período onde o licenciando permanece “em contato direto e concreto com o trabalho docente real nas escolas, com fins a promover a sua aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional” (AZEVEDO, 2007, p. 19). Esther realizou seu Estágio no ano de 2008 em bandas de fanfarra em uma escola regular de Ensino Fundamental. Porém, mais que essa disciplina, o que a ajudou a mudar sua concepção de aula de Música foram suas ações em projetos de extensão.

Nesses projetos, a professora atuou em oficinas de musicalização para bebês e crianças até cinco anos e flauta com crianças maiores, entre 10 e 12 anos. Sobre estas experiências, Esther relata a descoberta de novas maneiras de ensinar Música para crianças, a presença de orientação de um professor ou um tutor mais experiente e a sua atuação docente. A experiência nesses cursos é considerada por Esther como o marco inicial de sua ação pedagógica com crianças. Gauthier et al (2006) consideram a experiência prática da atuação docente como um saber experiencial, em que o professor aprende, atua e cria artimanhas e truques. No caso de Esther, esse saber é alimentado tanto pela sua vivência como professora quanto pela sua atuação como musicista, sendo esta descrita pela professora como um trabalho sempre presente em sua formação e ainda realizado paralelamente à docência. Sua atuação como musicista é realizada em Coros e Óperas.

Seu “saber experiencial” alimentado pela sua atuação docente é diversificado e envolve diferentes contextos educativos. Sua experiência pedagógica abrange: aulas

particulares de Canto e de Musicalização Infantil, aulas de Música em escolas regulares de Ensino Fundamental e Infantil, oficinas de Música em colônias de férias e escolas específicas de Artes e, como já foi descrito, aulas para crianças em projeto de extensão universitária. Apesar dessa diversidade de contextos, sua atuação se concentrou com crianças pequenas, pois a professora relata que nunca atuou com adolescentes ou adultos. Ela explica que se identifica com crianças e com o meio de atuação na Educação Infantil. A partir de suas experiências como docente, Esther foi construindo sua identificação com a Educação Infantil.

Então é engraçado... rs porque como eu já trabalhei com criança de 10 a 12 eu não tenho muito jeito, eu já percebi. Eu não sei como é trabalhar com adolescentes, eu acho que o ensino deve ser mais formal no instrumento mesmo, na minha opinião. Eu tenho uma identificação muito grande com criança, eu acho a criança muito sincera e eu gosto disso, eu gosto de ser sincera em tudo, entendeu? A questão de brincar me fez sentir à vontade para deixar todo mundo à vontade. É um dos pontos principais (EP1, p. 02).

Em sua fala acima, percebe-se novamente sua concepção de aula para crianças e adolescentes, colocando o brincar como um fator de identificação e conforto em sua atuação com crianças. A brincadeira é considerada pelo RCNEI como “uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o ‘não-brincar’” (BRASIL, 1998, p. 27). Ou seja, é uma linguagem simbólica em que a criança dá novos significados à realidade que a rodeia por meio da imitação e da imaginação. Para esse mesmo documento, “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (p. 27). A professora se identifica com essa linguagem infantil e a utiliza em suas práticas de forma orientada.

Para os adolescentes, Esther considera que as aulas de Música devem ser voltadas para a prática instrumental. Esse modelo de aula pode estar relacionado com a sua experiência prévia como estudante de música, pois, como ela mesma afirma, nunca lecionou Música para essa faixa etária. A sua concepção de aula de Música para jovens condiz com a sua experiência como aluna na escola de Música, visto que sua realização com a Música se iniciou com o estudo de instrumento.

Por outro lado, Esther relata que sua prática docente na primeira etapa do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) foi marcada pela influência da instituição escolar em suas aulas. Para a professora o uso de apostila e o modelo de aula que os alunos estavam acostumados moldavam a sua aula. Essa experiência marcou sua percepção de aula de música no Ensino Fundamental, deixando-a desapontada e desestimulada:

Foi do primeiro até o quinto ano na escola “X”, mas era aula sobre música e não de música. Eu tinha que seguir uma apostila, tentava fazer o máximo possível musical, mas tinha que cumprir aquela carga toda [de matéria], e por mais que eu tentasse, por exemplo, fazer percussão corporal as crianças não [queriam fazer]. Estavam esperando o momento de ir para o livro. Eu tentei modificar isso um pouco lá. Para os mais novos é mais fácil eles aceitam mais fácil a aula de música e não sobre música, os mais velhos não, no quinto ano, as crianças já estão querendo o livro realmente (EP1, p. 02).

A aula “sobre Música” explicitada pela professora é aquela que não possui a prática musical como cantar, tocar, ouvir... não existe o “fazer musical”. As crianças, acostumadas com um modelo de aula os materiais didáticos e a grande quantidade de conteúdo que tinha que ministrar limitavam sua ação pedagógico-musical. As incongruências entre os valores e metas da instituição e a da professora a fizeram criar sua concepção de aula para o ensino Fundamental e a levaram a afirmar que não tem “muito jeito” com essa faixa etária. O quadro relatado demonstra que as ações podem ser prolongadas em outras ações resultando assim em padrões de agir, dificultando o processo de adaptação a novas situações. Assim, “a experiência é a base para o início, como possibilidade, e é equilíbrio também, como limitação” (SACRISTÁN, 1999, p. 71). A experiência da professora, da escola e dos alunos resultou em padrões e modelos de aula de Música diferentes e a sua limitação ao afirmar “que não tem jeito” com determinada faixa etária.

A dificuldade encontrada pela docente em mudar as práticas musicais da escola revelam o caráter inseparável entre as ações e a instituição (a estrutura),

“Existem instituições, e com elas temos obrigações, e existem indivíduos com intenções particulares atuando dentro em uma atividade permanente de comprometimento (GINER, 1997, p. 88)”. Como afirma esse autor (p.37), nem a consciência é somente sinal do mundo, nem este é produto da mente. As realidades sociais são estáveis e sólidas, como evidência a resistência à mudança demonstrada por muitos casos. Não são meras convicções baseadas em acordos, mas realidades objetivas. As dificuldades de muitos professores inovadores em educação encontram em suas estruturas criadas são a prova da realidade das mesmas (SACRISTÁN, 1999, p. 72).

A relação entre o modelo de aula da escola e dos alunos em conflito com a da docente, enfatiza a ação pedagógica como social e pessoal (SACRISTÁN, 1999), dentro de uma prática educativa consolidada e inflexível.

A partir dessas ações compartilhadas e individuais, resultantes de suas experiências docentes, a professora estabeleceu sua memória de ensino musical e, por

meio de exemplos práticos e de aprendizagens em pares, foi transformando, adaptando sua atuação e criando seus modelos de aula para diferentes idades.

A sua concepção de aula de Música para crianças também foi sendo construída por meio de trocas, orientações e “dicas” de outros professores. Para Esther essa ação compartilhada entre docentes transformou sua prática e ajudou a consolidar sua atuação. Uma “dica” que influenciou muito sua ação foi revelada por uma professora mais experiente: “Ah se você quiser ser professora você vai ter que mudar o seu estilo, não vai poder ser quietinha tem que ser mais pró-ativa” (EP1, p. 02). As experiências e trocas entre ações individuais, quando compartilhadas, formam um corpo sólido do agir com crianças, os elementos pessoais e sociais da ação permitem ricas trocas de experiências e atividades práticas. Como exemplo, de trocas a professora cita:

... alguma coisa bem específica de música mesmo, então vamos brincar com grave e agudo por exemplo, foi uma coisa que ficou muito legal, era uma sacada que eu não tinha tido, até dar aula com a [Maria], ficou muito legal! De ter a consciência que as crianças se divertiram. Foi bem legal!...”(EP1, p. 06).

Outras adaptações são resultados de sua experiência individual como: a necessidade de aprender a tocar outros instrumentos musicais, como o pandeiro e o violão, e sua percepção do brincar e do lúdico como linguagem diferente em diversas faixas etárias. Essas mudanças são oriundas da flexibilidade de sua ação e das ações dos outros.

A sua flexibilidade sobre as suas ações docentes, sejam negativas, como suas primeiras experiências como aluna e como docente no Ensino Fundamental, sejam positivas, como em sua formação universitária e com crianças pequenas, concretizou sua atuação e seu discurso como educadora musical infantil. Seu discurso expressa a racionalização do seu pensamento e de sua ação pedagógico-musical. Para Sacristán (1999), a flexibilidade “não é uma proposta que deva nutrir-se só de conteúdos cognitivos, sejam estes científicos ou de conhecimento geral, mas também dos componentes dinâmicos das ações educativas, dos motivos ou das metas públicas e das pessoais” (SACRISTÁN, 1999, p. 39). O cenário de formação e atuação apresentado referente a professora de Música é fundamental para a compreensão de sua ação docente. Nossas ações são oriundas de um passado que refletem e se constituem no presente. Para Sacristán (1999) o que compõe nossas ações são as marcas de nossa biografia e as ações dos outros (SACRISTÁN, 1999, p. 72).

## 4.1.2 Ação pedagógico-musical na Escola

### 4.1.2.1 Contexto

A explicação da ação dos professores sobre aquilo que ocorre na educação graças a eles exige o entendimento da interação entre o sujeito e o contexto, sendo que o agente participa com suas crenças, seus motivos, sua bagagem de experiência e com toda a sua biografia, em geral. O contexto provê marcos de referência de pensamento e de finalidades, assim como também restrições, entendendo que têm responsabilidades diretas sobre tudo o que ocorre, porque, em primeiro lugar, existem as conseqüências não-esperadas das ações intencionais e, em segundo lugar, não está em suas mãos o domínio de todo o contexto (SACRISTÁN, 1999, p. 63-64).

O trecho de Sacristán (1999) nos mostra a importância que o contexto tem como um elemento influenciador da ação pedagógica, por isso é impossível entender a ação sem conhecer o contexto em que ela acontece. A escola de atuação da professora Esther é uma escola particular, criada há 7 anos, que atende crianças de classe média alta de Brasília (DF). É uma escola pequena com 85 crianças e se restringe somente à Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos de idade. As turmas são divididas por idade, totalizando cinco turmas por turno, tendo em média 15 crianças por turma. A estrutura física da escola é de cinco salas, onde as crianças têm aulas com as professoras de classe<sup>14</sup>; em cada turma há uma professora regente e uma auxiliar. Uma sala chamada de Ludoteca, onde ficam diversos brinquedos; a sala de literatura, com livros e fantasias; a área verde, um espaço aberto onde tem uma casinha de madeira com balanço e outro coberto com uma churrasqueira; o refeitório; a sala de Artes; a sala de Música e Ginástica Artística (GA), as duas disciplinas ocupam a mesma sala, com isso são ministradas em dias alternados; e um vão com uma piscina de bolinhas e uma cama elástica. Todas essas salas e áreas da escola são frequentadas pelas crianças durante a semana. Há ainda uma sala de professores, a direção, a coordenação e a cozinha da escola. Todos esses ambientes são divididos em três andares diferentes ligados por escadas.

O quadro humano<sup>15</sup> do colégio é de: 2 professoras por turma, sendo estas consideradas de classe, 4 professoras de aulas extras (Música, Artes Plásticas, Ginástica Artística e Inglês), duas proprietárias, que atuam também como coordenadoras pedagógicas da escola, 1 cozinheira, 1 secretária e 2 faxineiras. Sobre a formação do seu

---

<sup>14</sup> As professoras de classe são aquelas que ficam a maior parte da rotina com crianças, normalmente sua formação é no curso de Pedagogia, além de ensinar os conteúdos referentes a cada faixa etária são responsáveis em levar as crianças as demais aulas e espaços da escola.

<sup>15</sup> Nos resultados deste trabalho será usado sempre o sujeito no feminino, quando se tratar dos profissionais que atuam na escola pesquisada, pois todos que atuam e trabalham na escola são mulheres.

corpo docente a coordenadora afirmou que todas possuem formação específica em sua área de atuação na escola.

#### 4.1.2.1.1 *A Rotina Escolar*

A rotina da escola foi descrita por uma das proprietárias e coordenadora da escola como sendo dividida em vários momentos de deslocamentos das crianças em espaços diferentes da escola, de acordo com a aula que a turma irá realizar em sua grade horária do dia. Essa rotina é iniciada com todas as turmas juntas em uma rodinha inicial de recepção das crianças no pátio da escola. Depois desse primeiro momento, as crianças vão para a sua sala e começam a seguir a grade horária do dia. No primeiro horário, em todos os dias da semana, está a “hora da linguagem” que é o momento de apresentação da rotina que as crianças seguirão durante o dia e do conteúdo a ser ministrado pela professora de classe. Nas palavras da coordenadora,

[a hora da linguagem] é onde as crianças fazem a rodinha inicial que trabalha a questão do quantos somos, o calendário, a questão do gênero, quantas crianças vieram para escola, quantas faltaram. A gente trabalha com as fichas dos nomes, os menores reconhecem por fotografia, os de 2, 3 e 4 anos pela ficha com o nome, com a primeira letra em destaque e os maiores já copiam essa rotina, então a professora vai preenchendo essa rotina no quadro e eles vão copiando no caderno. Depois disso, a professora lança o tema do dia, [por exemplo] dentro do projeto eles estão vendo o sistema solar, que [a turma das crianças de 5 anos] tá entrando agora, então a professora vai conversando sobre a parte de mais conteúdo mesmo, o esclarecimento desse conteúdo, e aí, geralmente, eles vão para a mesa fazer algum registro em cima disso ou não ou vai fazer uma experiência, uma coisa que vá aumentar a cerca do assunto (EC, p.02).

Depois desse primeiro momento, a rotina de cada turma segue de acordo com a grade horária específica do dia, com a aula de Música, ou GA, ou Inglês, ou Espaço verde, e outras. A distribuição das atividades ao longo do dia é pensada conforme o deslocamento das turmas e para as crianças não ficarem cansadas durante o dia escolar. Com isso, os horários das aulas são divididos em 30 minutos, podendo ser prolongados de acordo com a proposta de atividades do dia.

Depois, algumas turmas têm alguma aula extra. E outras turmas vão direto para o lanche e depois revezam. As aulas extras que variam desde as aulas de Música que são segundas e quartas, as aulas de Ginástica Artística que são terças e quintas, as aulas de Artes Plásticas que são três vezes por semana. Tem também aula de natureza e sociedade, a ludoteca, a literatura, tem a área verde, e aí tem todas as outras atividades da grade que eles vão desenvolvendo. Mas assim o que tem todos os dias e que eles têm meia hora de uma aula, pelo menos meia hora de uma aula com outro profissional, que isso é bom para as crianças. E

também a questão dos deslocamentos dos espaços porque não é uma coisa maçante, cansativa, né? Então, mesmo para as crianças que são integrais, que ficam o dia todo aqui, não fica uma coisa cansativa porque eles têm o deslocamento, os períodos não são longos com a mesma atividade, o mesmo conteúdo, então fica bem diluído, fica gostoso (EC, p.02).

Na descrição da rotina escolar pela coordenadora é possível observar quais são as atividades que as professoras de classe realizam com as crianças. Esses momentos são: “Hora da linguagem”, “Área verde”, “Ludoteca”, “Literatura”, “Culinária” e “Natureza e Sociedade”. Esses momentos possuem o horário flexível de acordo com o planejamento semanal da professora unidocente. As aulas que possuem outros profissionais são as chamadas “aulas extras”, que são as aulas de Música, GA, Inglês e Artes Plásticas.

A Música, assim como nas diversas instituições infantis pesquisadas por Diniz (2005), Soler (2008), Penna e Melo (2006) e descritas no RCNEI (1998), está em vários momentos da rotina das crianças e é utilizada para diversos fins e objetivos, sendo considerada um recurso didático. Durante a realização das observações da aula de Música foi possível escutar as crianças e as professoras cantando, em diversos momentos, como quando elas estavam chegando ou saindo da aula de Música. Sobre esses momentos, a música é utilizada como um elemento disciplinador e de ludicidade. A coordenadora, em entrevista, afirmou que a Música imersa nessa instituição infantil acalma e organiza as crianças, características importantes nos momentos de deslocamentos entre os espaços escolares e em atividades específicas, como a hora do lanche, de chegada e saída.

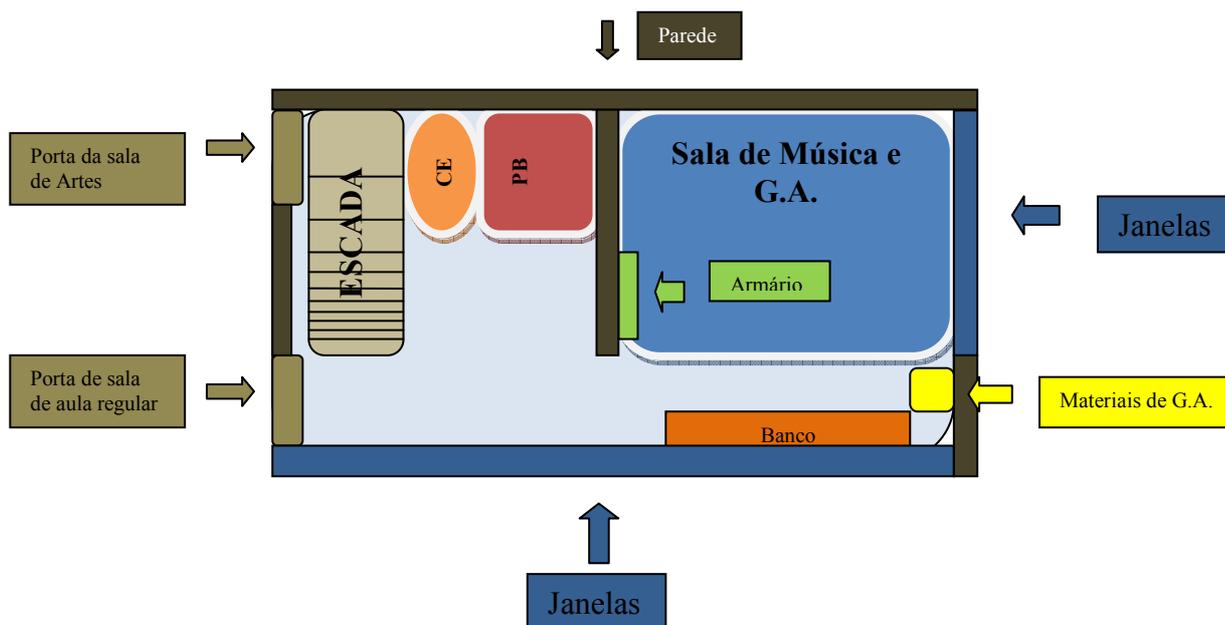
A música está em todos os momentos. Quando as crianças chegam na rodinha inicial que eu te falei, a rodinha, tanto a de sala de aula quanto a inicial geral da escola, ela é aberta com música, as crianças e as professoras elas cantam muito. Então nos deslocamentos as crianças cantam, na hora do lanche as crianças cantam, na hora de ir embora as crianças cantam, , eu acho que a Educação Infantil tem que ser muito musical assim, porque a música ela acalma, ela organiza as crianças, eu acho que a gente usa a música para muitas coisas, para muitos fins em vários momentos. Desde o início da escola a gente faz apresentações de música, de amostra de artes. Tem as apresentações de música nas datas: festa junina, dia dos pais, dia das mães (EC, p.03).

As “apresentações” relatadas pela coordenadora também são os momentos em que a Música está presente na escola. No calendário anual são marcadas 5 apresentações que envolvem a Música: o dia das mães, o dia dos pais, a festa junina, a “amostra de artes” e a formatura da turma de 5 anos, que estará passando para o ensino fundamental. Além dessas datas, é marcado também o “dia da família”, que é um dia

festivo em que as famílias passam o dia com as crianças na escola, compartilhando e vivenciando a rotina das crianças. Sobre essas apresentações, a coordenadora afirma que são utilizadas para demonstrar uma parte dos resultados dos trabalhos realizados com as crianças, é uma forma de “mostrar o que eles [os alunos] são capazes” (EC, p. 03). Nessas festividades percebe-se a mobilização de toda a escola, no período que a antecede. As apresentações musicais, sob responsabilidade da professora de Música em organizar, escolher repertório e ensaiar, são a do dia das mães, dos pais, a formatura e a “Amostra de Artes”. Dessas, a última é a mais importante para demonstrar a produção musical das crianças, pois somente as professoras de Música e Artes expõem seus trabalhos. Nas apresentações musicais cada turma, inclusive os bebês de 1 ano, realizam apresentações em dias diferentes mostrando um pouco do que é realizado em sala de aula. A festa junina é organizada pelas professoras de classe.

As aulas de Música dentro dessa rotina acontecem duas vezes por semana e tem a duração de 30 minutos. Ela é considerada uma aula “extra”, pois é ministrada por uma professora diferente da regular. Possui uma sala ampla e aberta localizada no subsolo da escola, onde também estão a piscina de bolinhas (PB), a cama elástica (CE) e a sala de Artes. Possui janelas amplas e um armário onde a professora guarda seus materiais. Nenhum material ou prateleira é acessível aos alunos, a única pessoa que mexe no móvel durante as aulas de Música é a professora da disciplina.

Figura 3- Subsolo da escola, local da sala de Música



Os materiais utilizados na aula de Música estão nesse armário, dentro de caixas organizadas com chocalhos, flautas, claves saquinhos de areia, coquinhos, pandeirinhos e lenços. Esse móvel também é usado pela professora de GA que guarda alguns materiais referentes à sua aula, como bambolês. Os demais instrumentos musicais utilizados pela escola são da professora de Música, como o violão e outros instrumentos que a docente leva para as crianças conhecerem. Sobre os materiais a coordenadora explica que a escola disponibiliza para a aula de Música:

os cocos- a casaca do coco, os saquinhos de areia, os lenços, as claves, os pandeiros, flautas-doces. Instrumentos específicos a gente não tem, por exemplo: violão, violino, piano, teclado, essas coisas a gente não tem porque a Esther acaba sempre trazendo o dela. A gente poderia até ter investido mais nisso, mas, como na parceria acabou que não se fez necessário, a gente não tem. Mas todo ano a gente conversa com a professora: o que precisa para esse ano? Tem o som, o microfone, essas coisas que ela acaba usando. Não tem nada muito sofisticado, digamos tudo é muito simples (EC, p. 02).

#### 4.1.2.1.2 Atuação da professora de Música na escola

Nesse contexto específico, dentro do calendário anual da escola, podemos perceber três formas diferentes de atuação da professora de Música que emergiram a partir dos dados desta pesquisa: a atuação conjunta, colaborativa e individual.

As formas de atuação conjunta são aquelas relatadas e observadas em que a docente atua e divide a responsabilidade de alguma atividade com os demais profissionais da escola, como por exemplo, a festa do dia dos pais e das mães. Nestas festas, tanto a professora de Música quanto as professoras de classe são responsáveis. Essa é uma responsabilidade “mista” em que a apresentação é dividida entre as professoras, mas os ensaios acontecem juntos, na aula de Música ou nas demais aulas.

Dessas datas as que a Esther tem a responsabilidade mista é no dia das mães, dia dos pais, amostra de artes que é por conta dela mesmo e o dia da família, porque no dia da família ela dá um aula com os pais juntos, então ela que define o que ela vai estar trabalhando, mas, por exemplo, na semana das mães a gente trabalhou do seguinte jeito: a professora regente escolhia uma música, a professora de música outra música e a professora de inglês outra. As turmas maiores, 4 e 5 [anos de idade], ela escolhia duas músicas para estar trabalhando com as crianças, a professora regente, duas, a professora de música duas e a professora de inglês, uma. A gente fez um misto para não ficar toda a responsabilidade para ela, mas, ao mesmo tempo, quando a professora regente escolhe uma música ela, acaba ensaiando junto com a Esther, por causa do violão. Elas acabam ensaiando todas as músicas juntas, o inglês também foi dessa maneira. Então isso acontece no dia das mães e no dia dos pais. Na festa junina ela fica mais assim, na organização da parte musical da festa das apresentações, mas o ensaio, a responsabilidade é toda das professoras (EC, p. 03).

No Dia das Mães, eu era responsável por uma música específica da apresentação da professora de Música. Eu era responsável por uma música que era a “Anjo do Céu”. Aí as outras músicas que cada turma iria apresentar, cada professora regular ficou responsável, e nas aulas de Música era o momento de ensaio (EP1, p. 04)

Tanto na fala da coordenadora quanto da professora, é descrita essa atuação nas festas de dia dos pais e das mães. Outro exemplo, de atuação conjunta, é durante as reuniões de pais ou responsáveis da escola. Pois as professoras estão presentes e explicam suas atividades aos pais no mesmo espaço, porém não interagem suas explicações, cada uma tem o momento específico de explicar sua atuação individual e os projetos. Ou seja, elas atuam juntas, mas não interagem, colaboram com a atuação uma da outra.

Essa é a principal característica que diferencia a atuação conjunta da colaborativa. Essa atuação é definida por Figueiredo (2005) como uma forma de atuação onde cada

profissional tem sua função específica dentro da instituição, porém eles trabalham de forma a ajudar a ação do outro e a somar com a sua. Ou seja, compartilham ideias e saberes específicos de cada área. Nas aulas de Música observadas, as professoras de classe estavam sempre presentes, salvo por algum imprevisto. A professora de Música só ficava sozinha durante quinze minutos na turma das crianças de 5 anos, pois nesse momento a professora de classe tinha o seu horário para lanche. Foi observado que as professoras de classe possuem a função, na aula de Música, de acompanhar a professora Esther com gestos, de auxiliar no cuidado das crianças, de levá-las ao banheiro, de ajudar na disciplina das crianças e de tirar e colocar o sapato, antes e depois da aula. Outro exemplo dessa atuação observada é a interação entre a professora de Música e a professora de Classe durante as atividades. Muitas vezes, antes de Esther começar a fazer a atividade, ela explica somente para a professora de classe como será a atividade e o que esta terá que fazer, como uma voz melódica ou rítmica específica, ou um movimento, ou outras funções. A fala abaixo retrata essa atuação:

Tem professoras que percebem a importância de ter alguém junto [nas aulas de Música] porque não dá para tocar violão e fazer tudo. Então elas estão sempre auxiliando em ser modelo para as crianças. Mas tem umas que ficam para organizar é que às vezes acabam atrapalhando a aula.rs... Dá bronca no meio da aula é meio chato, acontece também de estar atrapalhando, mas na [escola] todas tão lá ajudando, sentam e ajudam mesmo se precisar de organização, se a criança precisa ir ao banheiro, alguma coisa assim para as crianças e também para eu ser modelo para as crianças, então eu combino com elas, vamos fazer assim e agora vamos todos juntos fazer... e elas fazem... (EP1, p. 05)

Outro exemplo de atuação colaborativa é a oficina de voz que a professora Esther ministrou para as professoras unidocentes na escola. Por pedido da coordenação e destas professoras, em uma reunião pedagógica Esther realizou essa atividade. Os resultados positivos desse encontro foram pontuados tanto pela coordenadora quanto pela professora em uma maior desenvoltura das professoras em cantar, pois estas passaram a “soltar a voz” com desinibição em mais momentos da rotina das crianças e nas aulas de Música. Como consequência desse canto das professoras, Esther afirma que as crianças também passaram a cantar mais, tendo as professoras de classe também como modelos.

Teve uma atividade com as professoras que foi bem interessante, que eu acho que depois desse encontro, que a gente falou um pouco sobre a voz, o como é legal a gente está cantando, que não tem problema se você não é afinada, que o importante é você estar praticando, para você estar desenvolvendo e tal, acho que melhorou muito. As professoras começaram a cantar mais, cantar sem vergonha. Antes, às vezes, elas ficavam com vergonha de cantar na frente da gente e agora

não, elas estão mais desinibidas rs... as crianças estão bem mais participativas também das aulas. Não deixam tudo a cargo da professora de música, e isso ajuda muito as crianças também a cantarem mais, se sentirem mais seguras nas apresentações. Eu achei bem bacana! (EC, p. 04)

A atuação individual ou isolada é aquela que a professora de Música realiza sozinha, as atividades são obrigações e só dependem dela para se tornarem concretas. O planejamento e a condução das aulas de Música são exemplos dessa atuação. Outro momento dessa atuação é a “amostra de artes”. Durante essa semana, Esther é responsável pelas apresentações de músicas referentes às aulas de Música. Neste sentido, ela tem que escolher o repertório, organizar e ensaiar como ela quer que aconteça esse evento, diferentemente da festa junina, em que as apresentações são de responsabilidades somente das professoras de classe.

E na amostra de artes a responsabilidade é toda da professora de música, então porque ela que vai estar à frente daquela apresentação, que são apresentações mais individualizadas das turmas (EC, p. 03).

Eu tive que ensaiar as crianças para o dia das mães. Mas para a festa junina não, isso foi as professoras regulares, as pedagogas (EP1, p. 04).

Essas formas de atuação, conjunta, colaborativa e individual, reafirmam a ideia de prática educativa, dando corpo a essas práticas e exemplificam a complexidade do ato de ensinar, visto que esse é composto de várias formas de interação dos sujeitos, tanto em sua atuação social quanto individual. Para Sacristán, “no momento de explicar como as práticas educativas funcionam, é fundamental entender esses processos de cristalização das experiências pessoais e compartilhadas” (SACRISTÁN, 1999, p. 72). Entender as trocas e ações entre os agentes da instituição infantil é fundamental visto que a ação docente não se dá de fato isolada, ela é socialmente compartilhada pelos agentes do contexto escolar, pois a ação docente acontece entre humanos (ARENDET, 2010). Essas trocas acontecem entre professoras x professoras, professoras x crianças, professoras x família e professoras x coordenação. Para Sacristán (1999) as ações carregam consigo as características de serem sociais - pois se dá com a interação com os outros, os sujeitos se influenciam mutuamente; compartilhadas - pode haver uma identificação ou não a determinadas ações e assim a formação de grupos coletivos; e coletivas - é um movimento social que junta as vontades dos sujeitos empreendendo um movimento conjunto (SACRISTÁN, 1999, p.31-32). As atuações conjuntas e colaborativas da professora Esther enquadram-se nessas características da ação docente.

As trocas entre professoras foram relatadas por meio das formas de atuação da professora Esther na escola. A relação professoras x crianças acontece no cotidiano escolar no momento de interação da ação pedagógica.

A relação professora x família foi relatada pela docente por meio de entrevista e pelos pais pelo questionário. Percebe-se que a comunicação entre estes acontece, na maioria das vezes, de forma informal, no final das aulas ou início quando estes se encontram no portão ou no corredor da escola (EP2, p. 02), e duas vezes por semestre, de maneira formal, nas reuniões de pais e na entrega das avaliações individuais. Esther afirma que os pais não perguntam muito a ela, as conversas se restringem a relatos de comportamentos das crianças em casa que se referem à aula de Música, como cantar uma música e dançar.

Sobre professora x coordenação, as trocas acontecem uma vez por semana na coordenação individual entre a docente de Música e a coordenadora da escola, Cecília. Essa atividade possui um horário fixo na grade semanal de Esther, e tem como principal função a de auxiliar a docente em dificuldades, sobre alguma turma ou um aluno. A coordenadora, que tem como formação a Pedagogia, afirma que essa ajuda “é mais nessa parte pedagógica. Conversando a gente esclarece muita coisa, a gente tenta reunião quando necessário com os pais. Mas da prática musical mesmo eu não interfiro muito” (EC, p. 04). Essa insegurança em discutir a “prática musical” da professora se dá pela falta de formação em Música da coordenadora. O que acontece nesses encontros é relatado na fala de Cecília abaixo:

Bom, ela define o repertório, traz sugestões, por exemplo, a gente define junto o fechamento. Toda essa pesquisa de quem, do gênero que a gente vai trabalhar, dos artistas, das músicas que vão ser trabalhadas na apresentação, das músicas que ela estará trabalhando com as crianças, tudo isso é ela quem faz. Ela quem define. Às vezes, a gente mexe pelo nível da música para a turma, por exemplo, tal música é muito bonita, bem interessante, com a letra legal, mas, às vezes, é muito densa para determinada turma, não atende ou então eles não vão dar o resultado que ela tá esperando e a gente altera, buscamos outras coisas juntas. Mas ela que traz toda essa documentação. Ela faz toda a pesquisa mesmo e traz para gente. Mas eu não interfiro no planejamento dela. Acho que ela tem a formação dela e a gente vai discutindo juntas o que é importante para ter uma linha, ter conhecimento do trabalho que é realizado. Mas eu não interfiro muito no trabalho dela! (EC, p. 04).

Os resultados das coordenações nas ações da professora é uma forma de se analisar a influência da instituição em sua atuação de forma direta. Em um dia de observação, por exemplo, antes de iniciar a aula, a professora Esther informou que a aula seria de revisão baseada nas aulas do ano passado, como combinado com a coordenadora da escola.

A proximidade entre a professora de Música e a coordenação proporcionada por esses encontros semanais resulta em uma prática consciente, por ambas as partes, e a valorização das aulas de Música pela instituição, que é informada do que acontece na aula e se propõe a ajudar em eventuais dúvidas ou dificuldades em sala. Por essas conversas, a coordenadora Cecília demonstra a importância das aulas dessa disciplina e a necessidade de um profissional com formação musical. Para Cecília, as aulas de Música são importantes para as crianças se manifestarem de forma expressiva, por meio da música. O conhecimento dos instrumentos musicais e a construção do gosto musical também são apontados como importantes para a identidade da criança. Em sua fala:

Eu acho que sim. a criança [ por meio da música] se solta muito mais, ela fica muito mais expressiva, desinibida, eu acho que é uma coisa muito importante, principalmente para quem é tímido. Sem contar que a criança cresce tendo uma visão maior do que é a Música. Você começa a perceber que a criança já consegue identificar os diferentes instrumentos daquele arranjo musical, ela já começa a formar o gosto, mas é o gosto sem preconceito, sem ser uma repetição do gosto dos pais, eu acho muito importante isso (EC, p. 05).

A partir dessa importância da Música para a escola pesquisada, percebe-se também a valorização da formação específica do profissional que irá ministrar essa disciplina. Para a coordenadora, a eficácia do ensino de Música e das habilidades musicais a serem desenvolvidas pelas crianças na escola depende da formação do professor de Música.

[...] eu acho que música é tudo desde que tenha um profissional qualificado para passar isso para as crianças, que saiba o que está passando. Eu acho isso muito importante (EC, p. 04).

A importância do profissional especialista, assim como explicitado por Soares (2007), Diniz (2005), Tiago (2007), Beaumont (2003), é colocada junto com a qualidade do ensino, neste caso, musical. A fala “Música é tudo desde que tenha um profissional qualificado” retrata a importância da consciência prática do docente que trabalha com Música e que deve saber dominar seus elementos específicos para poder melhor explorá-los. Esses saberes específicos do professor especialista são o que Gauthier et al (2010) chamam de saberes disciplinares. Para esses autores, “ensinar, exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER et al, 2006, p. 29). Além do conteúdo musical, a coordenadora enfatiza a necessidade do professor que atua na Educação Infantil ter a formação prática e específica para atuar com crianças. Para ela, esse profissional deve

conhecer o desenvolvimento infantil, suas respostas e peculiaridades que os diferenciam das demais fixas etárias. Essas formas de conhecimento estão imersas nos saberes que o professor deve dominar para a sua Gestão de Classe e de Matéria. Além dessas duas formas de gestão, Azevedo (2007), ao uni-las, define a relação interativa entre Gestão de “Classe-conteúdo”. Para a autora, essa gestão “envolve atividades em que o professor dialoga com os alunos, os orienta e lhes explica o conteúdo a ser aprendido, bem como a forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem em situação pedagógica” (AZEVEDO, 2007, p. 163). Essa forma de gestão pode ser um elemento diferenciador da ação docente em diferentes faixas etárias infantis, como será relatado na análise de situações específicas na aula de Música. Sobre a formação do professor de Música, a coordenadora afirma:

[ a formação profissional específica] é muito importante para gente não fazer de conta que a gente tá trabalhando aquela determinada disciplina. Então assim, tanto de música é importante que tenha uma pessoa com a formação em música e não que fez um cursinho lá de, sei lá, de 60 horas e esteja se considere habilitado a trabalhar musicalização com as crianças não dá assim... desde o começo a gente sempre procurou pessoas que estivessem formadas na área para realmente dar qualidade então, o que as vezes é muito difícil porque é, os cursos de licenciatura, geralmente, eles não são focados para a Educação Infantil, e trabalhar com criança pequena é muito diferente do que se trabalhar com crianças de 10, 12 anos ou adolescentes, então trabalhar artes com uma crianças de 1 ano de idade é muito diferente, você tem que aprender a apreciar coisas muito pequenas, né? É muito a questão do processo e não do resultado e, assim como Ginástica Artística, a pessoa tem que saber muito bem como funciona o corpo, né, da criança, da pessoa, para evitar lesões né, [...] Aí, depois ela voltou novamente, então a gente sempre busca gente que tem o conhecimento do que está fazendo e não simplesmente aquele conhecimento da faculdade mas de outras práticas de atuação também (EC, p.05).

A qualificação do professor de Música para a coordenadora Cecília contempla os seguintes aspectos: formação musical e a experiência prática do ensino de música para crianças. Ou seja, que possua em seu “reservatório de conhecimentos” (GAUTHIER et al, 2006), saberes referentes ao domínio de Música e docência e sobre a prática com crianças.

#### 4.1.2.2 A aula de Música

A aula de Música, com horário e professor específico, existe na grade horária da escola desde sua fundação, há 7 anos. A proposta de introduzir a aula de Música como componente curricular, segundo a coordenadora Cecília, foi iniciada por uma professora de Música que trabalhava no projeto “Música para Crianças” da Universidade de Brasília. Quando as proprietárias da escola a viram atuando, antes de abrirem a escola, gostaram

“do trabalho que a Rosa desenvolvia” (EC, p.02). Em suas palavras, a aula era diferente do modelo de aula de Música com que elas estavam acostumadas e que tinham vivenciado em outras escolas.

A partir desse modelo, a estrutura das aulas de Música ficou estabelecida, como já descrito, em duas vezes por semana com a duração de 30 minutos por turma. O acréscimo de 15 minutos da aula das crianças de 5 anos de idade se deu a pedido de Esther, ficando assim, nesta turma a aula de 45 minutos.

O caráter pessoal da ação, que traz consigo sua flexibilidade e o ato de criação (SACRISTÁN, 1999), permite que o docente, por meio da racionalização e consciência de seus objetivos e finalidades, mude a sua estrutura externa. Para Sacristán (1999), “O mundo da ação pedagógica não é o mesmo da técnica (*techne*), no qual regras fixas regulam ações para conseguir metas, tampouco pertence a um mundo totalmente determinado por leis e por estruturas externas” (SACRISTÁN, 1999, p. 59). Essa característica é possível ser observada na ação de Esther, que para ter mais tempo com as crianças maiores, pois esses tocam a flauta-doce e possuem concentração maior durante as aulas, modificou sua estrutura externa, o tempo de aula dessas crianças, para atingir seus objetivos com essa turma específica.

As aulas Música são divididas tanto por Cecília quanto por Esther em momentos diferentes de atividades. Para a coordenadora, as aulas são divididas em três momentos: o aquecimento (início da aula), a atividade específica de Música (sobre os projetos interdisciplinares) e o terceiro e último, o “final da aula”. Para a professora, a aula é dividida em quatro momentos: o de concentração e aquecimento vocal, o de atividade específica de Música (com objetivos musicais), o de brincadeiras e, por fim, o de relaxamento. Percebe-se que, quanto ao número de momentos, as opiniões divergem, porém se pode perceber uma congruência nos discursos quanto ao início da aula, definido como o aquecimento. Os demais momentos são descritos de forma diferentes, principalmente o segundo que, apesar de ser explicitado da mesma forma, “atividade específica de música”, a finalidade dessa atividade é relatada de forma diferente, sendo, para Cecília, vinculada aos projetos de turma e para a professora Esther à, Música em si. Na fala da professora a rotina da aula é a seguinte:

Então começa com o “Bom Dia” ou o “Boa tarde” com todo mundo em rodinha e batendo palma, necessariamente cantando, cada um se apresenta e depois a gente vai para um momento de concentração e de aquecimento vocal: a gente faz algumas canções sem palavras movimentando os braços, criando consciência do aparelho fonador. Então a gente faz sons diferentes tentando o máximo possível puxar a voz de cabeça das crianças para poder criar uma saúde e uma higiene vocal. Depois a gente faz alguma coisa bem específica de música mesmo: vamos brincar com grave e agudo por exemplo, e aí começam os objetivos realmente

musicais. Depois a gente vai para uma brincadeira e por último vai para o relaxamento, alguma coisa para as crianças ficarem bem calmas e termina. Bem resumido, rs... (EP1, p. 06)

Os momentos da aula relatados pela professora são bem definidos e puderam ser observados em sua ação docente durante as aulas de Música. As crianças chegavam em sala com as professoras de classe, tiravam o sapato e formavam “a rodinha” sentados em cima de um tapete emborrachado (tatame). Normalmente, a professora Esther já estava sentada os esperando. As aulas de Música são realizadas sem intervalo entre a chegada e a saída das turmas, como diz a professora:

É uma aula emendada na outra, eu chego alguns minutos antes, arrumo o que tem que arrumar antes de começar a aula, eu recebo as crianças, vem a hora da aula... termina a aula e já começa outra. Tudo emendado... rs... (EP1, p. 03).

Todas as aulas iniciam com a música do “Bom dia”/ “Boa tarde”. Essa canção é bem animada e a professora acompanha as crianças com o violão. Normalmente as crianças imitam a professora de classe que segura o pulso da música com batidas nos joelhos ou de mãos, essa função da professora unidocente, que é a referência e o modelo para as crianças nesse momento, faz parte do hábito das professoras e das crianças, visto que antes e durante a atividade não houve nenhum combinado entre essas.

Nessas canções de acolhida, a professora Esther canta duas músicas diferentes de acordo com a faixa etária da turma. A melodia 1 (fig. 4) é cantada nas turmas de 1, 2 e 3 anos; os alunos de 4 anos cantam as duas melodias (fig. 4 e fig. 5), variando conforme a semana; e as turmas de 5 anos entoam a melodia 2 (fig. 5). Segue as canções abaixo:

Figura 4- Melodia 1, música: “Bom dia”/ “Boa tarde”

The image shows the musical notation for Melodia 1, titled "Bom dia" / "Boa tarde". It consists of four staves of music in 4/4 time, written in treble clef. The lyrics are written below the notes. The first staff begins with "E a au.la vai co.me.çar..... eu que.ro te con.vi.dar..... quem quiser par.ti.ci.par...". The second staff continues with ".....ve.nha co.mu.ni.go can.tar..... que bom vo.cê es.tar a...qui que bom vo...cê es..tar a qui". The third staff has "que bom vo.cê es.tar a...qui que bom vo...cê es..tar a...qui que bom vo...cê es..tar a...qui" and includes a "Fine" marking. The fourth staff starts with "D.C. al Fine" and ends with "que bom vo...cê es..tar a...qui".

Fonte: transcrição realizada pela pesquisadora oriunda de observação



Figura 5- Melodia 2, música: “Bom dia”/ “Boa tarde”

percussão corporal...

Bom di.....a Bom di.....a que.ro ouvir o seu

no.....me Bom dia....a Bom di.....a que.ro ou...vir a sua

1 2 voz Bom voz Oi pa....ra [nome do aluno] Bom

dia pa..ra [nome do aluno] Oi pa..ra [nome do aluno] bom dia

1 2 pa.....ra [nome do aluno] Bom di.....a Bom

di.....a que.ro ouvir o seu no.....me Bom dia.....a Bom

di.....a que.ro ou...vir a sua voz Bom voz.

Fonte: transcrição realizada pela pesquisadora oriunda de observação

Comparando as duas melodias, observa-se que ambas apresentam frases musicais curtas e repetitivas que podem ser estruturadas na forma ABA<sup>16</sup>, a tonalidade de Ré Maior e a organização da letra das músicas, que possuem uma saudação geral e depois individual, chamando o nome de cada criança e da professora presente. O que se pode perceber de diferente nas duas canções são os padrões rítmicos e a métrica. O fato da professora usar diferentes músicas de início da aula não está relacionado com os aspectos musicais e estruturais das músicas, nem ao desenvolvimento infantil. Para Esther, esse fato acontece devido ao tempo que as crianças cantam a melodia 1 (fig. 4), buscando, assim, a diversidade musical. A professora parte do princípio que os alunos que estão na escola desde a turma de bebês ao chegar com quatro e cinco anos precisam de uma música nova de início.

<sup>16</sup> Para a análise dessas músicas considerou-se cada frase musical como uma parte (A ou B) dessa.

Essas músicas são as mesmas que ela canta nos demais locais de ensino em que atua e foram compostas pelo programa de extensão “Música para Crianças” da Universidade de Brasília. Não só no repertório, mas também em sua forma de ação, por exemplo, como dar os comandos com a voz cantada finalizando com o intervalo de 5ª justa, de resolução, e em algumas atividades percebe-se a influência do curso de extensão em sua atuação, essa relação é presente tanto pela sua formação quanto pelas trocas entre professores. A imitação e a reprodução são consideradas por Sacristán (1999) como consequências naturais das ações, visto que a “experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da biografia pessoal, nem pertence a apenas uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada” (SACRISTÁN, 1999, p. 71). A memória da ação, para o mesmo autor, é o que forma as “rotinas, as regras estabilizáveis, instituições, sistemas recíprocos de expectativas, formas de saber fazer, a partir dos quais agiremos no futuro” (p. 72). Nesse sentido, a capacidade do indivíduo de reproduzir uma ação é considerada uma condição de acréscimo para o sujeito e para a sociedade, pois a soma de ações pode resultar em transformações de ações e padrões sociais e culturais. No caso da professora Esther, seu contexto de atuação na escola pesquisada se difere do programa “Música para crianças”: o contexto físico e pedagógico, os objetivos específicos e a metodologia, visto que essa é orientada pelas características dos ambientes (no projeto, por exemplo, os pais participam das aulas). No entanto, a docente de Música reproduz e adapta suas experiências e ações pedagógicas vivenciadas em um contexto em outro. Para Sacristán (1999), “cada pessoa participa das ações de outras e pode progredir, por poder começar partindo das contribuições destas, ao mesmo tempo que cada um pode contribuir para a cultura comum com características originais” (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Após esse momento de saudação inicial, Esther realiza o que ela denomina de “aquecimento vocal”. Pela observação das aulas, pode-se perceber que esse é um momento comum em todas as turmas da escola, sendo caracterizado pela exploração vocal, por meio de sons e ruídos que as crianças e a professora fazem e/ou inventam no momento da atividade. Inicialmente, a professora começa cantando uma melodia sem letra com vogais, consoantes ou imitando algum animal, os alunos vão a imitando e depois ela pede uma ideia de som para cada aluno. Esses sons entoados são acompanhados sempre de movimentos corporais que seguem a linha melódica cantada. Essa atividade também explora muito a expressão musical e corporal de acordo com as ideias que vão surgindo ao longo da atividade. Essa relação de exagero nas expressões e nos contrastes sonoros é explicada pela professora como essencial para se obter a

concentração das crianças, partindo do princípio do professor como o modelo. Para ela, a relação do professor mostrar e se soltar para as crianças são características necessárias ao professor que atua com crianças na Educação Infantil. Em sua fala:

Eu era muito tímida, acho que era da influência do canto erudito, que não podia mexer enquanto eu cantava, pois não estava em uma ópera. No início, eu não pulava com as crianças. Hoje eu bagunço mesmo, tem que ficar exposta e exagerar a atuação para as crianças. O professor é o modelo, você tem que mostrar como é para a criança fazer, tem que ser um modelo legal! (EP2, p. 03)

A imitação pode ser compreendida, segundo Vygotsky (2001), de duas formas diferentes: a primeira de forma mecânica, que possui sua contribuição na acumulação de conhecimentos e habilidades, e a segunda, quando essa imitação carrega consigo uma intencionalidade de quem age, de uma elaboração e reflexividade intelectual daquele que será imitado. Neste sentido a imitação é o primeiro passo para se acontecer a apropriação do conhecimento e do desenvolvimento humano. O conceito de imitação relatado por esse autor está vinculado com a “zona de desenvolvimento proximal”, ao relacionar a aprendizagem da fala na escola por meio da imitação ele revela que,

A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 331).

Nas brincadeiras musicais, terceiro momento de aula descrito pela professora, percebe-se um momento mais livre. As crianças normalmente saem da rodinha, ficam em pé, dançam, pulam, correm, imitam animais, realizam cirandas, cantam e realizam os movimentos de acordo com os comandos da Música cantada ou da atividade. Exemplos de brincadeiras desse momento são: Passa passa gavião, Ciranda cirandinha, Escravos de Jô, Eu fui à Bahia comprar um chapéu, A minha boneca de lata, O mosquito, Minha prof., e atividades de dançar com o som mecânico. Percebe-se, neste momento a predominância de brincadeiras cantadas e coreografadas do folclore brasileiro.

Depois das brincadeiras musicais, vem o relaxamento. As crianças deitam, escutam e cantam junto com Esther, músicas como: Boi da cara preta, Pé de Nabo (Palavra Cantada), Ser assim (Palavra cantada), Minha Jangada (Dorival Caymmi). São músicas calmas, folclóricas ou autorais, que não se restringem apenas ao repertório

infantil. Para finalizar a aula, a professora canta uma música de despedida, que possui um início lento e a segunda parte agitada. As crianças ficam ansiosas esperando essa segunda parte da música, elas correm e cantam. Ao terminar, normalmente, saem correndo para calçar o tênis, enquanto a outra turma já está indo para o tapete e assim retomam os momentos das aulas, com a nova turma. Essa música de despedida é a mesma em todas as turmas.

Sua ação pedagógica pode ser caracterizada seguindo as formas de “gestão da matéria” e de “gestão de classe” (GAUTHIER, 2006), a partir dessas categorias, é possível entender as características de sua ação em diferentes faixas etárias da Educação Infantil.

#### 4.1.2.3 Gestão de Matéria

A função da “Gestão da matéria” é descrita por Gauthier et al (2006) como os enunciados, das pesquisas analisadas por eles, que remetem ao planejamento, ao ensino e à avaliação de aula, referentes as “operações” que o professor realiza para concretizar a aprendizagem do conteúdo pelos alunos (GAUTHIER, 2006, p. 197). Assim, os autores relacionaram as variáveis que influenciam na aprendizagem durante as três formas de intervenção pedagógica: a pré-ativa (planejamento), interativa (ensino) e pós-ativa (avaliação). Para a compreensão da ação docente de Esther, a sua atuação é descrita e analisada a partir desses momentos.

##### 4.1.2.3.1 *Pré-ativa*

O projeto ou a idéia é como uma partitura para ser lida, porque, ao ser realizadas pelas ações são introduzidas a indeterminação, a autonomia, a criatividade, as limitações, a liberdade dos interpretes (SACRISTÁN, 1999, p. 64).

O trecho relatado por Sacristán (1999) demonstra o caráter flexível, porém previsível do planejamento de aula. Ao comparar uma ideia ou um projeto com uma partitura musical percebe-se que neste guia possui a ideia musical que o compositor quer passar, a estrutura da peça: como os temas serão revelados e conduziram os ouvintes ao desenvolvimento, as tensões e as resoluções da música. Neste papel, está escrito o ritmo, o andamento, as conversas entre os personagens, a intensidade de suas falas e suas histórias. A mensagem é passada com início, meio e fim, e traz consigo um objetivo de quem a compôs e de seu intérprete que será entendido em forma de sensações de

deleite, de conforto, de perturbação ou incômodo, para quem a ouve e a enche de significados. Esse traço, a partitura musical, que revela muitas coisas para o intérprete, é um guia que não o prende. Essa relação entre intérprete e partitura musical é a mesma relação entre o professor e o planejamento de ação.

Na ação de Esther, suas formas de planejamento concentram-se em um planejamento semestral, mensal e o de aula. Como observado, a professora Esther levava, em toda a aula, seu caderno de coordenação, que possui em tópicos as atividades que irá realizar com cada turma naquele dia e, por último, a sua “carta na manga”, que é uma atividade sobressalente para caso alguma planejada anteriormente não dê certo. Esse caderno fica aberto e sempre que preciso a professora recorre a ele para lembrar a atividade que irá realizar naquele momento. Percebe-se, então, que esse material é um recurso importante para ação docente de Esther. Porém, na maioria das aulas observadas essas atividades não seguiam as indicações do caderno, sendo modificadas de acordo com as respostas das crianças.

Os objetivos almejados em seus planejamentos estão de acordo com a faixa etária de cada turma, porém percebe-se que em todas as turmas existe a preocupação com a voz e o canto das crianças, sendo relatada por Esther o canto com a “voz de cabeça” como um objetivo das aulas de Música. Pode-se inferir que esse cuidado da docente condiz com a sua formação e experiência no Canto, ou seja, sua experiência e formação musicista influenciam na sua escolha de objetivos musicais.

Os objetivos que guiam a disciplina Música na escola são relatados pela coordenadora Cecília, pela professora Esther e estão presentes no currículo da escola. Para Cecília,

[As aulas de Música] buscam a questão da consciência, do conhecer um pouco da música. Da música pela música e não da música para desenvolver algo, como: uma concentração melhor. Até porque com crianças pequenas não dá para buscar muito isso... O objetivo da aula é de trazer um repertório de música para as crianças, porque às vezes, [o repertório] de casa fica muito restrito, a músicas bem infantis ou músicas de ninar, cantigas... É para ampliar um pouco isso, o conhecimento de música. De música de brincar com a música. Que a música não seja algo estranho ou então que ela conheça só pagode, ou só sertanejo, ou só música erudita. A gente quer que ela conheça um pouco de tudo e que saiba valorizar tudo, independente do gosto final dela. Eu posso gostar mais daquilo mas eu reconheço vários gêneros musicais, eu consigo ter um ouvido apurado para música, esse é o objetivo da música na escola, que a criança cresça com um pouco de conhecimento em relação a música (EC, p. 04).

Os objetivos relatados pela coordenadora podem ser relacionados ao ouvir e apreciar. A consciência musical é relacionada com o conhecimento de Música. Percebe-

se a ênfase e a paridade no discurso da coordenadora e da professora, quanto à diversidade de gêneros/estilos musicais que as aulas devem proporcionar as crianças e, por fim, a valorização da Música, com os seus elementos e conteúdos específicos. Suas metas também vão de acordo com os objetivos listados no currículo da escola. Neste documento, são descritos o objetivo geral da escola com as aulas de Música e depois este é demonstrado por turma junto com os conteúdos e algumas sugestões de atividades.

O currículo da escola (2011) inicia com as capacidades que as crianças devem desenvolver ao longo da Educação Infantil mencionados pelo RCNEI (1998). A forma que a Música entra nessas capacidades é como uma linguagem a ser desenvolvida, como já explicitada na Introdução desta pesquisa, na Educação Infantil e a Música nos documentos legais. As áreas do conhecimento são apresentadas como: “Linguagem oral e escrita”, “Matemática”, “Natureza e Sociedade”, “Autonomia, Socialização e Hábitos de Higiene”, “Artes”, “Ginástica Artística”, “Música” e “Inglês”. A Música é apresentada como uma parte que não compõe a área de Artes.

A forma como a Música é apresentada nesse documento parte da construção do conhecimento musical infantil por meio do gosto pela música. Relacionam esta ao desenvolvimento cognitivo, à sensibilidade, à socialização, à concentração, à criatividade, à auto-disciplina, à afetividade e à consciência corporal. O objetivo das aulas, especificamente, de Música é apresentado como “o desenvolvimento do ouvir” por meio do brincar com a música.

Os objetivos musicais de cada turma são apresentados de forma acumulativa, ou seja, os que estão explicitados na turma de 1 ano também estão presentes na da turma de 2 anos, porém acrescido de outros. Os verbos que guiam esses objetivos são: explorar, apreciar, experimentar, descobrir, desenvolver, perceber, seguir, reconhecer, compor, criar e tocar. Os elementos que determinam esses verbos são: som, contrastes sonoros, sala de Música, músicas diversas, memória musical, voz, flauta-doce, interação musical, sonoplastia, ritmo, afinação, timbres e vozes diferentes.

O relato da professora Esther, quanto aos seus objetivos, também está de acordo com o currículo e o discurso da coordenadora. Para ela, o principal objetivo está no ouvir. Com isso, ela enfatiza a importância das crianças terem contato com uma diversidade musical.

que as crianças tenham um conhecimento, que saibam que existem várias coisas na música que a música não é só... “Parabéns para você”, e também não é só o que passa na televisão. Existem vários tipos de música e que elas criem uma

consciência musical. Que música não é qualquer coisa. Esse eu acho que um dos grandes [objetivos] mesmo, por isso eu acho importante a variedade [musical], por isso tudo isso (EP1, p. 07).

Além dos objetivos musicais, Esther também descreve alguns que para ela são da “Educação”, mas que estão presentes também na “Música” como: a coordenação motora, a psicomotricidade e a socialização (Ep1, p. 07). Outros objetivos são apontados por Esther referentes a cada aula, descritos no plano de aula. Sobre esses objetivos, ela cita o educador musical Keith Swanwick e alguns elementos que sustentam o seu modelo de “Desenvolvimento Espiral Musical”. Esse modelo começou a ser formulado a partir da pesquisa realizada pelo próprio educador e por June Tillman, que verificaram composições de crianças buscando um agrupamento dessas a partir de uma linha teórica coerente. Assim, as composições foram relacionadas com as camadas de experiência musical desenvolvidas anteriormente por Swanwick: materiais, expressão, forma e valor. A partir dessa relação, entre as composições e as formas de experiência musical, o modelo espiral foi desenvolvido com dois eixos de movimentos: o vertical e o pendular. As camadas são denominadas como estágios de desenvolvimento musical. Além desses estágios, a espiral contempla elementos sociais e pessoais que influenciam nesse desenvolvimento. A forma do modelo é uma espiral para enfatizar que o desenvolvimento musical acontece de forma cumulativa e cíclica, pois é necessário o domínio de cada estágio para se alcançar o próximo e a cada elemento musical novo volta-se à base da espiral.

[objetivos musicais] Ah, é de nível material na coisa do Swanwick, que eu já tento colocar um pouco de expressão, não só ficar nos materiais, mas dar alguns elementos para as crianças saberem o que , principalmente nos de 3 e 4 anos, o que é que tem para a gente poder brincar aí, além disso conhecer instrumentos diferentes, tudo isso (EP1, p. 06).

Os estágios apresentados pela professora de Música são os materiais e o de expressão, que são as duas primeiras etapas da espiral. Os materiais são definidos como a exploração sonora relacionada com os timbres, a voz e os instrumentos musicais. A expressão está relacionada com a comunicação por meio de música, ou seja, ao caráter expressivo da música. Esses estágios, assim como a forma e o valor podem ser critérios de avaliação de trabalhos musicais dos alunos (SWANWICK, 2003, 1991)

A partir desses objetivos, relacionados com os primeiros estágios da espiral de Swanwick, a professora planeja o seu plano de aula, que corresponde ao dia de aula de

cada turma. A forma como Esther pensa ao desenvolvê-lo segue a ordem: 1) Objetivos; 2) repertório; 3) metodologia de ensino e 3) atividades. Em sua fala:

Eu penso primeiro no objetivo: o que que eu quero com as crianças naquele dia para depois pensar repertório. Então qual é o objetivo? Ah! como é que vou alcançar isso? Vai ser “assim assim assado” e aí eu penso no repertório para fazer isso, mas também ocorre durante aula, tipo nada que eu planejei então rs...vamos partir para um momento diferente que tem lá na hora, sobre notas musicais, por exemplo, eu levei os cartões e a gente brincou de saltar os cartões como se fosse amarelinha, além de fazer o corposolfa que deu bastante resultado, rs... (EP1, p. 06)

A flexibilidade do plano de aula é sempre relatada pela professora como a principal característica desse guia prático, como explicitado no final da sua fala anterior, onde a atividade e a forma de desenvolvê-la foram totalmente modificadas durante a sua ação docente. A função do plano de aula para a professora é a de

orientação sobre o que fazer. Mas eu não tenho que ficar totalmente fiel a ele. Porque às vezes ocorre uma coisa que a gente planejou, que a gente imaginou de uma forma e que na verdade a atividade não deu certo. Então, eu não vou insistir rs...e não vou insistir para as crianças entenderem, vocês vão ter que saber! A gente vai mudando à medida que for necessário (EP1, p. 07).

Sobre os conteúdos presentes nesses planos, a professora Esther expressa sua dificuldade quanto às características de desenvolvimento infantil e de respeitar os momentos de cada fase deste. Seu saber sobre o desenvolvimento fisiológico, cognitivo e motor de crianças na idade pré-escolar se deu na prática. Com isso, sua ação pré-ativa e interativa muitas vezes esbarra em empecilhos de super ou subestimação de cada faixa etária. Em seu planejamento para cada turma a professora afirma que se baseia em comparação de realização de cada turma e nas experiências anteriores que a docente teve com a mesma faixa etária. Um exemplo dessa experimentação dos conteúdos a serem ministrados é a seguinte situação descrita por Esther:

O que eu fiz [na turma de 5 anos] deu certo ou então o que eu fiz [na turma de 4 anos] não deu certo, vou fazer os de 5 anos] e puxar um pouco mais, mas às vezes ocorre também umas coisas errôneas, que nem puxar um pouco demais e perceber que não está na hora ainda, rs... foi uma coisa que eu fiquei sem graça, rs...porque as crianças já estava fazendo tudo, mas também é a questão da fase. Elas já estavam respondendo tudo e eu acha que podia avançar um pouquinho a mais e não deu. Foi no jogo de latinha que eles passam direitinho, fui fazer mais elaborado e aí Ahhhh! rs... eles já estavam fazendo e eu quis fazer um pouquinho a mais então... são coisas que eu achava, que em uma hora ia funcionar e ai fugiu um pouco do planejamento também e ai não funcionou (EP1, p. 07).

Essa experimentação na prática reflete a insegurança da docente quanto ao desenvolvimento musical relacionado às fases de desenvolvimento infantil, suas

características e elementos. Os conteúdos musicais relatados por Esther como presentes em suas aulas são: “os parâmetros do som, o ritmo e as notas musicais” (EP1, p. 09). O currículo da escola, além desses conteúdos, acrescenta: a voz de cabeça, famílias dos instrumentos musicais, iniciação à Flauta-Doce (notas: Sol, Lá, Si, Dó e Ré e os cuidados com o instrumento musical) e música a duas vozes (Cânones).

Esses “saberes experienciais” de sua ação docente testados em seu cotidiano de ensino caracterizam o que Gauthier et al (2006) chamam de “saberes da ação pedagógica”. A partir desses, Esther desenvolveu suas formas e estratégias de ensino que estão presentes nas suas metodologias de ensino com cada faixa etária da Educação Infantil. Esse planejamento de atividades é explicitado pela professora de Música de acordo com a idade das crianças, e assim, ela determina a quantidade e velocidade de informações por aula.

Por exemplo, na [turma de 1 ano] eles ainda estão conhecendo muito as coisas, então tudo é novo! Não posso ficar muito em excesso de informação em uma aula só, então é um processo mais lento. Já [na turma de 5 anos] é bem mais rápido, as crianças já estão mais acostumadas, já estão habituadas desde pequenas com a aula de música, que faz diferença também. [Nos bebês] tem crianças que está se assustando ainda com a aula de música, com o violão! É um processo mais devagar no sentido de não ter excesso de informação mas não quer dizer que tenha menos atividades, tem que ter mais sensibilidade. [com os maiores] já é mais rápido, o planejamento não é o mesmo, entendeu? Por isso, então tem atividades mais rápidas, ou então contrastes bem mais evidentes (EP1, p. 07).

As turmas, também, nessa escola de atuação de Esther, trabalham com os projetos interdisciplinares, a partir de temas geradores. Esses projetos influenciam suas escolhas e suas decisões pré-ativas na gestão da matéria e também podem ser considerados uma forma de influência da instituição em seu planejamento, pois, apesar do RCNEI (1998) apontar essa forma de trabalho como característica da Educação Infantil, a forma como ele é realizado depende de cada instituição escolar, devido às especificidades estruturais, humanas e de pensamento pedagógico. Essa vinculação da aula de Música com os projetos das turmas também é um ponto levantado pela professora como difícil e trabalhoso, visto que cada turma tem um projeto diferente, somando, assim, só nesse contexto de atuação, 10 projetos diferentes que a docente de Música tem que vincular à sua aula.

É aula de música, mas eu tenho que vincular o máximo possível com o projeto. Teve uma turma específica que estava falando sobre o Monteiro Lobato, então as aulas eram relacionadas a isso, então o repertório foi, além das músicas do Monteiro Lobato, teve outras coisas. Tinha o rinoceronte que tocava o tambor então a gente fez a construção do tambor, é planejado a medida do possível, de acordo com planejamento das professoras de classe.

A partir da compreensão do planejamento de como agir em sala pode-se compreender suas ações reais durante o ensino em sala de aula, partindo da compreensão de suas intenções, finalidades e objetivos. Percebe-se que as formas de planejamento de Esther são coniventes com o seu contexto educativo de atuação. Seu foco está na Música e, a partir dela e da realização musical dos alunos, ela traça seus objetivos com cada turma. Em seu planejamento percebe-se tanto a influência de sua formação universitária, quanto sobre sua fundamentação teórica de ação e avaliação, quanto de sua atuação como cantora erudita, na preocupação com a “voz de cabeça” e a “saúde vocal” das crianças, sua influência prática do aprendizado em seu ambiente de atuação, respeitando as especificidades da Educação Infantil e da experimentação em sala de aula, como forma de adquirir novos conhecimentos.

#### 4.1.2.3.2 *Interativa*

Professora Esther: e quem sabe me dizer quando que surgiu a música?

Aluno: Dooooo [com certeza de sua resposta e achando a pergunta da professora muito fácil] desde que a gente nasceu!

A cena descrita acima ocorreu durante uma aula observada de crianças de 5 anos. Nesse dia as crianças estavam estudando os “homens da caverna” e a professora Esther quis relacionar sua aula com a temática da turma, visto que estavam todos vestidos de “homens da caverna” e só falavam a língua do “uga uga”. Ela perguntou às crianças como eles faziam música naquele tempo, ao começar a introduzir esse assunto, perguntou quando surgiu a música. Ela obteve uma resposta óbvia para uma pergunta que soou tão óbvia para uma criança de cinco anos, que não consegue dar início a uma coisa que esteve presente em toda a sua vida, a música. A partir dessa resposta, a professora respondeu com sorrisos e mudou de assunto. Naquele momento ficou claro que a questão temporal, cronológica, não era o que importava para as crianças, que consideram os seus cinco anos de vida muito tempo, pois reflete sua vida inteira, e, sim, a presença e a importância da Música para aquela criança.

Essa resposta é um exemplo do efeito imprevisível da ação que no momento de interação entre homens pode-se alterar os fins dessas. A fase interativa da gestão da matéria é definida por Gauthier et al (2006) como o momento de atuação em sala de aula do professor. Para esses autores, essa fase condiz com “as atividades de aprendizagem,

do ensino explícito, da utilização de perguntas pelos professores e da quantidade de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 207).

A principal forma de interação e estratégia de ensino que a professora Esther utiliza nas aulas de Música é o brincar. Por meio das brincadeiras e histórias, a docente obtém diversos tipos de respostas dos alunos. Apesar de haver um momento da aula destinado às brincadeiras, o terceiro momento descrito sobre a aula de Música, é possível perceber que Esther usa dos elementos lúdicos do brincar também nos demais momentos como uma ferramenta metodológica.

É nessa forma de agir, na interação, que se pode perceber suas diferentes maneiras de atuar em cada turma, em diferentes faixas etárias. Na turma dos bebês, crianças de 1 ano de idade, a aula é calma, com intervalos de “silêncio” durante as atividades, a professora as realiza de maneira mais tranquila, sem “emendar” uma atividade na outra. Nessa aula, a professora Esther utiliza pouco o comando verbal, seus movimentos corporais e expressões faciais são exagerados, assim como seus exemplos musicais (piano e forte, agudo e grave). A relação de imitação muitas vezes é invertida pela professora, que em determinados momentos imita e repete os sons e movimentos do aluno. Esse estímulo ao aluno é muito freqüente nessas aulas. Percebe-se também que nessa turma há muitas “intervenções individuais” e o contato físico com as crianças. Nas aulas observadas, havia um repertório de músicas que falavam sobre as partes do corpo. Nessas atividades a professora ia tocando nas crianças as partes cantadas na música. Cosquinhas e abraços são elementos muito presentes nas aulas. A fase de desenvolvimento da turma é bem peculiar, pois algumas crianças andam e outras não, com isso alguns alunos queriam ficar explorando a sala. A professora Esther os deixa livres em cima do tapete, parando a aula quando necessário para buscar algum aluno que está nas janelas ou indo para a piscina de bolinhas.

As observações ocorreram durante as primeiras semanas de aula do ano letivo, sendo realizadas no período de adaptação das crianças à rotina escolar e a ficar sem os pais. Nas primeiras aulas era comum ter como fundo sonoro da aula choros e soluços das crianças. Nesses momentos, a professora imitava o choro e realizava uma espécie de conversa por meio dessa imitação. Esse “truque” para as crianças pararem de chorar às vezes funcionava ou não. Tinha momentos que a professora parava e começava a dar gargalhadas bem altas, é interessante perceber como as crianças olham para ela e começam a sorrir. Essas formas de contornar alguma situação que “atrapalha” a sua aula são exemplos expressivos e desprovenientes de palavras, mas carregados de significados, que a professora usava.

O processo de adaptação foi mais longo na turma das crianças de 2 anos. Nas primeiras aulas duas mães acompanhavam as crianças durante a rotina escolar e com isso as aulas de Música foram realizadas na sala de aula regular das crianças. As aulas de Música ainda seguem a mesma estrutura da primeira turma apresentada, porém percebe-se uma dinâmica maior de aula, com atividades mais agitadas. A professora de Música utiliza mais os comando verbais e perguntas aos alunos, sempre falando o nome de cada um e perguntando como eles acham que devem fazer o movimento, ou em qual parte do corpo eles vão mexer, ou como é a voz de um determinado animal. A linguagem utilizada pela professora ainda é muito lúdica.

Nesta turma, de 2 anos, havia um diferencial das demais observadas. A professora de classe que sempre estava na aula tinha uma iniciação musical e possui conhecimentos básicos no violão. Além de sua animação cativante, que animava muito as crianças, seus conhecimentos musicais auxiliavam e ampliavam o cenário musical da aula de Música. A interação entre as duas professoras, Esther e a unidocente, enriqueciam a aula por meio de vozes rítmicas e melódicas diferentes, exemplificando o trabalho colaborativo entre as docentes (FIGUEIREDO, 2005). Porém, não só em aspectos musicais havia a contribuição dessa professora. As especificidades desta turma, que entra em processo de troca de fralda, exigem que a professora acompanhe e auxilie a professora Esther quando as crianças faziam xixi na sala de Música. Durante esse processo, a professora Esther tende a ser compreensiva e mais flexiva nos horários, pois em todo o momento da aula a professora de classe tem que convidar uma criança para ir ao banheiro, “experimentar o vasinho”. A professora começa a dividir a aula em momentos de “organização” das crianças e momentos onde estas podem ficar mais livres, o que determina esses comportamentos é atividade, seu processo de desenvolvimento.

A turma de alunos com 3 anos é descrita pela professora como a que ela possui mais dificuldades. Sua intervenção com essa turma é muito lúdica e ela usa muito o recurso de histórias para “prender” a atenção das crianças. Algumas aulas observadas eram iniciadas por meio de uma viagem. As crianças chegavam à sala, normalmente muito animadas e agitadas. A professora pedia para todos sentarem, darem as mãos e fecharem os olhos para viajarem. À medida que as crianças iam abrindo os olhos, elas chegavam a um lugar diferente, esses lugares para as crianças eram: “na Bahia”, “Esther, eu vi um tubarão”, “em casa”, “na fazenda”... A partir dos elementos que os alunos diziam, eles iam cantando músicas referentes a essa viagem. Em alguns momentos a professora que informava o lugar em que eles estavam e realizava alguma atividade musical.

Nesta turma a linguagem verbal é mais presente nos comandos da professora e as interrupções durante as atividades também, pois as crianças dessa turma estavam se batendo. A linguagem lúdica também é usada para mostrar para as crianças a diferença do cantar, a voz cantada, do cantar gritando. Para isso, a professora utiliza de um pó mágico. Nesse momento, que a docente joga o pó “invisível”, as crianças ficam muito ansiosas e algumas testam dizendo se funcionou ou não. Outra atividade que a professora realizou em mais de uma aula com essa turma foi a música “Maricotinha” de Dorival Caymmi. Porém a forma como essa canção era realizada em aula é diferente da versão de Caymmi, ela adaptou segundo seus objetivos e intenções com essa música. Durante a aula ela cantava apenas o refrão da música, na segunda parte da música, a professora Esther improvisava com as crianças, por meio de perguntas às crianças, uma de cada vez as chamando pelo nome, para dizer o que ele tem que fazer se chover... Nessa canção as perguntas não são realizadas de forma cantada e sim falada.

Em todas essas turmas apresentadas percebe-se que há uma preocupação em proporcionar diferentes momentos musicais para as crianças. Muitos elementos musicais permeiam as atividades e proporcionam para os alunos a vivência e experimentação musical de maneira ampla. Em uma aula percebe-se vários objetivos pedagógicos e musicais sendo ministrados ao mesmo tempo. Com isso, as atividades não possuem uma sequência clara de início, meio e fim permeando um único objetivo, ou fim da aula em si. Parece que cada atividade tem o seu objetivo e sua intenção específica, que na maioria das vezes não está relacionado com o da atividade que a segue. O encadear das atividades se dá muito pela experiência e pelo processo do momento de sua execução, de acordo com as respostas e interesses das crianças, percebe-se aí a grande importância que a professora de Música dá para a realização do gostar, de diversão e do sentir bem da criança. Essa relação em alguns momentos é tão forte que parece se tornar a finalidade de sua ação.

Nas demais turmas de 4 e 5 anos, a atuação da professora é mais focada em um único elemento da aula. Nessas turmas as aulas possuem menos atividades, visto que, pelo nível de concentração dessas faixas etárias, as atividades podem ser prolongadas e aproveitadas melhor, no sentido de explorar suas capacidades. Nessas turmas a professora utiliza muito de comandos verbais e de explicações orais. Sempre antes de realizar a atividade, a professora explica aos alunos como essa será realizada, ou então por meio de perguntas, ela vai chegando ao conteúdo que será abordado naquela aula. O recurso da imitação, ainda é presente nessas turmas, porém não é explorado em toda a aula, somente em momentos específicos, como na canção do “Bom dia”/”Boa tarde” e no

aquecimento vocal. Nas demais partes da aula percebem-se muitos momentos de criação e exploração sonora pelas crianças.

Na turma de 4 anos a professora, nas aulas observadas, utiliza muito de brincadeiras rítmicas de coordenação motora, como o “Monjolo”, “Passa passa gavião”, “Escravos de Jó” em diferentes andamentos. Também se refere à turma sempre como um grupo, puxando atividade coletivas e sociais entre as crianças. Por meio de sonorização de histórias, ela explica os parâmetros do som para as crianças. Nessa turma os alunos interagem muito com a professora com ideias musicais e perguntas. Os momentos de ficar sentado e de ficar em pé durante a aula são claros para as crianças, que o seguem, sempre no início da aula sentados, no meio eles levantam, para dançar, ou realizar a atividade que exija a exploração do espaço da sala ou de movimentos mais amplos, depois sentam novamente e por último deitam, para a música de acalanto. Esses momentos são tão claros para as crianças que em um dia de observação, os alunos chegaram na sala, fizeram a rodinha e uma criança perguntou a professora Esther:

*Aluno: “você trouxe a sua palheta?”*

*Esther: “sim, já vou passar, para cada um depois.”*

Começaram a aula cantando a música do “Bom dia”. Como o aluno tinha feito a pergunta sobre a palheta, a professora passou o violão e a palheta para as crianças tocarem um pouco, enquanto passava ela perguntou:

*Esther: “E para quê serve a palheta?”*

*O mesmo aluno: “para o violão e a guitarra!”*

Assim que seu violão chegou em suas mãos novamente, ela respirou fundo, e antes que começasse a cantar, uma aluna começou a fazer o momento de aquecimento vocal sozinha, com uma canção sem letra, antes de todos entrarem. Ela percebeu e ficou sem graça, demonstrando o quão natural foi sua reação ao escutar aquela respiração. Pois apesar de ter acontecido uma atividade entre o “Bom dia” e o aquecimento, este seria realizado logo em seguida com a mesma estrutura que as crianças o conhecem, com melodias e movimentos corporais com diferentes fonemas e sons.

A turma de 5 anos começa a aprender a Flauta-Doce. Cada criança possui o seu instrumento. A aula é dividida entre a flauta e outras atividades de voz, de apreciação e de brincadeiras.

A partir da interação por meio da ação pedagógica de Esther, ela conhece e reconhece as respostas de cada faixa etária. Sua percepção durante a ação é relatada, pela docente, com ênfase em como as crianças se soltam e se expressam na aula. Sua preocupação durante a ação está na concentração e na participação de todos os alunos nas atividades propostas.

é tanta coisa... você começa a observar a reação das crianças. Eu tento puxar a atenção das crianças que não estão prestando atenção. Mas eu fico observando muito como elas se comportam. Por exemplo, até de trabalhar expressão especificamente, eu fiz uma atividade específica esse semestre de cartinhas com desenhos de carinhas triste, alegre, com raiva... e aí eu fico vendo como elas se comportam, como elas vão resolver, como elas vão cantar com a idéia de triste, de feliz, como as crianças vão reagir... (EP1, p. 09)

A relação entre a ação e o pensamento é o que caracteriza a flexibilidade da ação. Enquanto Esther está agindo em uma atividade, as respostas que vai recebendo, de comportamento dos alunos, vão guiando suas próximas ações dentro de um diálogo de ações, reforçando a ideia de ação como um processo de interação entre homens de Arendt (2010). A atividade descrita pela professora, em sua fala acima, demonstra a intenção e a avaliação durante a ação interativa da professora de Música, ao lançar a ideia e entregar os materiais, os cartões com as carinhas expressivas, e esperar os resultados, retratam a professora Esther dentro das duas dimensões descritas por Pacheco (1995), o “processamento de informações” e a “tomada de decisões”, envolvendo os aspectos cognitivos de Esther durante a ação, pois à medida que os alunos vão realizando a atividade proposta, a professora vai processando as informações oriundas de suas respostas musicais, toma decisões sobre o que ou como explorá-las e observa o resultado de suas ações anteriores nas ações de seus alunos.

Em outra atividade observada, na turma de um ano, a professora começou a fazer uma atividade que não chamou a atenção das crianças. Enquanto a Esther cantava uma música, as crianças começaram a levantar e sair andando pela sala. Com isso, a professora de Música levantou rápido e pegou os chocalhos. Ao fazer o som as crianças voltaram para a rodinha e participaram da atividade do chocalho. Ou seja, quando a professora percebeu que a atividade não estava dando certo, ela mudou de atividade com um elemento novo.

Sobre a sua atitude em sala de aula, quando perguntada para a professora Esther, ela afirmou que se considera muito alegre e animada, afirma que sua preocupação está no aprender por meio da diversão e reafirma a importância do vínculo afetivo com uma forma de atingir o ensino nas crianças.

Rs... Ai uma professora tipo doidinha, rs...Porque assim, o que eu tento toda vez enquanto eu estou dando aula é sempre pensar e fazer a aula o mais divertido possível, mas que as crianças estejam aprendendo alguma coisa, para não ser o ensino maçante sempre. Eu me acho muito alegre e realmente tento criar vínculos com as crianças porque eu acho que quando cria vínculos fica tudo mais fácil o aprendizado ocorre muito mais natural. Porque está todo mundo em prol da mesma coisa e vamos nos divertir, vamos lá, todo mundo junto. Eu me acho muito alegre, não sei... (EP1, p. 03)

A relação entre o pensar e o agir torna o processo de avaliação presente durante a ação, na fase interativa, e após a ação, na fase pós-ação. A partir da flexibilidade de sua prática educativa, o professor pode transformar o seu cotidiano e o seu redor, a fase pós-ativa ao mesmo tempo em que ela é considerada a “última” das fases de atuação docente, é a partir dela que irão aparecer sugestões e que dará sentido à fase pré-ativa, fechando assim o processo cíclico da ação docente.

#### 4.1.2.3.3 Pós-ativa

A fase pós-ativa refere-se à avaliação da aprendizagem da matéria. Gauthier et al (2006) subdividem essa categoria nas forma de avaliação somativa<sup>17</sup> ou formativa<sup>18</sup>. Outro aspecto levantado por esses autores é a reflexão dos professores como um elemento fundamental nesta fase de atuação docente. Porém, como esta pesquisa se realizou em uma escola de Educação Infantil, nesta não existe a avaliação somativa, pois, como orienta o próprio RCNEI, o processo de avaliação nessa etapa da Educação Básica, deve acontecer de modo contínuo e durante o processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor considerado um instrumento avaliativo, ao contrário do uso de provas ou testes que carregam consigo notas ou menções.

A avaliação não se dá no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1998, p. 203).

De acordo com essas orientações, a avaliação de Música é realizada pela professora por meio da observação, de registros e da avaliação formativa. Essa

---

<sup>17</sup> A avaliação somativa caracteriza-se pela sua execução no final do aprendizado, ou do processo desse. Se baseia em instrumentos como provas ou testes que buscam avaliar o conteúdo. Carrega consigo a ideia de classificação e de nivelamento em etapas diferentes.

<sup>18</sup> A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem. O que guia essa avaliação são as transformações dos alunos em direção ao objetivo almejado.

constatação deu-se por meio da análise do registro individual de avaliação - feito pela professora de Música (esse documento é entregue aos pais no final do semestre), pela observação das aulas e pela fala da professora Esther, nas entrevistas.

Por meio das observações das ações dos alunos, a professora realiza a avaliação durante a ação, na fase interativa de sua atuação. Como recurso ela anota alguns momentos durante a aula em seu caderno de coordenação, o mesmo utilizado para o plano de aula.

Então em algumas aulas eu vou fazendo anotações, não em todas. Mas em algumas faço anotações. Às vezes tem um momento de: vamos lá todo mundo junto, por exemplo, batendo o tambor. Aí, nesse momento, surge algo que chama [a minha atenção] atenção, esse é o momento que, de certa forma, é o de avaliação (EP1, p. 09)

Pela fala da professora percebe-se que não há um momento específico de avaliação nas aulas. Esse elemento acontece durante o tempo todo, durante o processo de desenvolvimento das aulas. Por isso, a forma de avaliação da professora Esther pode ser considerada formativa.

Nos registros que são entregues aos pais a docente avalia como a criança se “comportou durante o semestre, se teve algum momento de destaque” (EP1, 09). Essa avaliação acontece uma vez por semestre, ao fim deste. É organizado pela professora como uma narração aonde ela explica o que foi realizado nas aulas de Música, de forma resumida, o tema que guiou o projeto, no caso acompanhado o samba e os compositores apreciados pelas crianças e como foi relacionado as aulas de Música com os projetos das turmas. Após essa primeira parte geral, comum a todas as crianças da mesma turma, são listados os “aspectos” considerados importantes para o desenvolvimento musical da criança: a concentração, o desenvolvimento rítmico e a socialização das crianças na aula de Música. Após essa breve apresentação, em um parágrafo a professora relaciona o seu aluno com esses aspectos apontados. Em seu texto sobre cada aluno, é muito presente o que foi acontecendo com esse aluno durante o semestre, seu foco está realmente no processo, sendo os termos “construção”, “transformando” e “mudou”, muito presentes em seu texto avaliativo.

A reflexão é apontada por Gauthier et al (2006) como um elemento diferenciador e influenciador na qualidade e competência do professor (GAUTHIER et al, 2006, p. 235), pois, ao professor refletir sobre sua prática ele apresenta recursos novos e enfrenta as situações problemas de seu cotidiano sem omissão. Para Esther, essa reflexão está tão intrínseca à sua ação que ela relata esse fato como um elemento corriqueiro de um

profissional que atua com crianças. Em sua fala: “esse negocio de dar aula para criança, eu não paro de pensar também ..., eu estou pensando aqui e aí eu penso, eu quero fazer isso então eu vou fazer assim assim assado, não paro de pensar” (EP1, p. 08).

Essa possibilidade de reflexão docente ligada à atividade interativa e a pós-ativa exemplificam o caráter flexível e aberto da ação docente. Quando perguntado a professora Esther o que ela pensa quando termina uma aula, ela declarou:

É que fica tanta coisa, eu fico pensando na aula seguinte, às vezes, quando acontece um problema, eu fico pensando se o que eu fiz, a atitude do momento tava certa. O que vai ficar para as crianças, o que as crianças estão pensando de mim, elas são muito sinceras, porque querendo ou não a gente é referência (EP1, p. 09)

Em sua fala, pode-se inferir, novamente, sua preocupação em ser o modelo de atitudes e comportamento para seus alunos. Essa forma de agir para precaver-se de situações problemas irá refletir no seu modo de organizar, nas regras e nos combinados feitos pela professora com os alunos. Essas medidas de ordem são importantes em espaços sociais e necessária no processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.1.2.4 Gestão de Classe

A “gestão de classe” está ligada ao desenvolvimento das responsabilidades individuais e sociais da criança. Remete à ordem necessária para o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Para Gauthier et al (2006), essa forma de gestão “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER, 2006, p. 240). A partir dessa definição, os autores afirmam a relação direta entre a “gestão de classe” e o contexto em que ela está inserida. Como o foco desta pesquisa é a ação pedagógica da professora Esther, assim como a “gestão de matéria”, a “gestão de classe” será demonstrada por meio das mesmas três fases de atuação da docente: pré-ativa, interativa e pós-ativa.

##### 4.1.2.4.1 Pré-ativa

Para Gauthier et al (2006), o planejamento da “gestão de classe” é uma atividade cognitiva. Essa afirmação é baseada na “antecipação dos professores da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas

mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem” (GAUTHIER, 2006, p. 241). Assim, o planejamento da “gestão de classe” é caracterizado pela: “tomada de decisões relativas à seleção, a organização e ao sequenciamento de rotinas de atividades, de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução” (GAUTHIER, 2006, p. 242).

As medidas disciplinares estão presentes na forma como Esther pensa e planeja a sua aula. A divisão da aula em momentos diferentes, com combinados fixos de comportamentos e de antecipação na forma como vai ocorrer uma atividade proposta. Como exemplo, sempre no primeiro momento da aula, tanto a música “Bom dia” e o aquecimento vocal, é realizado com as crianças sentadas na rodinha, em todas as aulas observadas. As crianças seguem esse combinado, e se por algum motivo de euforia algum aluno levantar, a professora pede para ele sentar e entrar na rodinha.

Outro momento muito definido, em seu planejamento, é o da brincadeira musical. Neste as crianças ficam mais soltas, normalmente, ficam em pé dançando ou correndo pela sala. Esses comportamentos são guiados pelos momentos propostos no encadeamento das atividades em sala. Para Esther, em suas aulas “tem o momento de bagunça, tem o momento vamos fazer farra, mas tem o momento de vamos concentrar” (EP1, p. 08).

Em alguns planejamentos a professora, ao pensar no desenvolvimento da atividade, também pensa no recurso material que irá auxiliá-la na realização desta. Na atividade do “palquinho”, a professora desenhou e delimitou um espaço destinado para apresentações musicais individuais. Este espaço é para cada criança, ao pisar no “palquinho”, cantar uma música de sua escolha e se apresentar para a turma. Esse material, feito pela professora, contribui de diversas formas para o desenvolvimento da atividade de se apresentar: no experimentar das crianças a partir do concreto, de elemento novo em sala, e na organização e delimitação espacial da atividade. A professora Esther afirma que quando as crianças estão no “palquinho, elas ficam mais quietinhas” (EP1, p.10).

Outra medida disciplinar que a professora sempre carrega consigo são as suas “cartas na manga”, realizadas em algumas aulas. Essas atividades são aquelas que, pela experiência da professora, sempre dão certo com determinada turma. Por isso, em seu plano de aula, sempre há uma atividade dessa caso a aula não siga suas orientações esboçadas no plano.

#### *4.1.2.4.2 Interativa*

Nesta fase, assim como na “gestão da matéria”, seu significado encontra-se no momento de ação em sala de aula, sendo assim, na “gestão de classe” ela vai se caracterizar como a “aplicação das medidas disciplinares e das sanções da aplicação das regras e dos procedimentos, das atitudes dos professores e da supervisão ativa da realização do trabalho” (GAUTHIER et al, 2006, p. 245). Alguns combinados definem e organizam a aula de Música da professora Esther. Essas regras são reflexos de seu contexto educativo e de sua ação docente em sala de aula.

Os procedimentos disciplinares vindos da escola refletem na maneira como as crianças chegam e saem da aula de Música. Uma palavra muito comum utilizada pelas professoras de classe e pela professora de Música é “organização”. Frases como “amigo, você está organizado?” ou “vamos se organizar, amigo!” foram escutadas em diferentes momentos da aula de Música e nos corredores da escola. Com isso, percebe-se que é um conceito comum e claro, para aqueles que pertencem a esse contexto educativo.

O significado dessa “organização” pode ser relatado por um exemplo que ocorreu no primeiro dia de observação. Ao chegar na sala de Música, me localizei fora da rodinha (como demonstrado na figura 1). Quando a primeira turma chegou eles, ficaram me olhando, alguns foram me cumprimentar e, quando todas as crianças sentaram na rodinha, perguntaram se eu não ia sentar lá. A professora então me convidou, mas antes me usou de exemplo perguntando para as crianças se eu estava “organizada” para entrar na rodinha. As crianças disseram que não, então ela pediu para eu sentar no banco, e assim que eu sentei e tirei o sapato, ela perguntou novamente às crianças: “agora posso convidar a professora Mônica?”. As crianças responderam que sim e entrei na rodinha. Essa dinâmica foi repetida em todas as aulas do dia.

Apesar desse exemplo, percebe-se que essa “organização” antes de começar a aula de Música não faz parte da rotina da aula, sendo observada somente em alguns dias, com as crianças maiores de 4 e 5 anos. As demais turmas, durante as observações, iam direto para o tapete fazer a rodinha para começar a aula.

Um combinado, do início da aula observado, é que a professora Esther só canta a música do “Bom dia”/“Boa tarde” quando todos os alunos da turma se encontram sentados na rodinha. Ela espera ou ajuda os alunos a sentarem, no caso das turmas de crianças com 1 ou 2 anos. E se as crianças levantarem durante a Música as professoras de classe as sentam ou pedem para a criança sentar. Essas medidas de ordem, durante as atividades, foram sendo construídas com a rotina da aula, que seguem nos quatro momentos descritos. Assim, as crianças entendem como devem se portar durante cada

momento. A professora explica que nunca houve um momento específico de conversar ou explicar para as crianças sobre essa organização da rotina. Em suas palavras, “querendo ou não as crianças já sabem como é a aula de Música. A gente não conversa, mas, se precisar, a gente para e conversa” (EP2, 04).

As medidas disciplinares individuais foram construídas com a ajuda da coordenadora Cecília. Na aula de Música a professora afirma “dar três chances” para o aluno. Depois dessas “chances”, ela pede para a criança sair da rodinha por um tempo e pensar no que ela estava fazendo, como se bateu ou mordeu outra criança, ficou correndo na sala,... Esse sair é chamado pela professora como um pedido de “dar licença” e é relatado por esta como um momento em que a criança sai da rodinha e fica “uns dois minutos” fora e depois volta. Em suas palavras, a forma como esse procedimento ocorre é a seguinte:

Chamo a atenção individual, tem o combinado de três chances... tem dias que eu sei que estou mas agitada ou as crianças também, teve um período que tava tendo muita festa na escola, então as crianças chegavam mais agitadas, aí eu: calma [para ela mesma]... depois de três chamadas aí é o dá licença, que é o “dá licença, você vai esperar um pouquinho para voltar para a aula”. Então, ele fica 2 minutos no tapete, só que não na aula. Por exemplo, eu estou pensando turma de 3 anos, que tá muito difícil, é a turma que eu estou tendo mais dificuldade, tenho que dar um limite. Eu falei com a Cecília [coordenadora], tem hora que eu não sei o que fazer, e aí a Cecília disse, “Esther tira da rodinha porque aí a criança vai entender”. Eu detesto ficar brigando, eu não gosto, acho que nunca gritei com as crianças porque não é o meu estilo mesmo, não vou ficar gritando, mas eu falo mais firme (EP2, p.04).

Pela sua fala acima pode-se inferir que alguns elementos externos à aula influenciam suas atitudes disciplinares e outros intrínsecos, relacionados com o caráter humano e pessoal da ação, seu estado de ânimo e o das crianças. O fato também de ter recorrido à coordenação, para auxiliá-la em uma situação de dificuldade, demonstra a colaboração entre esses agentes educativos e respalda sua medida disciplinar dentro da escola.

Essas medidas, segundo a professora Esther, “surgiram de acordo com a necessidade” (EP2, p. 04). Em entrevista, a docente também afirmou que faz uso de uma música, “do projeto [Música para crianças]” (EP2, p. 04) sobre os combinados da aula. Essa música foi adaptada ao seu contexto específico pela professora e tem a estrutura de pergunta e resposta. A docente pergunta aos alunos se pode: bater, morder, correr, gritar, cantar, brincar, tocar..., nas aulas de Música, e as crianças vão respondendo que “não” quando a resposta tem que ser negativa e “sim”, quando positiva. Essa dinâmica, da “música de comandos”, não foi realizada durante o período de observação.

Durante as observações pôde-se notar como a professora age para manter a “ordem” em aula, quando se faz necessário alguma intervenção dela. Normalmente, são as professoras de classe que chamam ou repreendem as crianças, por algum comportamento “fora de hora”. Porém, quando a professora de Música está sozinha em aula, ou ela está mais perto do fato acontecido, ela para a aula e vai socorrer algum choro ou repreender algum aluno. Sua abordagem é firme, porém nunca sem respeito. Nas atitudes observadas, Esther sempre ia do encontro com a criança e conversava com ela, perguntando o que tinha acontecido e explicava o que a criança teria que fazer para se redimir e o porquê. Normalmente, o aluno tinha que pedir desculpas e dar um abraço no colega que tinha batido, ou mordido, ou pegar o que jogou no chão.

#### 4.1.2.4.3 Pós-ativa

Por fim, fechando e ao mesmo tempo iniciando o processo da “gestão de classe”, a fase pós-ativa é a de avaliação das medidas disciplinares, de regras e procedimentos, a reflexividade docente e o relacionamento com os pais.

Sua reflexão pós-ação, quanto às medidas disciplinares, está relacionada à sua concepção de professora como um modelo de comportamento e de atitude. Em uma situação relata pela professora, houve um momento durante uma aula de Música em que uma criança não queria sentar na rodinha e, quanto mais a docente pedia, ele não sentava. Segundo Esther, esse aluno tinha costume de bater nos demais colegas e diante da turma, estava “testando” a professora. Como atitude ela sentou a criança em seu colo e continuou as atividades, não deixando a criança sair. Para ela, essa medida faria o aluno se acalmar, porém o aluno mordeu a professora. Diante desse fato, Esther afirma que sua reflexão após essa atitude foi se questionar quanto à sua ação. Para ela sua preocupação estava em:

o que eu eu estava passando para as crianças, e eu fiquei com muito medo, rs...até então eu não tinha nenhum medo do que eu estava passando, e naquele momento...porque querendo ou não a gente referência, né? Então é modelo, modelo de comportamento total (EP1, p. 09)

Outra forma de avaliação de suas ações docentes é a resposta que os pais obtêm pelos filhos e relatam para a professora, por meio de “bilhetinhos” e por conversas formais e informais do seu cotidiano escolar. Nessas conversas, alguns pais relatam comportamentos de seus filhos, relacionados à Música, em casa. Esther afirma perceber

uma valorização, tanto das famílias quanto da direção da escola, quanto às aulas de Música.

Em questionário realizado com os pais/mães, de um universo de 50 questionários respondidos, 47 responderam que consideram a aula de Música importante na rotina das crianças. Nos motivos dessa importância, foram escritos: “para a coordenação motora, concentração, ritmo”; “conhecer diferentes culturas, perder a timidez, respeitar o gosto dos outros”, “para o desenvolvimento global da criança”, “estimulação dos sons e dos sentidos”, “sensibilidade musical”, “excelente maneira de transmitir sentimentos e de exercitar a criatividade”. Outras funções como, no desenvolvimento da memória, da linguagem, na socialização, de criatividade, da comunicação e das habilidades artísticas, foram escritos.

Quanto à resposta que os pais/mães identificam como sendo da aula de Música, 13 pais/mães afirmaram ser pelo canto e o repertório da criança e 06 percebem pela maneira de dançar. Os pais da turma de bebês afirmaram que ainda não conseguem identificar essas respostas. Alguns pais relataram atividades da aula de Música que, na visão deles, a criança mais gosta. A atividade do “lenço” e o tocar instrumentos musicais foram as respostas que surgiram. Essa atividade do “lenço” é realizada com uma melodia sem letra e acompanhada de movimentos com lenços coloridos. Esses movimentos seguem a linha melódica e rítmica da música cantada.

As influências na rotina familiar apontadas foram o aumento da presença do canto em casa, pois os pais passaram a cantar mais com as crianças; e o aumento no repertório familiar, pois eles passaram a conhecer músicas que não conheciam. Como sugestão para a aula, os pais apontaram exemplos de repertório como: “blues”, “rock” e “erudito”, e pediram para ter acesso às letras das músicas cantadas em aula. Alguns escreveram que percebem que o filho está cantando, mas, devido à idade, não entendem qual é a canção e, se tiver a letra ou o nome das músicas, poderá cantar com a criança.

A ação pedagógico-musical de Esther, em seus momentos de atuação influenciados por diversos elementos extrínsecos e intrínsecos, revela suas dificuldades de ação e o que a motiva a dar aula de Música na Educação Infantil. Essas dificuldades são apontadas pela professora em vincular a aula de Música com os projetos interdisciplinares das turmas e sobre a falta de formação e conhecimento sobre o desenvolvimento musical infantil e sobre o desenvolvimento integral da criança. Essas dificuldades foram as mesmas apontadas na pesquisa de Gomes (2009), com educadores musicais de Natal-RN.

A ação pedagógica da professora Esther, dividida em suas duas formas de gestão, de matéria e de classe, permite descrever e entender sua especificidade de atuação de forma mais segmentada, visto que na prática todos esses processos de ação, resposta e reflexão, acontecem várias vezes em situações rápidas da rotina da sala de aula. A partir de sua experiência prática, moldada pelas dificuldades e peculiaridades de seu contexto educativo, a professora Esther afirma que, em sua concepção, para um professor de Música atuar na Educação Infantil ele deverá:

Usar a música o tempo todo na Educação infantil. Eu tive que aprender a tocar o violão e a flauta, eu era muito tímida, eu não pulava com as crianças, tem que ficar exposta e exagerar a atuação para as crianças. O professor é o modelo, você tem que mostrar como é para a criança fazer, tem que ser um modelo legal! Eu fico pensando o que eu tenho que saber [para dar aula de Música na Educação Infantil]? A Educação Musical está mudando, eu acho que não é mais do jeito que eu vivi, eu tenho objetivos a cumprir.. o professor deve ser: flexível, levar novidades musicais, instrumentos musicas, estilos [musicais] diferentes, não ficar no gosto pessoal e no repertório infantil, proporcionar para as crianças vivencia musical por meio do corpo e pela afetividade. O professor deve se identificar com a idade (EP2, p. 06).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, em seu contexto educativo e em sua atividade específica de ensino, ao agir, carrega toda sua bagagem cultural, individual e social, suas experiências e saberes. Assim, sua ação pedagógica pode ser considerada uma unidade de análise da Educação, pois ao agir o docente revela formas, princípios, metodologias, objetivos e fins de uma prática educativa. Portanto, ao buscar compreender a ação docente de uma professora de Música da Educação Infantil em Brasília, esta pesquisa integrou as características pessoais da docente e sociais de seu contexto educativo específico. Para isso, buscou-se: investigar como essa é pensada (planejada), realizada e avaliada pelo docente, abrangendo assim as três fases de sua atuação: pré-ativa, interativa e pós-ativa em seus momentos de gerenciamento de matéria e de classe; identificar o papel da formação na ação pedagógico-musical de professor de Música na Educação Infantil.

Assim, para compreender a ação pedagógico-musical da professora de Música, sendo esta situada, a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa e o método de investigação o Estudo de Caso instrumental. O trabalho de campo foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas com a professora de Música e a coordenadora da escola, as observações participantes das aulas de Música e reuniões de pais, questionários com os pais e responsáveis e escolas de Educação Infantil e análise de documentos (plano da aula de Música, avaliações e o projeto pedagógico da escola). Esses dados coletados foram categorizados e analisados a partir de sua formação e ação docente.

A ação pedagógica da professora de Música Esther na Educação Infantil demonstra a sua concepção de aula de Música para crianças. Esse modelo é oriundo de sua formação e de suas experiências em seu ambiente de atuação. Em sua formação pode-se observar a influência de seus saberes disciplinares, seus saberes experienciais. A partir desses modelos prévios de atuação a professora foi “filtrando” o que considera pertinente à sua ação, formando os seus saberes da ação pedagógica. Para a formação desses, percebe-se a importância dos cursos de extensão universitária, como um ambiente que possibilitou novas descobertas, troca e, principalmente, a sua prática docente.

A partir do contexto educativo de Esther, pode-se analisar quais são suas funções nesse ambiente escolar. Assim, em sua rotina surgem três tipos diferentes de atuação: conjunta, colaborativa e individual, sendo a conjunta relacionada às atividades que ela exerce com outros agentes da escola, porém não de forma interativa, como as festas de

dia dos pais e mães; a colaborativa quando há a interação e a finalidade em comum entre esses agentes, como oficinas entre as docentes e a presença da professora de classe nas aulas de Música; e a individual referente às atividades de responsabilidade isolada, como as aulas de Música.

De acordo com essas funções percebe-se o trabalho diferenciado que um profissional com formação musical e pedagógico-musical pode estar realizando na Educação Infantil. Pois apesar da Música estar presente em vários momentos da rotina das crianças, com diversos objetivos pedagógicos. O trabalho da professora Esther influencia a rotina diária e o calendário anual da escola. Por meio de oficinas de canto e de trocas de repertório com as demais professoras, como foi relatado pela coordenadora e pela professora, estas começaram a cantar mais, refletindo, assim, no aumento do canto entre as crianças e em uma maior diversidade de repertório na rotina das crianças. Ou seja, os conhecimentos específicos em Música, da professora Esther, enriqueceram a rotina escolar das crianças. Além disso, em suas aulas foram incluídos objetivos musicais para o desenvolvimento da criança, oportunizando, o contato com a música por meio da exploração, imitação e da criação, outras formas de escutar, sentir e se expressar no mundo.

A importância do profissional especializado foi relatada pela coordenadora Cecília como fundamental para o ensino de Música com qualidade. Para a coordenadora, a especialização do docente em Música para atuar na Educação Infantil deve ser composta de elementos tanto de sua formação musical quanto de sua prática docente com crianças, integrando assim, os conhecimentos de instrumentista, de educação musical e de desenvolvimento infantil. Para a professora Esther, o professor de Música para atuar na Educação Infantil, assim como na fala de Cecília, deve ter conhecimentos do conteúdo musical, da educação musical e do desenvolvimento infantil. Porém ela relata outros elementos como: a identificação pessoal com a idade dos alunos, a consciência do docente como modelo de atitudes, comportamentos e de exemplos musicais para as crianças, a flexibilidade de atuação, a afetividade e ludicidade ao se tratar de crianças.

Sobre as aulas de Música, percebe-se a influência de sua formação, como cantora, e de suas experiências de atuação em diferentes espaços educativos. Como professora de Música seus objetivos e fins vão de acordo com suas crenças e experiências musicais. Partindo dessa ação específica, em Música, e situada na Educação Infantil, percebe-se que seus objetivos musicais são enfatizados em aspectos musicais: a “voz de cabeça”, o desenvolvimento rítmico, melódico e da escuta. Além desses a professora Ester apresenta outros fins pedagógico-musicais que refletem em sua aula, mas não se

restringem à sua disciplina, como a concentração e a socialização da criança. Em sua fala ela também cita os dois primeiros níveis da espiral de Swanwick (2003), os materiais e a expressão, como objetivos em sua ação docente.

Sua aprendizagem na atuação docente reflete sua experimentação durante a ação pedagógica, sendo por meio dessa que a docente constrói seus conhecimentos referentes ao desenvolvimento musical infantil na faixa etária que abrange a Educação Infantil, de 0 a 5 anos. Além da experimentação, essa construção se dá pela comparação e pela sua vivência como professora de Música para crianças.

A partir das influências que construíram sua ação docente musical com crianças: formação, atuação, experimentação e concepção de aula Música e de atitudes docentes, pode-se perceber como é realizada essa ação pedagógico-musical em diferentes faixas etárias na Educação Infantil. Essas diferenças retratam também sua forma de gerenciar a matéria e a classe nas diferentes fases de atuação docente: pré-ativa, interativa e pós-ativa. Cada turma, ou idade diferente, vai exigir da professora uma postura e uma forma de condução de aula diferente, variando o número de atividades, a presença de comandos cantados, falados ou a ausência desses, suas medidas disciplinares e de ordem na sala, o tempo da aula e a presença de instrumentos musicais, a maneira como as crianças exploram ou executam os instrumentos e a música em si. Como metodologia de ensino, percebeu-se a predominância da imitação em todas as turmas, sendo na dos bebês mais evidente.

Suas fases de atuação também são influenciadas pelos limites e exemplos de seu contexto educativo, adaptando a ação docente de Esther, dentro de um “padrão” de atitudes e de formas de agir orientados pela coordenadora ou absolvidos e reproduzidos pela professora durante a rotina escolar, de forma inconsciente e consciente.

O contexto específico de atuação exige que sua atuação também seja específica a essa realidade educativa. Com isso, adaptações e reflexões sobre essa ação são constantes. A troca de conhecimentos entre seus ambientes de atuação retrata a sua flexibilidade de ação dentro de espaços educativos muitas vezes inflexíveis, diante das escolhas (objetivos, finalidades, correntes de pensamento) e da estrutura (física e humana) de cada escola.

Partindo dessas especificidades, da Educação Infantil, a professora Esther relatou suas dificuldades, quanto ao desenvolvimento infantil e a vincular suas aulas aos projetos de cada turma. Outras dificuldades, que estão sendo supridas são: tocar um instrumento harmônico, que a partir de sua necessidade prática a professora começou a estudar o

violão; quanto a estrutura musical da escola, com a compra de instrumentos musicais e sua aprendizagem na flauta-doce.

Além dessas habilidades e dificuldades do agir da professora Esther, pelas observações, foi possível agregar algumas inferências sobre sua atuação na Educação Infantil. Percebeu-se que este contexto exige conhecimentos e habilidades pedagógicas e musicais específicas da professora, que sendo a única musicista da escola, realiza sua ação docente musical de forma “isolada”. Não tendo com quem compartilhar suas realizações, frustrações ou percepções musicais. Esse fato é possível devido à falta de formação musical básica das professoras de classe e da coordenadora da escola e à correria de sua rotina na escola, que se restringe a duas vezes por semana sem intervalo entre as aulas.

Assim, com esta pesquisa, por meio da compreensão da ação docente de uma professora de Música, buscou-se relatar e enfatizar, como já demonstrados em outros trabalhos, a necessidade e a contribuição desse profissional na Educação Infantil, destacando pelas suas ações suas contribuições na qualidade desse contexto escolar e no desenvolvimento social, motor, cognitivo e musical da criança em idade pré-escolar.

Pela análise da realização dessa ação docente, é possível refletir sobre o papel da formação de professores de Música. Que apesar de não existir concurso para esse especialista exercer sua atividade específica na Educação Infantil em Brasília, a universidade deve acompanhar a realidade de mercado para esses futuros profissionais, buscando assim, acompanhar as mudanças sociais e educativas em nossa cidade. A docência de Música para crianças, com suas características específicas, como metodologias, o conhecimento sobre o desenvolvimento musical infantil e a prática real, devem ser contempladas, como um componente importante para a construção do reservatório de conhecimentos do professor de Música.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. A música na escola: um privilégio dos especialistas? Concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade. Dissertação de mestrado. Universidade de Campinas. 2006

ANDRAUS, Gisele C. A música na escola tem futuro: uma análise do ensino de música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Uberlândia-MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9394/96 Dissertação de mestrado. Universidade de Uberlândia. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. Etnografia da prática escolar. Papyrus Editora. São Paulo- SP, 5º edição, 2000.

AQUINO, Thaís Lobosque. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de pedagogia da região centro-oeste. Dissertação de mestrado. Universidade de Goiás. 2007.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Tradução: Roberto Raposo- Revisão técnica: Adriano Correa- 11 ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2010.

AZEVEDO, Maria Cristina C. C. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de survey. Editora: UFMG. 2003.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2003.

BELLOCHIO, Cláudia R . A Educação Musical na formação Inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama a pesquisa na UFSM/RS. 2007. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo.../GE01-3138--int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo.../GE01-3138--int.pdf)

BESSA, Beatriz De Souza. Não atire o pau no gato: o politicamente incorreto e memória na educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

BEYER, Esther. Os Múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 03, 09- 16, Junho 1996.

BONNA, Melita. Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais. Dissertação de mestrado. Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2006

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Educação Infantil no Brasil: situação atual. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política de Educação Infantil. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE- Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes)

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 1º Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)

BRASIL. Síntese de Indicadores Sociais. IBGE, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008. Brasília, DF, MEC/INEP,

2010.

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article)  
&id=

BRAZ, Anadja M. G. O Pensamento do Professor: pressupostos e dimensões de estudo. Revista Contraponto, V. 07, p. 365-380. Itajai, maio/agosto de 2007.

BROOK, Angelita Maria Vander. A abordagem pontes na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2009

CARVALHO, Patricia Alves. Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: a música como linguagem. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de mato grosso do Sul. 2005.

COLWELL, Richard. Menc Handbook of Research Methodologies. Oxford, 2006.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. Educação musical e emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2006.

DAREZZO, Margaterh. Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2004.

DECARBO, J; NELSON, J. Music and Early Childhood Education, The new handbook of research on music teaching and learning. Oxford, Cap. 14, p. 210-242. Oxford University Press, 2002.

DINIZ, Lélia Negrini. Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de porto alegre - RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

ESTRELA, Albano. Teoria e Prática de Observação de Classes. Porto Editora. 1994.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Avila. Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

FONSECA, Maria Betania Parizzi. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2009

FURLANETTO, Beatriz Helena. Infância em pauta - um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de professores. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2006

FREIRE, Ricardo Dourado. Implementação e Estruturação de um projeto de musicalização infantil: relato de experiência. Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

GAUTHIER, Clemon et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª edição. Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.

GOMES, Carlos Alberto. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. Ensaio : aval.pol.publ.educ. vol.17, nº 63 Rio de Janeiro Abril/Junho de 2009.

GOMES, Carolina C. Educação Musical Infantil na cidade do Natal/RN: práticas e concepções de professores de música. XVIII Encontro Nacional da ABEM. Anais 2009, Londrina-PR.

GUIMARÃES, Marcia Aparecida Baldin. O Canto Coletivo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2003

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, V. 8, 83-90, Porto Alegre, setembro de 2002.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2000.

JORDÃO, Maria de Fátima Marinho. Musicalização infantil na creche Berta Lutz. Dissertação de mestrado. Conservatório Brasileiro de Música. 1997.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polemicas. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil. P. 16 - 31. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KROBOT, Liara Roseli. A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia - habilitação educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul - SC. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro 2006

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. A Construção do Saber. Editora UFMG. 1999

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LOUREIRO, Sonia R. C. Música na Educação Infantil, além das festas comemorativas. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

MAKINO, Jéssica Mami. A arte invade o Brás: uma proposta de educação musical na creche do Brás. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2003.

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva. Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para a Educação Infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.2003.

MERRIAM, Sharan B. Qualitive Research and Case Study Applications in Education.1998

MORAIS, Daniela Vilela de. O material concreto na educação musical infantil: uma análise das concepções docentes. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

MOSCA, Maristela De Oliveira. Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.2009.

OLIVEIRA, Gisele Crosara Andraus. A música na escola tem futuro : uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei 9.394/96. Dissertação de mestrado. 2007

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Cortez Editora, 3º edição. São Paulo, 2007.

PACHECO, Caroline Brendel. Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2009

PACHECO, Eduardo Guedes. Educação musical e educação infantil: uma investigação-ação na formação e práticas das professoras. Dissertação de mestrado. 2005

PACHECO, José Augusto. O Pensamento e a Acção do Professor. Porto Editora. Portugal, 1995.

PAIVA, Juliane De Sousa Silva. A música nas propostas educacionais dos parques infantis na cidade de São Paulo: 1947 a 1957. Dissertação de mestrado. 2009

PECKER Paula C. As condutas musicais da criança entre dois a cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009

PENNA, Maura. Música(s). 2º edição Editora: Sulina. 2008

PENNA, Maura; MELO, Rosemary A. Musica na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB. XV Encontro Nacional da ABEM. Anais 2006.

PIRES, Maria Cristina de Campos. O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído? Dissertação de mestrado. 2006

PIVA, Fabrícia. Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil. Dissertação de mestrado. 2008

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes Instáveis em Educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SIQUEIRA, Egle Maria Luz Braga Zamarian de. Música: da casa à escola de educação infantil e ensino fundamental. Dissertação de mestrado. 2000

SOARES, Cintia Vieira Da Silva. A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical. Dissertação de mestrado. 2007

SOLER, Karen Ildete Stahl. A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP. Dissertação de mestrado. 2008

SOUZA, João Ricardo de. Os cancionistas urbanos e a educação musical infantil. Estudos de caso: Colégios Clip e Passionista São Paulo da Cruz (SP 1996-2006). Dissertação de mestrado. 2007

STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. Dissertação de mestrado. 2008

STAKE, Robert E. The Art of Case Study Research. 1995

STIFFT, Kelly. A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais. Tese de doutorado. 2008

SUGAHARA, Leila Yuri. Música na escola: um estudo a partir da psicogenética Walloniana. Dissertação de mestrado. 2008

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente; tradução: A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo, 2003.

SWANWICK, Keith. Música pensamiento y educación. Ediciones Morata. Madri, 1991

SZYMANSKI, Heloisa, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A Entrevista na Pesquisa em Educação. Série Pesquisa, 3 ° edição. Brasília, 2010.

TIAGO, Roberta Alves. Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberlândia. 2007.

TOLEDO, Claudia Maria Fróes de. As contribuições do ensino de música e sua interface com a educação infantil. Dissertação de mestrado. 2004

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais. Dissertação de mestrado. 2003

TREUHB, Sandra E. Infants a musical connoisseurs. The Child as musician- A Handbook of musical development. Cap. 02, 33-49. Oxford, 2006

VIEIRA, Edna Aparecida Costa. Música: sua influência no processo de alfabetização no período pré-escolar. Dissertação de mestrado. 2004

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Editora: Martins Fontes. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, 2001

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. XVIII Encontro Nacional da ABEM. Anais 2009, Londrina-PR.

WROBEL, Vera Bloch. A educação musical na educação infantil sob uma abordagem construtivista. Dissertação de mestrado. 1999

## **APÊNDICE A – Roteiros de Entrevista e Observação**

## Roteiro de Entrevista 1 (Professor)

Data da entrevista:

Hora de início:

Término:

Dados do entrevistado:

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de sala de aula:

Formação:

### 1) Sobre formação e a atuação

Iniciar com a formação e depois com a atuação. Começar de maneira aberta, ampla.

- Me conte um pouco sobre a sua trajetória musical? Qual é a sua formação, conte um pouco sobre suas atividades musicais?
- E quando começou a sua trajetória como professor de música? Como foi essa trajetória?
- Quais tipos de escolas você já atuou? Com diversas faixas etárias?
- E como veio “parar” na EI?
- Hoje você só atua na Educação Infantil?
- Em quantas escolas você atua hoje?
- Quais escolas de Educação infantil?
- Quanto tempo você atua na Educação Infantil? E na presente escola?
- Por que você escolheu a Educação Infantil para atuar como professora de música?
- O que é para você ser professor da Educação Infantil? Você percebe alguma diferença da ei de outros lugares?
- Em sua formação você teve disciplinas voltadas para a musicalização infantil? Sua formação lhe deu ferramentas para a sua atuação na EI? Me conte sobre...
- O que foi marcante na sua formação para a sua atuação na Educação Infantil?
- O que você acha que faltou na sua formação e o que foi relevante para a sua atuação na Educação Infantil?
- Se você tivesse que montar um curso para professor de Música na Educação Infantil, o que você colocaria?
- Você lembra se teve aula de música na ei? Como era?
- Como foi a sua entrada como professora na Educação infantil?

### 2) Sobre a escola

- Quais são as atividades musicais realizadas na escola? Como elas são organizadas e desenvolvidas?
- Você é o único professor de música na escola em que atua?
- Como é a rotina da escola quanto a coordenação, reunião de pais, avaliação? E como é a sua participação?
- Como é a sua rotina dentro da escola?
- A Escola em que você atua tem objetivos específicos musicais? Qual é o seu envolvimento com eles?
- Você saberia me dizer qual é o objetivo da escola com a música?

- Sobre a estrutura dessa escola: o que a escola oferece para a sua aula? (materiais) Que tipo de apoio ela te oferece?(Equipamentos, instrumentos, sala, auxiliar...)
- Nessa escola você ministra aula para quantas turmas? Qual é a faixa etária dessas crianças?
- Em sala você fica sozinho? Qual é a função do auxiliar em sua aula?
- Até que ponto a aula está inserida em uma temática ou projeto conte um pouco como é essa prática aqui na escola.
- O que você tem aprendido com essa escola? Qual é a interação com os outros professores?

### 3) Sobre a aula

- Me descreva um pouco como é a sua aula.

#### Fase: Pré-ativa

- Como você pensa a sua aula, (ou seja, planeja, organiza, escolhe o repertório)?
- Como você elabora seus planos de aula? (É um para cada turma? E as atividades e objetivos sugeridos nesses também são diferentes para cada faixa etária?)
- Para você o que diferencia uma aula da outra, em diferentes turmas?
- Como os objetivos variam de cada turma? Qual é o seu objetivo com as aulas? (como os objetivos variam de turma)
- Porque esses objetivos são importantes para você? (Como você justifica esses objetivos?)
- Para que serve o plano de aula para você? Você realiza outras formas de planejamento durante o ano: semestral, anual, bimestral...? Que tipos de planejamento você faz? Qual é a relação do seu planejamento com as outras atividades das escolas? Como seu planejamento se insere no contexto da escola?
- Sobre o planejamento: O que você acha importante ter nesse planejamento para EI? Ao longo do tempo ele se modificou de acordo com a sua experiência? Quais as mudanças?
- Você busca inspiração para realizar suas aulas? Onde? (Você conhece os documentos legais sobre a Educação Infantil? O que você acha desses documentos?)
- Como você pensa relação entre as atividades.

#### Fase: Interativa

- Como você vê a interação dos seus alunos com a música? E com a atividade planejada?
- Qual é a atividade que você mais realiza em suas práticas?
- Quais são os elementos musicais mais trabalhados?
- Quais as atividades as crianças mais gostam? Porque?
- Durante a aula o que prende mais a sua atenção? O que te preocupa?
- Quais são os materiais que você mais utiliza em aula? Esses materiais são seus ou da escola?
- Quais são as suas principais dificuldades em aula?

#### Fase: Pós-ativa

- E depois da aula o que você costuma pensar, o que fica?
- Como é feita a avaliação?
- Quais as dificuldades você observa no seu cotidiano na EI?

- O que te chama mais atenção ao ministrar aula de música para crianças?
- Em relação a vida musical dessas crianças? Me conte um pouco sobre seus alunos, o que eles gostam de ouvir?
- Você saberia me dizer qual a música que seus alunos mais escutam em casa?
- Aonde você busca as soluções das suas dificuldades encontradas?
- Para você o que é preciso saber para dar aula de música na Educação Infantil?
- Se você fosse elaborar um curso voltado para professores que irão atuar na Educação Infantil como professores de música, o que você acha importante ter nesse curso?

## Roteiro de Entrevista 2 (Professor)

Data da entrevista:

Hora de início:

Término:

### 1) Sobre a escola

1.1) Quando fiz a primeira entrevista com você, ainda não havia um horário específico para as coordenações e hoje ele existe, como está acontecendo as coordenações? Qual a frequência? Qual a influência dessa na sua atuação?

1.2) Sobre as reuniões com os pais, quais as dúvidas mais frequentes que eles te perguntam? Quais as respostas a sua aula que você consegue perceber dos pais?

### 2) sobre formação

2.1) Com quantos anos você entrou na Escola de Música?

### 3) Sobre a aula

3.1) Como você me descreveria os “combinados” da sua aula?

3.2) Como eles surgiram dentro da rotina da aula?

3.3) Durante as observações percebi que nos comandos de início ou finalização de uma tarefa você sempre utiliza a voz cantada e finaliza com um intervalo de 5° justa, isso é um padrão? Porque você utiliza os comandos cantados?

3.4) Como está sendo a inserção dos projetos de cada turma na aula de música?

3.5) Para você como seria uma aula ideal de música na Educação Infantil?

3.6) Para você o que um professor de música deve saber para atuar na Educação Infantil?

3.7) Quais são as principais especificidades de se trabalhar na Educação Infantil? Quais são as suas dificuldades? E o que você faz para contorná-las?

## Roteiro de Entrevista Escola (Diretoras/Coordenadoras)

Escola:

Data da entrevista:

Hora de início:

Término:

Dados do entrevistado:

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Função na Escola:

### 1) Sobre a Instituição de Ensino

- Há quanto tempo existe a escola? Como a escola e as turmas são organizadas: faixa etária e classe social, professor e assistente; número máximo e mínimo; estrutura física das salas; currículo.
- Qual a concepção da escola sobre a Educação Infantil? Que princípios pedagógicos a escola adota como referência pedagógica e de formação infantil?
- Você poderia me descrever a rotina das crianças?
- Quantos profissionais de diferentes habilitações participam dessa rotina? Qual é a formação deles?
- Quais são as atividades musicais realizadas na escola? Como elas são organizadas e desenvolvidas?
- Qual é o objetivo da escola com as atividades musicais?
- A seu ver, qual é a importância da música, de modo geral, na rotina das crianças?
- Com relação ao PPP, quais são os objetivos específicos musicais da escola?

### 2) Sobre a aula de Música

- Desde quando a escola oferece aula de música? De que forma essa aula vem sendo oferecida: turmas, com um horário, e que profissional?
- Qual é o envolvimento da escola com a aula de música? (Suporte estrutural, humano, suporte ao professor,...)?
- Como a escola investe na aula de música?
- Qual a expectativa da escola com a aula de música?
- O que você percebe como sendo resultados dessa aula?

### 3) Sobre o professor de Música

- Quais são as atividades, além de dar aulas de música, que são de responsabilidade do professor de música?
- Quais atividades pedagógicas da escola o professor de música participa?
- Por que a escola contratou um profissional específico de música?

Roteiro de observação das aulas de Música

## 1) Sobre a aula:

### 1.1 ) Atividades

#### Repertório

1. Qual é o repertório presente em cada aula?
2. Como o repertório é introduzido e explorado nas aulas?
3. Qual é o papel do repertório nas atividades executadas?
4. (De que forma o professor explora o repertório em atividades criativas (audição, na forma de executar a música, no desenvolvimento de atividades com a música, na exploração dos recursos musicais da música)  
Tipos e desenvolvimento de atividade
5. Quais atividades estão presentes em cada aula?
6. Qual a sequência dessas atividades em cada aula observada?
7. Qual é a relação entre uma atividade e outra atividade em uma aula?
8. Quantas são realizadas por aula?
9. Em qual espaço da sala ou da escola elas ocorrem?
10. Como são conduzidas pelo professor/ aluno? Como eles conduzem ou propõem uma atividades?
11. Quais atividades diferem de uma turma para a outra?
12. Quais as adaptações ou mudanças ocorrem nas atividades de uma turma para a outra?
13. Quais são as adaptações feitas pelo professor durante a atividade? Caso algo não esteja funcionando.
14. Até que ponto essas atividades de adaptam ou estão de acordo com a faixa etária da turma, em que está sendo aplicada?
15. Qual é o envolvimento dos alunos nas atividades?
16. Quais são as respostas das crianças durante a execução dessas atividades?
17. Quais são os materiais usados pelos alunos/professores durante a atividade?
18. Como ocorre, e se ocorre, a avaliação, a meu ver, durante as atividades?

### 1.2) Ação do Professor

1. O que faz o professor antes de iniciar a aula?
2. O que faz o professor ao termino da aula?
3. Como o professor recebe as crianças?
4. Como o professor reage a uma situação problema?
5. Quais são, se existir, a mudança de condução do professor frente a diferentes faixas etárias?
6. Até que ponto o professor possui “domínio de classe”? Gestão do conteúdo e da classe
7. Quais instrumentos musicais são usados pelo professor durante a aula?  
Qual o objetivo?
8. Qual é a principal preocupação do professor durante a aula?(agradar os alunos, aprendizagem, participação,...)
9. Qual é a exploração sonora realizada pelo professores durante a aula?
10. Como o professor explora a sala/escola?
11. Como é a rotina desses professores na escola?

12. Com o professor agrega o conhecimento e as respostas das crianças em aula?
13. Qual é a reação do professor diante das respostas dos alunos?
14. Como é a sua participação, ou postura na semana de adaptação das crianças na escola?
15. Até que ponto sua prática está vinculada aos projetos das turmas, se essa prática existe?
16. Qual é a relação do professor com o auxiliar, se esse existe em sala de aula?
17. Até que ponto ocorre trocas entre o professor e o auxiliar em aula?
18. Qual é a função do auxiliar em sala?
19. Como o auxiliar ajuda o professor?
20. Como o professor se despede das crianças?
21. Qual é a rotina da aula estabelecida pelo professor?
22. Como é a relação sócio-afetiva entre professor x aluno, aluno x aluno e auxiliar x aluno, nas aulas de música?

### 1.3) Sobre os alunos

1. Qual é a reação dos alunos ao chegarem na aula de Música?
2. Como eles se adaptam a rotina da aula?
3. Quais são as atividades que mais chamam a atenção dos alunos, nas diferentes faixas etárias?
4. Como é a relação dos alunos com os materiais utilizados na aula?
5. Como os alunos interagem com as atividades propostas?
6. Quais são as respostas verbais/não verbais dos alunos nas aulas?
7. Quais espaços são explorados pelos alunos durante a aula?
8. Quais as diferenças de reações e respostas em diferentes turmas ou faixas etárias?
9. Como os alunos saem da aula de Música?
10. O que eles levam para sala de aula?

## 2) Sobre a escola

### 2.1) Estrutura

1. Como é a sala de Música?
2. Quais os instrumentos musicais da escola estão disponíveis para as crianças?
3. Quais os instrumentos musicais da escola estão disponíveis para os professores?
4. Quais desses instrumentos estão de acordo com a faixa etária das crianças?
5. Os instrumentos da escola são acessíveis para as crianças/professor? De que forma são disponibilizados ou não? Quais materiais a escola disponibiliza para a aula de Música (som, papéis, cartazes,...)
6. Quantas turmas há na escola?
7. Quantos alunos por turma?

8. Existe uma variação na frequência das crianças na aula de Música?
9. Como é a rotina das crianças nessa escola?
10. Quais atividades compõem essa rotina?
11. Quantos professores, com diferentes habilitações e funções participam dessa rotina?
12. A aula de Música acontece seguida a qual aula?
13. De que forma o espaço favorece ou não o processo de ensino e aprendizagem musical?

## **APÊNDICE B- Questionários**

## Questionário 1- Sondagem inicial nas escolas do Plano Piloto- Brasília

### 1. Dados da Escola

Instituição:
Endereço:
Telefone:
Responsável/ Função:

### 2. Aula de música

	Sim	Não
Oferece aula de música na grade curricular?		
Oferece música extra-curricular? Aulas de musicalização, introdução ao instrumento etc?		
Em que atividades a música é utilizada na rotina da escola? (Dia a dia, festas comemorativas, brincadeiras etc)		
Que tipos de atividade musical a escola desenvolve? Projetos, semana cultural, rádio, etc Há outra atividade musical? Qual?		

### 3. O professor

	Sim	Não
Formado em música?		
Qual a formação dele?		
A escola tem disponibilidade e interesse de participar da pesquisa?		

Observações:

Questionário 2- Realizado com os pais e responsáveis das crianças que frequentam a escola pesquisada.

### INSTRUÇÕES

Prezados pais esta pesquisa tem por objetivo conhecer como as aulas de música estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil, por isso as informações e opiniões dos(as) senhores(as) é fundamental para conhecermos como as crianças respondem a aula de música no ambiente familiar.

O questionário deve ser respondido da seguinte forma:

- Responda marcando com um X as questões fechadas de múltipla escolha. Em algumas questões vocês podem marcar mais de **UMA** alternativa;
- Responda as questões abertas preenchendo as lacunas \_\_\_\_\_ com letra de forma;
- O questionário é anônimo e o seu nome e de seu filho não serão divulgados;

**SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE – MUITO OBRIGADA**

### 1 Vivência Musical

1.1- Que tipos de atividades musicais a família realiza (caso julgue necessário marque mais de uma alternativa):

Escuta música.

Canta.

Dança.

Toca um ou mais instrumentos musicais. Qual (is):

\_\_\_\_\_

Frequenta shows. Que estilo(s)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Frequenta recitais e concertos de música.

Que estilo(s)?

\_\_\_\_\_

Frequenta aulas de música regulares. Qual(is)?

\_\_\_\_\_

Onde:

\_\_\_\_\_

Outros tipos de atividades musicais. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2-Quais tipos de música a família mais escuta? \_\_\_\_\_

1.3- Qual tipo de espetáculo musical a família mais frequenta?

\_\_\_\_\_

—

1.4- Qual é o tipo de música que a criança mais escuta em casa?

\_\_\_\_\_

—

1.5 – Qual é o tipo de música (estilo) que a criança mais canta em casa?

\_\_\_\_\_

—

1.6- Quais as músicas (o repertório) que a criança mais canta em casa? Cite alguns exemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

1.7- A criança já manifestou vontade de tocar algum instrumento musical?

NÃO

SIM

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.8- Alguém da sua família **ESTUDA** música?

NÃO

Onde? \_\_\_\_\_

SIM Quem?

\_\_\_\_\_

1.9- Alguém da sua família **JÁ ESTUDO** música?

NÃO

Onde? \_\_\_\_\_

SIM →

\_\_\_\_\_

Quem? \_\_\_\_\_

## 2- Sobre a Criança na Escola:

2.1- Que turma a criança frequenta na escola?

Kids 1  Kids 2  Kids 3  Kids 4  Kids 5

2.2- Há quanto tempo a criança está nessa escola? \_\_\_\_\_

2.3- Quanto tempo a criança fica na escola?

Meio período,  
matutino

Meio período,  
vespertino

Integral

2.4- Quais atividades a criança realiza fora da escola?

Dança

Esporte

Música

Aula de reforço

Línguas.

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Artes visuais

Artes cênicas

Outras.

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3- Sobre a criança e a relação com a aula de música na escola

3.1- Como a criança responde a música?

---



---



---

3.2- Quais atividades musicais da aula de música a criança mais gosta?

---



---

3.3- Na sua opinião, qual é a importância da aula de música na escola?

---



---



---

3.4- Qual é a influência da aula de música nas práticas musicais da família

---



---



---

3.5- Dê sugestões para aula de música na escola:

---



---



---

### 4- Sobre a Família:

4.1- Profissão dos pais ou responsáveis:

( ) pai \_\_\_\_\_ ( ) mãe \_\_\_\_\_ ( ) responsável \_\_\_\_\_

4.2 Qual a idade dos pais ou responsáveis:

**Pai:** ( ) menos de 20 ( ) 20 – 30 ( ) 30 – 40 ( ) mais de 40

**Mãe:** ( ) menos de 20 ( ) 20 – 30 ( ) 30 – 40 ( ) mais de 40

**Responsável:** ( ) menos de 20 ( ) 20 – 30 ( ) 30 – 40 ( ) mais de 40

4.3- A criança possui irmãos? ( ) NÃO

( ) SIM Quantos? \_\_\_\_\_ Idade?

---

4.5- A criança possui irmãos na escola? ( ) NÃO ( ) SIM, em qual turma? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C- Cartas de autorizações**

Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Departamento de Música



À Direção/Coordenação da Escola

Prezado(a) Diretor(a)  
Prezado(a) Coordenador(a)

Venho por meio desta, encaminhar a mestranda **Mônica Luchese**, matrícula 090103/173, do curso de Mestrado em Música do Programa de Pós-graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília para que possa entrar em contato com professores de música desse estabelecimento a fim de realizar pesquisa de campo para sua Dissertação de Mestrado. A pesquisa intitulada **A ação pedagógica de professores de música na Educação Infantil** visa investigar como os professores de música desenvolvem sua ação pedagógica nas escolas de Educação Infantil do plano piloto de Brasília. Nesse sentido, a aluna necessita conhecer os professores de música atuantes nessa escola e obter seu contato (telefone e/ou email) para apresentar sua pesquisa e indagar se concordam em participar da investigação. Para essa pesquisa necessitaremos solicitar também acesso ao projeto político pedagógico da escola, para conhecer o contexto em que o professor de música está atuando.

Nessa pesquisa, o nome da escola e dos sujeitos participantes não será identificado preservando o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos

Agradeço a atenção dispensada com a pós-graduanda,

Sinceramente,

---

MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE AZEVEDO

Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Departamento de Música



À Direção/Coordenação da Escola

Prezada Diretora  
Prezada Coordenadora

Venho por meio desta, encaminhar mestranda **Mônica Luchese**, matrícula 090103/173, do curso de Mestrado em Música do Programa de Pós-graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília, e solicitar autorização para que a pesquisadora possa realizar pesquisa de campo nessa Instituição de Ensino com fins de coleta de dados para sua Dissertação de Mestrado. A pesquisa intitulada **A ação pedagógica de professores de música na Educação Infantil** visa investigar como os professores de música desenvolvem sua ação pedagógica nas escolas de Educação Infantil do plano piloto de Brasília. Nesse sentido, a mestranda necessita entrevistar representantes da administração escolar (diretora ou coordenadora), professores de música atuantes nessa escola, aplicar questionários com os pais dos alunos e observar as aulas de música durante um período de 6 a 8 semanas. É importante destacar que o nome da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa não será identificado preservando-se o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos

Agradeço a atenção dispensada com a pós-graduanda,

Sinceramente,

---

MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE AZEVEDO  
Matrícula UnB: 151815

## **APÊNDICE D- Categorias de análise**

## Categorização entrevistas e observação

### 1) O PROFESSOR: repertório de conhecimentos

#### 1.1) Formação

- 1.1.1) Iniciação musical: características
  - 1.1.1.1) Experiência como aluna
  - 1.1.1.2) Motivação: instrumento
- 1.1.2) formação acadêmica
  - 1.1.2.1) Motivação
  - 1.1.2.2) Prática como docente

#### 1.2) *Atuação como Músico*

#### 1.3) *Atuação Docente*

- 1.3.1) Experiência docente
- 1.3.3) Concepção de atuação
- 1.3.4) Habilidades (Saberes)
- 1.3.5) Necessidades
- 1.3.7) Motivação

### 2) AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

#### 2.1) Contexto

##### 2.1.2) A escola

- 2.1.2.1) Dados gerais e estrutura da escola
- 2.1.2.4) Rotina da escola
- 2.1.2.5) Função da Música na Escola
- 2.1.2.6) função e importância da professora de música na escola
- 2.1.2.11) *Aula de Música*
  - 2.1.2.11.2) Importância
  - 2.1.2.11.3) Recursos da aula (físico, humano, organização)
  - 2.1.2.11.4) Influência da escola
  - 2.1.2.11.9) Modelos de Aula de Música
  - 2.1.2.11.10) Concepções de Aula de Música

#### 2.3) Professor e a Gestão de Classe

- 2.3.1) Pré-ativa (planejamento)
  - 2.3.1.1) Medidas disciplinares
  - 2.3.1.2) Regras e procedimentos
  - 2.3.1.3) Representações e expectativas do professor
- 2.3.2) Interativa
  - 2.3.2.1) Medidas disciplinares

- 2.3.2.2) Regras e procedimentos
- 2.3.2.3) Atitudes do professor
- 2.3.2.4) Supervisão da realização das tarefas

- 2.3.3) Pós-ativa (Avaliação)
  - 2.3.3.1) Medidas disciplinares
  - 2.3.3.2) Avaliação da regras e procedimentos
  - 2.3.3.3) Reflexividade
  - 2.3.3.4) Relacionamento com os pais

#### 2.4) *Professora e a Gestão de Matéria*

- 2.4.1) Pré-ativa (planejamento)
  - 2.4.1.1) Objetivos (musicais e pedagógicos)
  - 2.4.1.2) Conteúdos
  - 2.4.1.3) Atividades de aprendizagem
  - 2.4.1.4) Estratégias de Ensino
  - 2.4.1.5) Ambiente
  - 2.4.1.7) organização
  - 2.4.1.8) Planejamento

- 2.4.2) Interativa
  - 2.4.2.1) Atividades de aprendizagem
  - 2.4.2.2) Ensino explícito
  - 2.4.2.3) Perguntas do professor ( percepção dos alunos pelo professor)
  - 2.4.2.4) Percepção das respostas das crianças
  - 2.4.2.5) experimentação na prática

- 2.4.3) Pós-ativa (Avaliação)
  - 2.4.3.1) Avaliação formativa
  - 2.4.3.2) Avaliação Somativa
  - 2.3.3.3) Reflexividade

### 3) **OUTROS:**

- 3.1) *Dificuldades*
- 3.2) *Motivação docente*