

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Dóris Mendes Ramos de Siqueira

**A reflexão sobre as práticas docentes de professores de
música na educação infantil de um município do
interior paulista**

Taubaté – SP
2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Dóris Mendes Ramos de Siqueira

**A reflexão sobre a prática docente de professores de
música na educação infantil de um município do
interior paulista**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação
Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Taubaté – SP
2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S618r Siqueira, Dóris Mendes Ramos de
A reflexão sobre as práticas docentes de professores de
música na educação infantil de um município do interior paulista. /
Dóris Mendes Ramos de Siqueira. - 2019.
113f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro,
Departamento de Pedagogia.

1. Educação musical. 2. Educação infantil. 3. Práticas docentes.
4. Conhecimento profissional. 5. Casos de ensino. I. Título.

CDD – 370

DORIS MENDES RAMOS DE SIQUEIRA

**A reflexão sobre a prática docente de professores de música na
educação infantil de um município do interior paulista**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação
Básica.

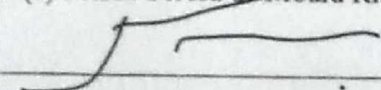
Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Data: 21/08/2019

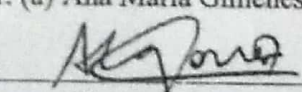
Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

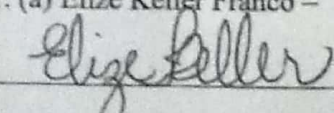
Prof. (a) Dr. (a) Maria Teresa de Moura Ribeiro - UNITAU

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Correa Calil - UNITAU

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Elize Keller Franco - UNASP

Assinatura 

*Dedico este trabalho à minha filha Ísis, que me faz querer
sempre o melhor para a educação do futuro!*

AGRADECIMENTOS

Procuro constantemente em minha vida, me colocar em posição de agradecimento, pois acredito no ditado “agradeça e cresça!”. Cabe aqui, agora, registrar esse agradecimento, que vem do mais profundo sentimento do meu coração, àqueles que foram essenciais:

A Deus, meu tudo, que colocou as pessoas certas em meu caminho regendo minha vida na direção do bem e que, com a intercessão de São José, me deu forças para concluir este trabalho.

Ao meu esposo Jhoney, que me deu todo o suporte necessário, com paciência, carinho, ombro, café e muito amor, sendo fundamental para meu sucesso.

À minha linda filha Ísis, que é minha maior motivação e inspiração para sempre dar o meu melhor a cada dia com alegria, sem nunca desistir.

Aos meus amados pais, Cida e Célio, que me ensinaram a amar os estudos e a acreditar que tudo é possível com determinação, dedicação e coragem.

Aos meus queridos amigos, que levarei por toda vida, Vanessa, André e Lucimar, e aos demais companheiros de estudos no Mestrado que somaram forças, com união, alegria e descontração, contribuindo para as etapas dessa jornada de pesquisa.

À professora Dra. Elize Keller Franco, que trouxe contribuições valiosíssimas ao meu trabalho, com tanta generosidade, disponibilidade e carinho nas observações e orientações para o texto.

À professora Dra. Ana Maria Gimenes Calil, membro interno de minhas bancas de seminário, qualificação e defesa, que veio contribuindo com minha pesquisa desde as aulas que ministrou nas disciplinas do programa do Mestrado, sempre com alegria, disposição, entusiasmo os quais fizeram com que a pesquisa fosse cada dia mais apaixonante, repleta de corações desenhados nesta trajetória do Mestrado, e com contribuições riquíssimas ao meu trabalho.

E, em especial, agradeço à minha orientadora Professora Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, que foi um presente em minha vida acadêmica, uma orientadora de tamanha humanidade, carinho, amizade, delicadeza, coração grandioso, sempre prestativa, dando todo o suporte necessário para a realização desse trabalho.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

*“Senhor,
faz de mim
um instrumento
de tua música.
Onde há silêncio
que eu leve o si.
Onde houver dor
que eu leve o dó.
Onde há a lágrima
que eu leve o lá.
E onde houver trevas
que eu leve o sol.”*

Carlos Rodrigues Brandão (2003, p.86)

RESUMO

Este trabalho se insere no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisas sobre a prática docente e as reflexões em educação musical na Educação Infantil. Trazemos, como instrumento da pesquisa, o uso de entrevistas, observação de aulas, registros em diário de campo e a elaboração de casos de ensino, um instrumento ainda pouco explorado nas pesquisas para formação de professores voltadas para a prática. Abordamos um referencial teórico amplo, voltado para a educação musical, trazendo as concepções dos métodos ativos e do caminhar histórico de implantação dessa modalidade de educação no Brasil, até a atualidade em que a música volta a ter espaço nos currículos brasileiros, mediante aprovação da lei 11769/08, quando passa a ser conteúdo obrigatório da Educação Básica, e com a lei 13.278/16 que coloca a música e outras linguagens artísticas como a dança, o teatro e as artes cênicas e plásticas como obrigatórias, mas não exclusivas. Buscamos destacar também abordagens sobre os saberes docentes e reflexões sobre a sua prática, trazendo autores como Shulman (2014) Schön (1992) Tardif (2014) e Nóvoa (2009) para embasar nossa pesquisa. Além disso, apresentamos como uma revisão de literatura um panorama de pesquisas sobre a reflexão nas práticas docentes e educação musical, destacando trabalhos acadêmicos sobre os temas com vistas a fazer com nossa pesquisa, uma contribuição para os estudos em práticas reflexivas em educação musical. Participaram desse estudo três professoras da Educação Infantil, efetivas em uma rede municipal de educação situada no interior paulista, que atuaram por três anos consecutivos como professoras de música, na referida fase da escolaridade, por meio do Projeto Sala de Leitura Interativa e que utilizam a ludicidade para o trabalho com a música, com brinquedos, movimento, tecnologia, para o compartilhamento de ideias, e o uso de instrumentos musicais de formas convencionais e não convencionais como ferramentas para a musicalização. Os resultados trazem, além das práticas dessas professoras, suas reflexões diante dessas práticas e suas percepções sobre a aprendizagem das crianças nas aulas de música da Educação Infantil. Indagamos, ao longo da dissertação, questões como a formação dos professores de música para a Educação Infantil e sobre a continuidade do trabalho das professoras que já estão em atuação, entretanto as respostas levantadas pela pesquisa nos levam a perceber que ainda há um longo caminho a percorrer na formação de novos professores para atuarem com a música nessa fase inicial da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Educação Infantil. Práticas Docentes. Conhecimento Profissional. Casos de Ensino.

ABSTRACT

This work is part of the qualitative approach of research on teaching practice and reflections on music education in early childhood education. We bring, as a research instrument, the use of interviews, classroom observation, field diary records and the elaboration of teaching cases, an instrument that is still little explored in research for the formation of teachers focused on the practice. We approach a broad theoretical framework, focused on music education, bringing the conceptions of active methods and the historical path of implantation of this modality of education in Brazil, until the present time when music has room in the Brazilian curriculum, after approval of the law. 11769/08, when it becomes a compulsory content of Basic Education, and with the law 13.278 / 16 that makes music and other artistic languages such as dance, theater and the performing arts as mandatory, but not exclusive. We also seek to highlight approaches to teaching knowledge and reflections on their practice, bringing authors such as Shulman (2014) Schön (1992) Tardif (2014) and Nóvoa (2009) to support our research. In addition, we present, as a literature review, an overview of research on reflection in teaching practices and music education, highlighting academic works on the themes in order to bring, with our research, a contribution to studies on reflective practices in education. musical. The participants of this study were three teachers of Early Childhood Education, effective in a municipal education network located in the interior of São Paulo, who worked for three consecutive years as teachers of music, in that phase of schooling, through the Interactive Reading Room Project and using the playfulness to working with music, toys, movement, technology, sharing ideas, and the use of musical instruments in conventional and unconventional ways as tools for musicalization. The main instruments of this research were field diary observation, semi-structured individual interviews and teaching case studies. The results bring, in addition to the practices of these teachers, their reflections on these practices and their perceptions about children's learning in early childhood music classes. Throughout the dissertation we asked questions such as the formation of music teachers for kindergarten and about the continuity of the work of teachers who are already working, however the answers raised by the research lead us to realize that there is still a long way to go. walk in the formation of new teachers to work with music in this early phase of education.

KEYWORDS: Music Education. Child Education. Teaching Practices. Professional Knowledge. Teaching Cases.

LISTA DE SIGLAS

ABEM	-	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNITAU	-	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de publicações referentes aos descritores da pesquisa	33
Quadro 2. Trabalhos que se referem às práticas de professores de educação musical	34
Quadro 3. Trabalhos que se referem ao papel da educação musical	34
Quadro 4. Modelo global de observação	52
Quadro 5. Revisão de literatura sobre casos de ensino	55
Quadro 6. Perfil das participantes da pesquisa medido em anos	62

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	DA TEORIA PARA A PRÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	19
	2.1 Concepções sobre a educação musical.....	19
	2.2 O caminhar histórico da educação musical	28
	2.3 Panorama das pesquisas sobre a reflexão na prática docente em educação musical.	32
	2.4 Práticas docentes – reflexões e saberes da profissão	38
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
	3.1 A etapa da entrevista	49
	3.2 A etapa da observação	50
	3.3 A etapa da elaboração de casos de ensino	53
	3.4 Procedimentos para coleta e análise de dados	59
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: REFLEXÕES DOCENTES E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	61
	4.1 Perfil e trajetória das professoras participantes	61
	4.2 Práticas em educação musical: o lúdico e o uso das tecnologias como recursos didáticos	65
	4.3 A percepção sobre o ensino de música na educação infantil	77
	4.4 Casos de Ensino	83
	4.4.1 Caso de ensino 1 - Bambolê	84
	4.4.2 Caso de ensino 2 - Movimento	87
	4.4.3 Caso de ensino 3 - Desenho	90
	CONSIDERAÇÕES	98
	REFERÊNCIAS	101
	ANEXO I - Ofício	106
	ANEXO II - Termo de autorização	107
	ANEXO III - Caso de ensino como modelo	108
	APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	109
	APÊNDICE II - Roteiro da entrevista.....	112
	APÊNDICE III - Roteiro para elaboração de caso de ensino	113

1. INTRODUÇÃO

Ainda criança, iniciei meus estudos em música, aos dez anos, praticando aulas de violão em grupos. Eu era a aluna mais jovem da turma e não consegui aprender praticamente nada, mesmo me esforçando para isso e contando com o apoio e incentivo de minha família. Talvez daí tenham surgido minhas primeiras indagações, mesmo que de forma ingênua, a respeito das práticas em educação musical.

Mais tarde, na adolescência, comecei a estudar com professores particulares, aprendi outros instrumentos e ingressei em uma Banda Sinfônica Jovem, onde aprendi a tocar saxofone. Minhas aprendizagens nessa Banda e as experiências musicais que vivi, me instigaram a procurar saber mais sobre os processos de aprendizagem musical e me levaram a percorrer os rumos da pesquisa nesse tipo de educação, pois, de alguma forma, eu gostaria de contribuir para que a música fizesse parte da vida de mais pessoas e para que mais professores pudessem compreender e refletir sobre a prática docente em música.

Tornei-me, então, professora, escolhendo a Pedagogia como formação, para que pudesse compreender a docência e o universo da criança. Fui professora do Ensino Fundamental logo que me formei e procurei, em minhas aulas, trabalhar com música, unindo-a às atividades regulares que fazia com meus alunos. Foi então que surgiram minhas primeiras reflexões sobre a prática docente em música: como as minhas práticas refletiam na aprendizagem dos alunos e como era minha postura em relação a essa prática?

Ao me tornar, alguns anos depois, professora da Educação Infantil e, por meio de um projeto do município em que trabalhei, também professora de música, essa reflexão sobre a prática passou a ter ainda mais significado para minha vida e para minha carreira na educação.

Considero o fato de que minhas formações na área da música e educação musical contribuíram de diversas formas para as minhas reflexões, pois busquei também outras formações, como a Psicopedagogia e a própria Educação Musical em especializações lato sensu.

Tendo em vista essa minha experiência peculiar como professora de música para a Educação Infantil e as ponderações que faço sobre minha prática docente, há em mim uma inquietação a respeito da reflexão sobre a prática docente em música, pois ainda é um tema novo a ser tratado no Brasil, sendo discutido por diversos autores, que serão apresentados no decorrer dessa pesquisa. Dentre os referenciais teóricos, está Fonterrada (2008) que escreve a

respeito da importância dessa discussão:

Vivemos, no Brasil, um momento importante na Educação, pois desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, no final de 1996, o país vem se preparando para, mais uma vez, adotar novas condutas educacionais. No que diz respeito à música, abre-se, portanto, espaço para que se discuta o que é educação musical e o que pode ou não ser apropriado para a área nas escolas brasileiras. Essa discussão contempla tanto as classes de educação infantil (crianças de 0 a 6 anos de idade) quanto às de ensino fundamental (1º a 9º anos) e médio (colegial), além dos cursos técnicos e superiores, de graduação e pós-graduação. Surgem, assim, dúvidas e inquietações, às quais se juntam expectativas e esperanças quanto aos possíveis rumos a serem tomados pela música nos próximos anos [...] (FONTERRADA, 2008, p. 207-208).

Sobre a lei citada por Fonterrada (2008), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o artigo 26 trata do currículo para a Educação Básica e, no parágrafo 2º, é indicada a obrigatoriedade do ensino de artes para todos os níveis, o que permite diversas interpretações, pois as artes compreendem muitas linguagens, como as artes plásticas, teatro, dança e música.

Para maior clareza nos objetivos do ensino da música como um componente curricular específico da Educação Básica, foi incluída uma especificação na LDBEN, pela lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual dispõe que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo” (BRASIL, 2008, Art. 26, § 6). Essa lei passou a vigorar a partir da data da sua publicação e indica que as escolas teriam três anos para a adaptação às novas instruções legais.

Cabe ressaltar que houve um veto na proposta inicial, na qual constava também que esse ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área. Os motivos apresentados para o veto foram:

No tocante ao parágrafo único do art. 26, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima

daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008, Art. 26. § 6)

Esse veto destaca que a formação específica para o professor que irá ministrar as aulas de música não requer que seja na modalidade licenciatura e que é preciso rever o que vem a ser a formação específica, pois não existem essas exigências de formação específica para Matemática, Física, Biologia, etc. De acordo com as indicações do texto legal, muitos profissionais na música são reconhecidos nacionalmente, ainda que sem formação acadêmica ou oficial, e estariam impossibilitados de assumir a disciplina. Assim, esse veto no tocante à formação específica do professor que lecionará música nas escolas brasileiras, deixa em aberto a possibilidade de que profissionais com outras formações, mas que tenham conhecimento em música, tornem-se professores dessa área.

No ano de 2016, a lei 11.769/08 teve outra modificação no parágrafo 6º do artigo 26, com a promulgação da lei 13.278, de 2 de maio de 2016, segundo a qual passa-se a compreender, como parte dos componentes curriculares, o ensino das linguagens artísticas da dança, artes visuais, teatro e música. Dessa forma, os professores com formação de Ensino Superior, licenciados em quaisquer das modalidades artísticas citadas, podem assumir as aulas da disciplina “Arte” na Educação Básica. Entretanto, na prática realizada nas escolas de Educação Infantil, não existe essa contratação de profissional específico formado nas disciplinas artísticas, sendo, essas aulas, assumidas pelo pedagogo.

No ano de 2015, na cidade do interior paulista pesquisada, iniciou-se um projeto denominado “Sala de Leitura Interativa”, segundo o qual todas as escolas da Educação Infantil da rede municipal passaram a oferecer aos alunos duas horas-aula de Música e duas horas-aula de Literatura, com um professor específico para cada um desses blocos de aulas. As atribuições dessas aulas foram feitas, primeiramente, aos próprios professores efetivos da rede, que, caso tivessem interesse em lecioná-las, não seria exigida nenhuma formação específica em música. Já para as vagas que não foram preenchidas pelos docentes titulares de cargo, a atribuição foi feita para outros professores em regime de contrato renovável anualmente, sendo que apenas os professores efetivos teriam o direito à recondução, caso fosse de seu interesse a manutenção das aulas, e também desde que estivesse consoante com os interesses da equipe gestora.

Nesse cenário de indefinições acerca dos profissionais que passaram a lecionar música, nessa rede específica de ensino, as questões que movem essa pesquisa são: Quais

são as práticas pedagógicas em música realizadas por professoras da referida rede de ensino? Como esses professores refletem sobre as práticas em música, sendo que têm formação em Pedagogia e não especificamente em música? Quais estratégias estão sendo usadas por esses professores, que outrora ministravam aulas na sala regular, e agora passam a trabalhar o conteúdo de música, com todas as turmas e níveis da Educação Infantil?

Essas indagações procuram evidenciar o papel do professor como um profissional reflexivo, com a competência, segundo Schön (2000), de um talento artístico profissional, demonstrado em situações únicas, conflituosas e incertas da prática educativa.

Buscamos, como objetivo geral desse estudo, analisar as práticas e as reflexões de professoras de música na Educação Infantil de uma rede municipal, no interior paulista, e, de forma mais específica, pretendemos a investigação e apresentação das práticas dessas professoras, identificando os processos de reflexão que elas traduzem na própria prática.

A pesquisa foi realizada com docentes da rede pública de um município do Vale do Paraíba, do interior paulista. Participaram do estudo três professoras que atuam em aulas de música da Educação Infantil há três anos no projeto Sala de Leitura Interativa, dessa rede municipal.

A Educação Infantil, nesse município em que realizamos a pesquisa, é composta por um total de 112 unidades escolares, sendo 17 creches municipais, 31 creches parceiras e 64 pré-escolas municipais. O projeto Sala de Leitura Interativa está presente em todas essas escolas, com um professor específico para aula de Literatura e um professor específico para aulas de Música.

Para fundamentação do estudo que aqui se instaura, foi feito um levantamento de dados por meio da busca de referencial bibliográfico que tratasse da reflexão sobre a prática docente de professores de música na Educação Infantil. Nesse levantamento, foi possível notar que, com as palavras-chave utilizadas em conjunto para as buscas, poucas pesquisas falavam efetivamente sobre o tema referido. Por outro lado, o resultado das pesquisas *online* por artigos, teses e dissertações, tendo como palavras-chave isoladas: reflexão docente; prática docente; educação musical e música na Educação Infantil; foi vasto, com centenas de trabalhos que enfatizavam os temas isoladamente. Entretanto, dos que pudessem fazer a junção entre reflexão e prática docente em música, tema eleito para a pesquisa que ora se estrutura, selecionamos dez trabalhos, os quais contribuíram efetivamente para a construção e elaboração desse estudo acadêmico.

A contribuição de pesquisas que tratam desse tema se faz relevante na medida em que as discussões sobre implantação da música na Educação Básica nos fazem pensar sobre as práticas que estão ocorrendo nas salas de aulas e sobre como os professores que estão assumindo essas aulas estão refletindo sobre suas práticas, ainda que seja, oriundos de outras formações acadêmicas.

No município do interior paulista em que a pesquisa se realizou, conforme já se descreveu acima, iniciou-se em 2015 um projeto que coloca a música como uma disciplina com um professor em cada escola de Educação Infantil da rede municipal, sendo que esse professor não necessita ter formação acadêmica específica na área, como licenciatura em Música, bacharelado ou formação na área musical. Todavia, esses professores que participaram do processo de atribuição de aulas, desde o ano em que se implantou o projeto, deveriam ter graduação em Pedagogia e ter participado dos encontros de formação oferecidos pela própria rede, a fim de receberem instrução em educação musical para atuarem no Projeto Sala de Leitura Interativa, na Educação Infantil.

Essa formação específica oferecida pela rede de ensino em questão foi coordenada por orientadoras de ensino da própria rede municipal, que possuem formação em música e que nortearam o trabalho com referências a autores, os quais apresentamos nessa pesquisa, a exemplo de Brito (2003) que aborda em seu texto, especificamente, aspectos concernentes à música na Educação Infantil com base nas ideias de Hans Joachim Koellreutter para a educação musical. Os encontros de formação culminaram também em um material produzido pelas coordenadoras dos encontros de formação. Trata-se de um guia com orientações para o trabalho na Sala de Leitura Interativa na Educação Infantil no bloco de aulas de música.

Esse guia de orientações contemplou aspectos trabalhados na formação como: utilização correta da voz para o canto e cuidados básicos para mantê-la sadia; musicalização para bebês (de 0 a 3 anos); musicalização para crianças (de 4 a 6 anos) e concepções de educação sonora e conhecimento sobre alguns educadores musicais. As orientações oferecidas pela rede também foram norteadas pelo referencial da Matriz Curricular da Educação Infantil do município, para o eixo de música e movimento.

Inicialmente, a rede municipal de educação ofereceu uma formação, que ocorreu em 2015, para todos os professores que manifestaram interesse em atuar nas salas de leitura. Para a escolha na atribuição das salas de música, a única exigência era a de ter participado da formação oferecida, porém muitas vagas não foram preenchidas, sendo, então, ofertadas

a outros professores por meio de contratos temporários, docentes esses, os quais, como já se esclareceu aqui, que não tinham vínculo efetivo com a rede de ensino.

Algo que nos chama a atenção é que essa formação se deu apenas no ano de implementação do projeto, não tendo continuidade para que os novos professores, os quais a posteriori assumissem as aulas, tivessem acesso ao conteúdo ministrado nos cursos, deixando, portanto, de ser uma das exigências para o desempenho da função de professor de música. Por essa razão, indagamos sobre a lacuna existente na formação dos professores que assumem as aulas de música na Educação Infantil do município e, mesmo sem a pretensão de obter aqui as respostas, pairam questionamentos como: será que há a continuidade dos mesmos professores no projeto? E para os novos professores, como será que suas práticas estão ocorrendo?

Nas propostas de Brito (2003) para a música na Educação Infantil, a criança é considerada como protagonista do processo de aprendizagem e do fazer musical, pensamento esse que está consoante com o proposto pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, recentemente, com aquilo que define a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, acerca dos campos de experiência que compõem essa fase da escolaridade, a saber: o Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

Ainda de acordo com o postulado teórico de Brito (2003), acreditamos que a importância da música para a Educação Infantil é tamanha, visto que ela possibilita interações com todos os campos de experiência propostos pela BNCC, pois, por meio dos sons, a criança começa a interagir, mesmo antes do nascimento, seja pelos sons que ouve ainda no útero materno ou pelas vozes dos pais e familiares próximos; posteriormente, ao nascer, pelo choro; e, durante todo o crescimento, a presença de um ambiente sonoro e musical afeta a criança, de uma maneira ou de outra. Essa presença marcante dos sons em quaisquer fases da vida da criança e do indivíduo de modo geral, ratifica a necessidade de pensarmos em uma educação musical consciente e reflexiva, conforme se propõe nesse estudo.

No âmbito da escolarização, essas interações com a música na Educação Infantil possibilitam à criança compreender mais sobre si mesma, pois, quando canta, descobre suas possibilidades vocais, brincando com a voz e com o corpo todo, dançando e pulando ao ritmo de uma música. Além disso, por meio da música, a criança pode também imaginar,

viajar pelos sons, experimentar sensações e expressar emoções. Dessa forma, trabalhar com a música na Educação Infantil amplia as possibilidades de entendimento de noção espacial e temporal, na marcação dos compassos e duração das figuras musicais e na movimentação que o corpo faz para reproduzir um determinado som e acompanhar uma canção.

Tão importante quanto a reflexão acerca da educação musical para a Educação Infantil, é pensarmos também na importância de um professor que receba formação específica, para que possa proporcionar boa educação para as crianças, de forma que, aquilo a música tem para colaborar no desenvolvimento integral da criança, seja contemplado por esse professor.

Nessa pesquisa, buscamos compreender como três professoras da Educação Infantil, formadas em Pedagogia e que atuam com aulas de música há três anos, refletem sobre suas práticas docente. Esperamos, com isso, contribuir para que outras professoras compreendam a prática das aulas de música nos primeiros anos da escolarização, bem como as dinâmicas e os desafios da implantação desse componente curricular para crianças em idade pré-escolar.

O estudo que ora se apresenta está organizado, então, de forma a contemplar os temas que são importantes para discutir nosso problema de pesquisa. Para isso, a primeira seção está destinada a introdução do trabalho, delineando problema, objetivos, relevância do estudo e justificativa.

Já a segunda seção, trata da revisão bibliográfica que construímos, sendo dividida em quatro tópicos: o primeiro destinado a entender as concepções sobre educação musical e suas implicações na Educação Infantil; o segundo aborda o caminho histórico da educação musical no Brasil, trazendo elementos que nos permitam compreender a trajetória dessa modalidade de educação, desde o início da colonização no Brasil até a atualidade; ao passo que terceiro tópico apresenta o panorama das pesquisas sobre a reflexão nas práticas docentes e educação musical, enquanto que o quarto tópico traz os referenciais teóricos sobre as práticas docentes, reflexões e saberes da profissão.

Na terceira seção do trabalho, apresentamos a descrição da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, sendo indicado em qual tipo de pesquisa esse projeto se insere e como foram as etapas do processo de coleta e análise de dados, subdivididos em tópicos que tratam das etapas de: entrevista, observação, elaboração dos casos de ensino, como instrumentos de reflexão sobre a prática, e procedimentos para a coleta e análise de dados.

Na sequência do trabalho, há a quarta seção em que discutimos os resultados obtidos a

partir dos dados coletados e das análises realizadas, destacando quatro tópicos: o primeiro foi destinado a traçar o perfil e trajetória das professoras participantes; o segundo voltou-se para a abordagem das práticas em educação musical, tendo o lúdico e o uso das tecnologias como recursos didáticos das professoras; já o terceiro tópico apresentou a percepção das professoras sobre o ensino de música na educação infantil, tendo como elemento norteador o desenvolvimento profissional dessas professoras; e, no quarto tópico, apresentamos os casos de ensino que foram construídos pelas professoras, com nossas análises sobre eles. Finalizamos esse estudo com as considerações de nossa pesquisa, seguidas das referências que utilizamos para compor a dissertação.

2. DA TEORIA PARA A PRÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão de literatura apresentada nesse trabalho foi feita em livros, artigos, teses e dissertações. A seleção dos livros utilizados para o referencial teórico seguiu os critérios de concepções sobre educação, educação musical e formação de professores. Embasamo-nos teoricamente em autores da literatura pedagógica sobre a prática docente, tais como Shulman (2014), Tardif (2014), Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2009), Mizukami (2000, 2004) e Schön (1992), para dialogar com o referencial específico de educação musical que buscamos para esse trabalho, a exemplo de Schafer (2011, 2009), Fonterrada (2008), Brito (2003, 2001), Mateiro e Ilari (2012) e Koellreutter (1998), pois acreditamos, tal como Loureiro (2003, p.89), que:

A partir do momento em que se pesquisa sobre educação musical, pesquisa-se sobre educação. Certamente, torna-se necessário um conhecimento abrangente de pedagogia e a identificação das correntes pedagógicas que coexistem na educação num sentido mais amplo para que, além do conhecimento adquirido e acumulado, possa-se chegar ao entendimento da sua prática no cotidiano da sala de aula.

Compreendemos que, a partir das discussões sobre a pedagogia, especialmente no que tange à prática pedagógica, teremos as corretas noções teóricas para pensarmos na especificidade da educação musical. Foi essa concepção dual e convergente acerca de postulados teóricos que nos levou a buscar um amplo referencial na literatura já existente, de forma que nosso objetivo de analisar reflexões sobre práticas em música na Educação Infantil, fosse conduzido e estruturado por discussões de relevância para a educação.

2.1 Concepções sobre educação musical

Autores, como Koellreutter (1997), Brito (2001, 2003), Loureiro (2003), Fonterrada (2008), Schafer (2009, 2011), Mateiro & Ilari (2012), discorrem sobre a importância da música para o desenvolvimento integral da criança e sua aplicação na educação. As contribuições teóricas desses autores nos revelam concepções do que é fazer música na escola, como as crianças devem interagir com essa área do conhecimento e qual o papel do professor/educador

musical.

Tecendo uma linha do tempo, para compreendermos melhor os sentidos e significados atribuídos à concepção atual de educação musical, Fonterrada (2008) apresenta um histórico dessa educação, elencando autores e pedagogias musicais, desde a antiguidade grega, quando, com a filosofia de Platão e Aristóteles, se acreditava que a música moldava o caráter do homem e das civilizações romanas, atribuindo a ela grande importância para a humanidade.

Com o passar dos séculos e períodos históricos, a música e a educação musical foram ganhando novas abordagens, até que, no século XIX, entram em cena novos precursores dos métodos ativos em educação musical, como Jean-Jacques Rousseau, que valorizava os aspectos mais humanos. Fonterrada (2008, p.60) descreve-o como sendo o primeiro pensador da educação musical que buscou apresentar uma pedagogia especialmente voltada para essa área de educação, tendo como objetivo assegurar a flexibilidade a sonoridade e a igualdade das vozes por meio de canções simples e não dramáticas.

Além de Rousseau, outros pensadores trouxeram o tema da educação musical em suas ideias sobre o ensino, tais como Pestalozzi, Herbart e Froebel. Boa parte de seus estudos e colaborações teóricas, ainda hoje tem representatividade nos encontros de educação musical pelo mundo, especialmente Pestalozzi, pois suas concepções a respeito do que deveria ser ensinado em música são descritos por Fonterrada (2008) como:

- Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar seus nomes;
- Levá-la a observar auditivamente e a imitar os sons, suas semelhanças e diferenças, seu efeito agradável ou desagradável, em vez de explicar essas coisas ao aluno;
- Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão antes de fazer a criança executar; [...]
- Ensinar os princípios e a teoria após a prática;
- Analisar e praticar os elementos do som articulado para aplicá-los na música; [...]. (FONTERRADA, 2008, p.62).

Obviamente, a construção de conhecimentos a respeito das concepções em educação musical e de infância de um modo geral não se limitaram a esses pensadores, mas não se pode negar que eles deram os caminhos iniciais para que novos nomes pudessem vir à cena, como a nova geração de estudiosos voltados para os métodos ativos em educação musical, dentre os quais importam para essa pesquisa: Émile-Jaques Dalcroze, Zóltan Kodály e Shinichi Suzuki¹.

¹ Outros nomes, como Edgar Willems e Carl Orff, também foram representativos, entretanto utilizaremos para aprimorar nosso referencial teórico apenas os nomes citados no texto, pois referem-se às pedagogias em educação musical que mais se enquadram para as atividades com a educação infantil.

Recorremos a esses célebres educadores por meio dos apontamentos teóricos de Ilari e Mateiro (2012), Fonterrada (2008) e Loureiro (2003), já que esses educadores fazem parte dos referenciais mais representativos no que diz respeito às abordagens do ensino musical para crianças, que é o foco dessa pesquisa, entretanto seus textos no Brasil são de difícil acesso, pois muitos ainda não foram traduzidos. Apresentaremos, ainda que de forma breve, as ideias de cada um desses autores para que possamos compreender melhor suas concepções de educação musical.

Émile-Jaques Dalcroze é suíço e viveu dos anos 1865 a 1950. De acordo com Fonterrada (2008), suas ideias pedagógicas musicais baseiam-se na interação entre escuta e movimento corporal, sendo ele o responsável pela criação do método ou sistema de educação chamado “*Rythmique*”, em francês, que tem por definição o fato de que música, escuta e movimento corporal estão ligados e são interdependentes. Essa integração é apresentada no trabalho de Fonterrada (2008) quando descreve a pedagogia de Dalcroze, afirmando que, pela sua análise, pode-se compreender que:

A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo (FONTERRADA, 2008, p.133).

O entendimento sobre essa perspectiva da pedagogia de Dalcroze é fundamental para a compreensão das concepções de educação musical na Educação Infantil, visto que, na faixa etária dos 0 a 5 anos, sons e movimentos estão inteiramente ligados e presentes na vida da criança, especialmente na vida escolar. Além disso, Dalcroze também acreditava que corpo e voz são os primeiros instrumentos musicais do bebê, por isso a necessidade do desenvolvimento de atividades e atitudes corporais atreladas com uma escuta consciente.

Com a mesma linha de pensamento de uma educação musical para todos, outro educador de grande expressividade é o húngaro Zoltán Kodály, nascido em 1882, filho de músicos amadores e que, ainda criança, aprendeu a tocar piano e violino. Fonterrada (2008) também nos aponta elementos essenciais desse educador, que é mundialmente reconhecido por ser um ícone quando se trata de adotar uma postura nacionalista. Em tempos de uma Hungria devastada por diversas invasões e ocupações advindas da Segunda Guerra, a música e a cultura húngaras foram perdendo espaço e importância, trazendo assim prejuízos para a identidade nacional. Em busca da recuperação dessa identidade, Kodály, juntamente com uma equipe de músicos,

musicólogos, sociólogos e etnomusicólogos foram a campo, nas comunidades rurais e mais afastadas em busca de registros do que eles consideravam como sendo a verdadeira música representante do folclore húngaro, já que não haviam sofrido nenhum tipo de influências externas.

Esse resgate da música húngara colocou Kodály como nome de grande relevância no cenário da educação musical. Isso ocorreu em função dessa pesquisa realizada com o folclore húngaro, pois seu método era baseado no canto, no uso da voz como principal instrumento, visto que é acessível a todos, e no uso das canções, melodias e sonoridades do folclore local. A partir dessa proposta, podemos fazer a adaptação de seu método para o folclore de cada país ou região, resgatando a identidade musical regional.

Fonterrada (2008), traz os pontos principais das ideias de Kodály para a educação musical, quando afirma que:

A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer [...]. O grande interesse de Kodály era proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos, pela prática musical. Proporcionar alfabetização musical para todos era o primeiro passo em direção desse ideal (FONTERRADA, 2008, p. 155).

Para isso, seu método agregou uma série de atividades e exercícios de percepção auditiva e alfabetização musical, utilizando cantos em grupos, jogos de alfabetização e uma técnica chamada “manossolfa”², que é um sistema de gestos, os quais representam as notas musicais, para o trabalho com o solfejo³. Esse material ainda hoje é muito explorado por músicos e educadores musicais em todo o mundo.

No Brasil, segundo Loureiro (2003), a educação musical sofreu grande influência de Kodály, durante o movimento modernista da época de 1920, com a figura de Villa-Lobos, companheiro nas pesquisas musicais e folclóricas de Mário de Andrade, nome importante para as ideias nacionalistas que surgiam. Villa-Lobos se inspirou nos modelos de educação musical de Kodály e propôs para São Paulo um projeto de canto coral que, em pouco tempo, ampliar-se-ia para todo o Brasil, com a instituição do canto orfeônico para todas as escolas públicas do

² Esse sistema de gestos para representar cada nota musical e suas alturas melódicas foi também utilizado por Heitor Villa-Lobos, no Brasil, no período em que introduziu a música nas escolas, entretanto, sua técnica era um pouco diferenciada do método Kodály. (Ilari e Mateiro, 2012).

³ Solfejar, no minidicionário da Língua Portuguesa Aurélio Ferreira (1993), significa ler ou entoar um trecho musical modulando a voz ou pronunciando o nome das notas. Esse tipo de atividade é muito comum nas práticas de iniciação musical e alfabetização.

país, tornando-se uma proposta que democratizou o acesso a essa arte.

Nesse período, a música nacionalista e folclórica ganhou espaço e contribuiu para o fortalecimento da identidade nacional. Fonterrada (2008) aponta que, com Villa-Lobos, a ênfase do ensino musical estava no incentivo à experiência musical, não no rigor do método proposto por Kodály. A proposta da implantação do projeto de educação musical de Villa-Lobos era a de valorização de grandes grupos corais, que na época lotavam estádios de futebol, cantando em conjunto músicas brasileiras. Era o Canto Orfeônico que, em 1964, foi substituído pela Educação Musical.

O terceiro educador musical, que mencionaremos nessa pesquisa, é o japonês Shinichi Suzuki, filho do dono da maior fábrica de instrumentos de cordas do Japão. Ele aprendeu violino de forma autodidata e, quando adulto, aperfeiçoou seus estudos na Alemanha. Seu método e sua proposta de educação musical são pensados como “educação do talento”, conforme designa Ilari (2012, p.187). Podemos considerar esse educador como o que mais voltou sua metodologia para o ensino musical de crianças, cuja idade se encaixaria nos níveis da Educação Infantil de hoje.

Para Suzuki (1994), as pessoas são produtos do seu meio. Esse pensamento se desenvolveu quando, posto numa situação de ter que ensinar violino para uma criança de 4 anos de idade, ele pensou sobre a aprendizagem lembrando-se das crianças japonesas:

Como?! Todas as crianças japonesas falam japonês! Esse pensamento foi para mim como um relâmpago numa noite escura... se elas falam tão fácil e fluentemente o japonês, deve haver algum segredo no seu aprendizado. Realmente todas as crianças do mundo são educadas por um método perfeito: por sua língua materna (SUZUKI, 1994, p.12).

Essa condição e constatações feitas por Suzuki (1994), levaram-no a desenvolver seu método pautado na aprendizagem da língua materna. Sendo assim, seus eixos de desenvolvimento da educação musical deveriam contemplar: a repetição constante, como o bebê repete inúmeras vezes as palavras, mesmo que balbuciando, até acertar; a utilização de discos e gravações, a fim de dar a referência para a criança ter condições de imitar; estímulos constantes para que ela possa tocar de ouvido e se apresentar, pois, para ele, uma criança deve primeiro saber a música, para depois estudar suas estruturas, assim como as crianças aprendem primeiro a falar, para depois aprender a escrever.

Outro ponto que o método Suzuki pressupõe, de acordo com Fonterrada (2008), é que, por seu entendimento de que as pessoas são consequências do ambiente onde vivem, esse meio não precisa ser necessariamente imutável e determinado, pois:

O meio para Suzuki é fabricado artificialmente, de modo a proporcionar o que julga serem as condições ideais para desenvolver o talento potencial de cada criança. Essas condições do ambiente ideal à aprendizagem são muito estritas, bem definidas e devem ser seguidas à risca pelos professores. A despeito do rigor dos princípios, ele está baseado, paradoxalmente, na aprendizagem informal da língua-mãe (FONTERRADA, 2008, p.170).

Os professores que utilizam o método Suzuki seguem rigorosamente todas as etapas e sequências de lições, mas também buscando transmitir à criança a segurança do meio, assim como no ambiente familiar, encorajando-a a seguir todas as etapas de sua aprendizagem musical.

Suzuki (1994) traz, ainda, em sua proposta pedagógica a filosofia que compreende o ensino musical como algo que deva ser levado como um processo natural, em que o aluno vivencie suas experiências de aprendizagem musical e veja na figura do professor um papel fundamental nesse processo. Daí, também, a necessidade de ele estar atento e reflexivo diante o aluno.

Para além desses nomes e métodos basilares desse componente curricular, podemos caminhar alguns passos até chegarmos a nomes de referência para a educação musical mais atuais. Todavia, cabe ressaltar que todos têm suas raízes pedagógicas no que foi construído ao longo dos anos com metodologias ativas em educação musical e que, assim como Dalcroze, Kodály e Suzuki, igualmente acreditam nessa educação como meio para a formação integral do ser humano. Convergindo para essa discussão, Loureiro (2003, p. 41) completa:

Esses autores, tomando como base as ideias de Pestalozzi e Froebel, propõem uma nova metodologia para o ensino da música pela qual o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e perceber conscientes, o ato de improvisar e criar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social propiciaram a experiência concreta antes da formação de conceitos abstratos.

Nessa perspectiva, trataremos dos aspectos fundamentais das ideias de Koellreutter (1998), um alemão que chegou ao Brasil em 1937, naturalizou-se brasileiro e é um dos mais expressivos nomes da música e cultura brasileira, compositor, educador e ensaísta. Esse autor defende que o objetivo da educação musical não vislumbra a profissionalização quando afirma que ela é um:

(...) meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses

personais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (...) (KOELLREUTTER, 1998, p. 39).

Com essa explanação geral sobre a importância da educação musical na vida humana, com toda sua complexidade, Koellreutter (1998, p.39) destaca que, mesmo a escola tendo em sua grade curricular atividades desportivas, o intuito não é o de formar atletas, esportistas, jogadores. Da mesma forma, a música também assume esse caráter de garantir a formação integral do indivíduo e não de torna-lo músico profissional.

O mesmo autor defende, ainda, que as artes, são um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos e que a cultura é “tudo aquilo que o homem cria a partir da mera natureza[...]” (KOELLREUTTER, 1999, p.252). Sendo assim, considerando que a música é uma arte e que faz parte da cultura, é inteiramente posto, nas ações pedagógicas de educação musical, um sentido de valor, valor esse que o educador estabelece com aquilo que ensina.

Brito (2001), quando apresenta em sua obra o lado humano do educador alemão Koellreutter, destaca que, para ele, o ensino da música tem como fator mais importante a possibilidade de desenvolver no educando, um aspecto global e integral do raciocínio. Isso ratifica a noção de que a educação musical de nossas escolas não deve visar à formação do músico profissional e sim a busca da sensibilidade e da emoção que a música traz para a totalidade da formação humana.

No que se refere ao currículo musical para as escolas, o autor parte de uma linha de pensamento em que acredita que se deva ensinar “aquilo que o aluno quer saber”, procurando partir do envolvimento com os alunos, do que dá sentido e significado a eles numa metodologia ativa e interdisciplinar, utilizando como ferramentas pedagógicas o improviso, a corporeidade, as expressões e percepções, para uma análise crítica daquilo que é, de fato, experiência. É papel do professor estar bem preparado para, como ele mesmo diz, “apreender dos alunos o que ensinar”.

Para esse atingir esse preparo do docente, Brito (2001) refere-se a Koellreutter como um educador musical que tem o humano como objetivo e destaca que a questão mais importante, para que de fato possam ser postas em prática as suas ideias, é a reformulação dos programas de ensino de música, devendo assim:

[...]desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de uma maneira abrangente, contextualizada e relacional, atualizando conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não-ocidentais, só para lembrar alguns pontos (BRITO, 2001, p.50)

Embora saibamos que ainda são necessárias essas reformulações por parte também das políticas públicas sobre a educação musical e de políticas educacionais de formação dos professores de música, a fim de atender o que se tem desejado e esperado para uma prática integradora, o próprio Koellreutter (1997, p.135) aborda a questão de manter-nos, especialmente o professor, em movimento quando diz que “O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago. Isto é o que me parece essencial: o movimento”.

Nesse vasto cenário da literatura sobre educação musical e suas implicações na sala de aula, outro autor de destaque é Murray Schafer (2011), pois, apesar de não se intitular como pedagogo musical e sim como educador musical e compositor, é uma referência que contribui significativamente para a construção do conhecimento em educação musical.

Em seus livros “Educação Sonora” (2009) e “Ouvido Pensante” (2011), o autor discorre sobre a importância da escuta crítica, do conceito de silêncio e som, do papel dos educadores musicais, bem como de atividades que proponham ao aluno a criatividade e o senso crítico por meio de exercícios, os quais o levem a pensar e refletir sobre o ambiente sonoro onde está inserido.

Schafer (2011) traz uma contribuição para a qualidade da educação de modo geral. Sua proposta de educação musical tem muita pertinência, especialmente no cenário da rede de educação municipal em que realizamos a pesquisa, pois não se exige formação específica em música para os professores atuantes na Educação Infantil, podendo, suas sugestões de exercícios, serem aplicadas pelo professor de salas regulares, para diversas faixas etárias.

O autor traz em suas obras uma série de relatos de atividades as quais realizou como professor, porém que não devem ser vistas como um método, pois como ele mesmo afirma: “Eu não digo: Faça assim! Eu digo: Eu fiz assim!” (SCHAFER, 2011, p. 231). Essas atividades estão basicamente relacionadas: à reflexão sobre os sons a nossa volta; a como nos relacionamos com o ambiente por meio dos sons que emitimos e que são emitidos pelos outros; e a como criamos algo esteticamente utilizando os sons que nos rodeiam, sem que sejam necessários instrumentos, apenas o corpo e a reflexão crítica sobre como podem se organizar os sons e o silêncio.

No que diz respeito à formação dos professores de música, Schafer (2011, p.270)

defende a ideia de que a educação não é centrada no professor nem no aluno, a essência se encontra na comunicação: “O que é ensinado provavelmente importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido.” E acrescenta:

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (SCHAFER, 2011, p.270).

Seu trabalho concentra-se em: descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer músicas por si mesmas; apresentar aos alunos a paisagem sonora e como ela pode ser tratada como música; e encontrar um ponto de união de todas as artes, desenvolvendo-as harmoniosamente.

Todos os educadores musicais são levados a responder sempre sobre “Por que ensinar música?”. Schafer (2011) responde a isso de uma forma simples, o que nos convida a refletir nessa simplicidade.

A resposta é simples. A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante. [...] A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos os cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar. O universo vibra com milhões de ritmos, e o homem pode treinar-se para sentir as pulsações (SCHAFER, 2011, p. 283).

Nesse sentido, Brito (2003) destaca também que a música é uma linguagem construída pelos conhecimentos com base nas vivências e sendo direcionadas para todos, sem exclusões e sem privilegiar aqueles que são considerados como tendo “talentos naturais” para ela. De acordo com a autora, as competências musicais são desenvolvidas com a prática regular e orientada “[...]em contextos de respeito, valorização e estímulos a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho.” (BRITO, 2003, p. 53)

Essas visões apresentadas pelos autores que, servem de referência a nossa pesquisa, confluem em um sentido da complexidade do ato educativo, o qual envolve um currículo musical centrado nas relações estabelecidas entre alunos, professores e conhecimento, levando-nos a considerar a proposta do ensino de música como uma prática que requer uma postura reflexiva por parte do professor, pois:

A construção de um relacionamento que conduza à aprendizagem começa com

o estabelecimento implícito ou explícito de um contrato que coloca expectativas para o diálogo: O que cada um dará e receberá do outro? Do que cada um responsabilizará o outro? Essas perguntas não são respondidas de uma só vez no início [...], mas são continuamente levantadas e resolvidas de novas maneiras através da vivência do ensino prático (SCHÖN, 2000, p. 130).

Assim, podemos encaminhar nossas discussões aos referenciais que nos levam a compreender o papel do professor como um profissional que reflete sobre sua prática, que possui saberes específicos de sua função como docente e que desempenha papel fundamental no processo de formação do conhecimento.

2.2 O caminhar histórico da educação musical no Brasil

A educação musical, com todas as suas concepções, teve um caminhar histórico de implementação, para que chegasse até os dias atuais nas escolas do Brasil. Trazemos aqui uma breve abordagem sobre esse percurso, especialmente no que se refere à formação dos professores que trabalham com o ensino de música na Educação Infantil.

Oliveira (2011) destaca que é com a chegada dos jesuítas, com a permissão da Coroa Portuguesa, em 1549, que a educação no Brasil passa a ter seu início, sendo a educação musical um dos conhecimentos trazidos da cultura europeia para os povos que aqui já viviam. Nesse momento, os jesuítas aplicavam a educação musical para a catequização dos povos indígenas e para fins litúrgicos.

De acordo com Loureiro (2003), os jesuítas foram os primeiros professores de música no país, com um trabalho que servia diretamente aos interesses da igreja e com a prática do canto coral para a catequese e para a liturgia. Esse foi um importante instrumento de colonização e catequização dos povos indígenas, o qual se estruturou com a prática do canto gregoriano e dos autos, que são pequenas peças teatrais. Com esses recursos musicais e artísticos, os jesuítas conseguiam que os índios fizessem encenações e dançassem, acompanhados de instrumentos musicais, o que fez com que se perdesse, gradativamente, a música natural e espontânea dos nativos.

Nessa época, era atribuída uma grande importância à música na catequese e, segundo Loureiro (2003, p. 44), ela passou a integrar o currículo das “Escolas de ler e escrever”, quando foi criada uma cartilha musical, usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical.

A expulsão dos jesuítas do Brasil se deu em 1759, o que ocasionou mudanças no sistema

escolar e na educação musical, conseqüentemente. Embora não houvesse mais o ensino musical nas escolas jesuítas, ainda nesse século XIX, com as influências do contato com índios e portugueses, mas trazendo também suas próprias essências sonoras, os negros criavam suas músicas e foi fundada, no Rio de Janeiro, uma escola de música para filhos de escravos, de onde, segundo Loureiro (2003, p.46):

[...]saíram talentosos músicos, instrumentistas e cantores, dentre eles estava o padre José Maurício Nunes Garcia (1767 -1830), filho de escravos, músico nato, tocava diversos instrumentos. Compôs inúmeras obras sacras e profanas de caráter erudito, cujo estilo se assemelhava ao de autores europeus da primeira metade do século XVIII.

Oliveira (2011, p. 33) afirma que, em 1847, anos após a coroação de Dom Pedro II, surgiu a primeira lei a qual estabeleceu o conteúdo musical na formação primária e secundária nas escolas, indicando que a música deveria estar presente com princípios básicos de solfejo e canto, noções de harmonia e instrumentos de sopro e corda. Sete anos mais tarde, foi decretada a abertura do primeiro concurso público para contratar professor de música para a “instrução pública secundária”.

No esteio desse percurso histórico, Fonterrada (2008, p.211) afirma que, em 1906, foi criado, em São Paulo, o Conservatório Dramático Musical, considerado como um marco do ensino musical do país, oferecendo ensino profissionalizante na área.

Nessa mesma época, vemos o surgimento dos métodos ativos em educação musical no mundo, com as ideias de Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, entre outros pedagogos musicais, os quais passavam a considerar a educação musical como alternativa inovadora para a escolarização de crianças vindas de classes desfavorecidas.

A autora ainda complementa que todo esse movimento da educação musical chega ao Brasil e ganha forças a partir dos ideais da Escola Nova, os quais apontam para a importância das artes no desenvolvimento integral da criança e têm como um dos precursores João Gomes Júnior. Esse autor, inspirado nas ideias de Dalcroze e em observações de escolas europeias, traz a introdução do manossolfa no Brasil e propõe, no Estado de São Paulo, um modelo de educação musical para crianças baseado no canto coletivo.

Loureiro (2003, p.54) também aponta que, em fevereiro de 1922, por ocasião do centenário da Independência do Brasil, ocorre a Semana de Arte Moderna, evento que representou um marco na cultura brasileira, com ideias inovadoras para a época em diferentes campos da arte, inclusive na música brasileira. Uma figura de destaque nesse movimento foi Mário de Andrade, quem trouxe reflexões sobre a música relacionada com as artes visuais,

literatura e história do Brasil, de forma a defender que a música tinha grande potencial e função social. Mário de Andrade, na companhia de Villa-Lobos entre outros pesquisadores, musicólogos e etnomusicólogos, percorreu as regiões do Brasil em uma vasta pesquisa sobre a música folclórica cantada pelo povo.

Tanto Loureiro (2003, p.55) quanto Fonterrada (2008, p.212) apontam o nome de Heitor Villa-Lobos como sendo um personagem importante nessa discussão da questão histórica da música nas escolas, pois o compositor traz em suas raízes a tradição folclórica, com forte influência da pedagogia de Kodály, o qual acreditava que o folclore e a música raiz de uma nação são a base para o canto coral, na democratização e acesso da arte, trazendo, como já se mencionou nesse estudo, um caráter nacionalista para o canto.

Villa-Lobos, em pouco tempo, com o apoio do governo da época, especialmente de Getúlio Vargas, havia instituído em todas as escolas públicas do país o canto orfeônico, com canções do folclore nacional. Os professores de música nessa época frequentavam cursos de formação superior nas escolas de música e conservatórios espalhados pelo Brasil. Entretanto, essa frequência foi se tornando, com o passar do tempo, difícil de ser cumprida, devido a diversos fatores, dentre eles, destacaram-se as situações de estradas e dificuldade de deslocamento dos professores, pela grande extensão geográfica do Brasil.

Loureiro (2003, p.60) destaca que o canto orfeônico proposto por Villa-Lobos tinha como objetivo a valorização de grandes grupos corais, que se apresentavam em estádios imensos e, embora não houvesse rigorosidade no método, como havia no ensino de música que os jesuítas trouxeram ou como a proposta que Kodály apresentava, a ênfase era na experiência do fazer musical. Em 1964, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical que propunha basicamente o mesmo ensino que o anterior, tendo como objetivo a ampliação das propostas. Nessa época, foi criado o Curso de Formação de Professores de Música o qual, nos termos de Fonterrada (2008, p. 217), “investia na formação musical do professor de música, [...] acreditava-se que, sem ser músico, seria impossível ser educador musical.”. O curso, entretanto, não conseguiu ser legalizado e teve uma única turma, que não obteve nem um aluno formado, após quase quatro anos.

No ano de 1971, houve uma mudança significativa para o ensino de música nas escolas, com a lei nº 5692/71, que substituiu a disciplina educação musical do sistema de educação brasileiro pela atividade de educação artística. Fonterrada (2008, p. 2018), dá ênfase à substituição da palavra *disciplina* por *atividade*. Sobre esse fato a autora destaca:

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de

expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área. (FONTERRADA, 2008, p. 2018).

Para a música, houve dificuldades em se obter profissionais formados para ministrar a disciplina com o rigor metodológico. Nessa proposta da lei educacional vigente em 1971, com uma formação que, em curto espaço de tempo, pretende instruir um profissional polivalente para atuar no ensino de todas as linguagens artísticas, ficou ainda mais evidente a lacuna que se formou para o ensino de música nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, cabe-nos aqui trazer um levantamento do histórico da educação musical brasileira, mostrando que, somente na década de 90, com a promulgação da LDBEN nº9394/96, foram elaborados os documentos norteadores para o ensino no Brasil, com o surgimento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes essas que serviriam de suporte aos professores de todas as áreas. Nessa lei, o ensino de artes passa a ser considerado não mais como atividade de educação artística, mas como um campo de conhecimento. Por outro lado, nem a lei 9394/96 tampouco os PCN's trazem de forma clara que artes devem ser ensinadas na escola, deixando turbos mais uma vez os caminhos para a educação musical.

Figueiredo (2010, p.4) relata que houve diversos fatores os quais não colaboraram para que se firmasse uma mudança significativa nos currículos dos sistemas educacionais brasileiros, pois, como mencionamos anteriormente, o autor também discute o fato de a lei possibilitar diversas interpretações. Assim, no exercício da autonomia, alguns sistemas educacionais brasileiros incluíram a música no currículo, como foi o caso de Florianópolis, em Santa Catarina, onde, desde 1998 professores com especialização em música e nas outras áreas de artes atuam nas escolas municipais, porém se trata de um caso isolado. Na maior parte do Brasil, o ensino de artes continuou mais voltado para a modalidade das artes plásticas, sendo essa a exigência de formação nos editais de concursos públicos.

A cerca dessa problemática envolvendo a música como componente curricular e não como um mero desdobramento da matéria de Arte, Loureiro (2003, p. 77) diz que:

A menção à música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que seja educação musical.

Diante do que autora diz sobre a necessidade de maior entendimento do que é o papel da educação musical nas escolas e do movimento para a criação e envolvimento de políticas públicas para efetivar esse processo de entendimento, Figueiredo (2010) nos aponta que foram surgindo, então, grupos de trabalho para discutir esse papel da educação musical.

Ainda nos anos 90, foi criada a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), que fez divulgar trabalhos e pesquisas na área de educação musical e cujos membros foram participantes ativos em um Grupo de Trabalho (GT), iniciado em 2006, coordenado pelo músico Felipe Radicetti, que era na época coordenador do GAP (Grupo de Apoio Parlamentar Pró-Música). Nas reuniões desse GT, iniciaram-se articulações, etapas de debates e encaminhamentos para a criação de uma legislação voltada para a educação musical, o que resultou na criação e aprovação da lei 11.769/2008.

A lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música no currículo das escolas brasileiras, trazendo a clareza e as diretrizes que se faziam necessárias para a complementação do disposto no artigo 26 da LDB e apresentando a música como uma das artes que deve fazer parte do currículo escolar brasileiro. É a partir dessa legislação que a lacuna histórica do ensino de música nas escolas brasileiras começa a ser suprida.

Esse recomeço para os rumos da relação entre o currículo e a música na educação no país traz a necessidade de se pensar nas práticas pedagógicas que estão sendo efetivadas nas escolas onde a educação musical já está sendo implementada. É crucial voltar nossas atenções para como os professores estão refletindo sobre suas práticas, de modo a entender sobre as práticas docentes, para só então compreender sobre a prática em educação musical.

2.3 Panorama das pesquisas sobre a reflexão nas práticas docentes e educação musical

Trilhando um caminho que possa configurar como um norte para nossa pesquisa sobre a reflexão em as práticas pedagógicas, Fagundes (2016) apresenta um estudo teórico-conceitual sobre as perspectivas do trabalho docente e os conceitos de professor pesquisador/professor reflexivo, trazendo em cena uma discussão dessas temáticas, baseada nos trabalhos de Stenhouse (1975, 1981) e Schön (1983, 1992), os quais tratam, respectivamente, de professor pesquisador e professor reflexivo.

A ideia central dos resultados da pesquisa desenvolvida por Fagundes (2016) é de que a prática docente é desenvolvida com a junção dos conceitos de professor reflexivo e professor

pesquisador. Tendo suas singularidades respeitadas e consideradas, ainda assim deve-se entender que o professor pesquisador é também reflexivo e que aquele que é reflexivo também pesquisador, pois, em ambos os casos, o centro das atividades de cada tipo de professor, é a produção de conhecimento, pois tanto a pesquisa quanto a reflexão devem ser concebidas “como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais.” (FAGUNDES, 2016, p. 295)

Por meio das buscas feitas nos bancos de teses e dissertações da UNITAU, PUC-SP, USP, UFMG, UFRGS e nos sites de busca e pesquisa de artigos acadêmicos CAPES e Scielo, encontramos diversos trabalhos produzidos na área que procuramos abordar em nossa pesquisa que é a da reflexão sobre a prática docente em música. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: educação musical, música na educação infantil, música na escola, professor reflexivo, prática docente em música e professores de música, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1: Número de publicações referentes aos descritores da pesquisa.

Descritores	Artigos	Dissertações	Teses
“Educação musical”	941	370	359
“Música na educação infantil”	398	575	399
“Música na escola	1613	2027	583
“Professor reflexivo”	1056	1022	432
Práticas em educação musical”	1338	2424	759

O quadro 1 destaca o número da soma total de publicações, encontrados nas plataformas de busca, incluindo artigos, dissertações e teses que foram produzidas desde o ano de 2000 e as quais vêm sendo divulgadas por meio das pesquisas feitas nos cursos de pós-graduação em todo o país, de acordo com as fontes que consultamos.

Essa busca trouxe um extenso resultado de pesquisas realizadas nos temas da nossa investigação, porém, após a leitura dos títulos e os resumos, filtramos os trabalhos de forma que tivessem ligação com a área de interesse da nossa pesquisa. Foram então selecionados 10 trabalhos, sendo 5 artigos científicos, 3 dissertações e 2 teses.

As pesquisas selecionadas nesse estudo convergem para um ponto em comum: a questão da formação docente pensada numa perspectiva reflexiva sobre sua própria prática e nos aspectos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, mais especificamente, na

aprendizagem musical.

Encontramos, com pontos convergentes, os trabalhos produzidos nas áreas da educação musical e práticas docentes em música, apresentados por Bellochio (2001, 2000), Uriarte (2004), Fonterrada (2007), Figueiredo (2010), Loureiro (2010), Oliveira (2011), Beineke (2012, 2000), Tavares (2013).

De acordo com os encaminhamentos metodológicos e recortes temáticos, conforme se pode verificar nos quadros a seguir, podemos agrupar os trabalhos acima indicados em dois eixos voltados para a discussão da questão da música na escola: as primeiras são as pesquisas que tratam da prática docente na educação musical e as segundas, pesquisas que se voltam para o papel da música na educação. A saber:

Quadro 2: Trabalhos que se referem às práticas de professores de educação musical.

TÍTULO	AUTOR	ANO
1 - A educação Musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor	Cláudia Ribeiro Bellochio	2000
2- Educação Musical: Olhando e construindo na formação e ação de professores	Cláudia Ribeiro Bellochio	2001
3 - O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso.	Viviane Beineke	2000
4 - A presença da música na Educação Infantil: Entre o discurso oficial e a prática	Alícia Maria Almeida Loureiro	2010
5 - O educador musical na escola regular em Belo Horizonte.	Myrna Valéria Campos de Oliveira	2011
6 - A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música	Viviane Beineke	2012

Fonte: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –elaborado pela pesquisadora

Quadro 3: Trabalhos que se referem ao papel da educação musical na Educação Básica.

TÍTULO	AUTOR	ANO
1- Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade.	Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	2007
2 - Música e escola: um diálogo com a diversidade	Mônica Zewe Uriarte	2004
3 - O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica.	Sérgio Figueiredo	2010
4 - Música na Educação Infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escola de ensino regular do município de Vitória (ES).	Cíntia Dutra Tavares	2013

Fonte: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – elaborado pela pesquisadora

O quadro 2 nos apresenta uma linha dos estudos produzidos sobre a temática da formação de professores de música, com os títulos dos trabalhos, autores e o ano de publicação. Já o quadro 3 traz as publicações que abordam, em linhas gerais, o tema do papel da educação musical, seus direcionamentos legais e históricos, os quais serviram para embasamento de nossas discussões e reflexões, de forma a direcionar nossa pesquisa para contribuição na formação de professores de música na Educação Infantil.

Na pesquisa desenvolvida por Beineke (2000), o objetivo foi o de refletir sobre o conhecimento prático do professor de música e, para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e entrevistas de estimulação de recordação com os professores, tentando assim captar seus pensamentos e suas reflexões. A partir das informações dessas entrevistas, conclui-se que:

Os conhecimentos práticos do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas. Por isso, um estudo sobre esse tema precisa partir da própria aula, isto é, do contexto em que esses conhecimentos emergem e são utilizados pelo professor. (BEINEKE, 2012, p.185)

Igualmente, acreditamos que as pesquisas, que buscam considerar as reflexões sobre as práticas pedagógicas, devam ser feitas a partir das concepções dos professores e do significado que a função docente exerce em suas vidas. Doutra forma, tais pesquisas sobre práticas docentes tendem a se afastar daquilo que de fato ocorre na sala de aula, tornando-se um apanhado de teorias e métodos que pouco se afinam com as práticas efetivas para a aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, o trabalho de Bellochio (2001) retrata a importância de se olhar para o professor com humanização, acreditando, assim como Freire (2011), que para se pensar no ato educativo, deve haver uma condição dialógica entre os sujeitos envolvidos. Partindo desse princípio dualista no processo educacional, esse estudo destaca a educação musical como processo social e não como meramente transmissão de conhecimentos e conteúdos de uma disciplina. Para a autora, essa concepção de educação musical deve estar presente desde o momento da formação inicial dos professores, considerando como aspectos fundamentais as:

[...] realizações escolares que potencializam problematizações e suas resoluções. Ao mesmo tempo, deve envolver trabalho compartilhado entre professores já atuantes e professores em formação inicial, na troca de saberes e experiências em educação e em educação musical. (BELLOCHIO, 2001, p. 42).

Essa dialogicidade, segundo Bellochio (2001), deve estar presente na prática educativa real e os saberes dos educandos também devem ser levados em conta nesse diálogo, para, então, chegarmos a produção de saberes mais conscientes e significativos, resultantes da verdadeira aprendizagem. Para tanto, torna-se imprescindível a prática reflexiva, pois:

Trabalhando com a mediação do conhecimento musical dos alunos, o professor poderá fazer leituras que inter-relacionem hipóteses presentes na construção desse conhecimento com o desenvolvimento dos alunos em outros campos cognitivos. Outra constatação é que os professores conseguem potencializar mediações dialógicas utilizando-se de conhecimentos musicais básicos, tais como parâmetros do som. (BELLOCHIO, 2001, p. 45)

Tais constatações, que trilham um caminho para a identificação da importância da reflexão dos professores sobre as práticas pedagógicas em música, levam-nos a refletir também sobre a função da educação musical. Uriarte (2004, p.250) discorre sobre esse tema indicando que, para além de uma prática que visa transmitir ao aluno conhecimentos específicos em música, com atividades práticas de composição, execução e apreciação, a educação musical deve, verdadeiramente, contribuir para a “formação de um ouvinte crítico”. Essa função é desenvolvida por meio da busca de conhecimento e da ampliação da capacidade reflexiva do professor.

Contribuindo com essa discussão sobre o papel do professor e a reflexão sobre a prática educativa musical, Fonterrada (2007), conforme já se apontou nesse estudo, traz um breve histórico da Educação Musical no Brasil até os dias atuais, elucidando o seu papel na sociedade e ampliando os conhecimentos acerca das legislações que possibilitaram a presença da música na escola e a formação dos professores que a lecionariam.

Em seu texto, Fonterrada (2007) apresenta também as concepções de autores referência para a educação musical, como Zóltan Kodály, Shinichi Suzuki e Emile Jaques-Dalcroze, e traz um apontamento acerca de pontos em comum entre eles, qual seja: a música e a educação musical contribuem para o fortalecimento da identidade e vão ao encontro das necessidades da sociedade. Podemos observar, dessa forma, que a discussão sobre o papel dos professores de música e a maneira como refletem e pensam sua prática não está aquém da sociedade, ao contrário disso, deve estar em sintonia, em união com todas as outras disciplinas de modo dinâmico pois:

O que se quer trazer para reflexão é o papel da música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoração da sensibilidade do indivíduo. Como linguagem expressiva, essa peculiaridade

da música transcende as técnicas de execução, e a faz veículo de expressão individual e grupal. Há inúmeras evidências do poder da música sobre o ser humano e de sua capacidade em atingir profundas regiões da psique não facilmente acessíveis pela comunicação verbal. (FONTERRADA, 2007, p. 30).

Os trabalhos desenvolvidos por Oliveira (2011) e Tavares (2013), respectivamente tratando sobre a educação musical dos municípios de Belo Horizonte (MG) e Vitória (ES), abordam o trabalho dos professores de música nas escolas regulares. Essas pesquisas trouxeram contribuições no sentido de compreender o percurso metodológico do estudo da prática na educação musical, dando-nos, assim, mais clareza para a escolha das questões norteadoras das entrevistas que realizamos com os professores da Educação Infantil do município pesquisado.

Tavares (2013, p.73) destaca que os professores de música na Educação Infantil em Vitória –ES são licenciados em Música, entretanto sentem dificuldade em trabalhar com a faixa etária de zero a três anos, especialmente pela falta de instrumentos e materiais adequados para as crianças. A autora aponta que os professores atuam em salas de aula específicas para música e que possuem instrumentos como teclados, flautas, percussão e aparelhos de som disponíveis para o trabalho com as crianças, mas que sentem dificuldade em pensar estratégias para utilização desses recursos com crianças na faixa etária acima descrita.

Tavares (2013) apresenta, ainda, nos resultados de sua pesquisa com professores de música na Educação Infantil em um município do Estado do Espírito Santo, que esses docentes destacam a necessidade de uma formação mais prática e menos teórica no que diz respeito à formação docente em Música, além disso enfatizam a importância de pensar nas adaptações das aulas mediante os espaços físicos que a escola oferece e os materiais disponíveis.

A partir dos apontamentos feitos pelos docentes, a autora traz questionamentos acerca da prática em educação musical para crianças da Educação Infantil, com os espaços, tempos e recursos que podem ser utilizados e que estejam adequados. Aponta, mediante os resultados obtidos, para uma prática na Educação Infantil que considere a música com atividades de apreciar, identificar timbres, cantar e movimentar o corpo, utilizar a voz com qualidade, trabalhar o som e o silêncio, atuar com improvisação, composição e exploração sonora e expressar-se por meio da música, pois são essas as práticas que estão no discurso de professores com licenciatura em música. Apesar da evidente consciência dessas formas de trabalho, os professores envolvidos no estudo afirmam ter dificuldade na realização dessas propostas.

Em pesquisa realizada no município de Belo Horizonte –MG, Oliveira (2011) apresenta que os professores de música na Educação Infantil são licenciados em música e destacam que, para o trabalho nessa etapa da escolarização, uma das dificuldades é a falta de uma formação

pedagógica para saber como proporcionar um ensino de música lúdico e eficaz para crianças.

Oliveira (2011) aponta a necessidade de uma formação profissional ampla, com ligação estreita com a prática, para os educadores musicais, pois os mesmos afirmam que, muitas vezes, pela falta de materiais didáticos, estrutura física nas escolas e recursos como instrumentos, são necessárias adaptações dos conhecimentos acadêmicos para que se possa garantir o ensino de música na escola. Embora discutam que são necessárias essas adaptações, os sujeitos da pesquisa e sua autora não apontam quais ajustes deveriam ser feitos no currículo dos cursos licenciatura em Música. Assim, percebemos que é preciso pensar nos meios para que a formação do professor de música promova o elo entre a teoria adquirida nos cursos superiores e a prática.

Loureiro (2010) analisa a Educação Infantil e contribui para nossa pesquisa com suas considerações a respeito do que há no discurso oficial e na prática da presença da música nas escolas para crianças de 0 a 6 anos, destacando que, na formação dos professores para atuar com educandos nessa faixa etária, pouca ênfase é dada às linguagens artísticas, sobretudo a música, especialmente para uma abordagem prática. A pesquisa realça a necessidade de trazer na formação do professor de música a aproximação com a prática para contextualização do que se espera do professor, ao ministrar aulas de música nas escolas.

Figueiredo (2010) discute sobre os processos de implementação da música na escola como disciplina obrigatória, a partir da lei 11.769/08, e reforça que, embora a lei tenha trazido avanços para a questão do ensino de música, ainda restam diversas incógnitas, especialmente no que se refere à formação dos professores, pois, para os licenciados em música, há um déficit na formação pedagógica para a Educação Infantil; já para os pedagogos, há a falta de uma formação que considere o que deve ser ensinado como conteúdo musical para essa faixa etária. O autor aponta que “profissionais da educação musical, da música e da educação devem se dispor a discutir os possíveis encaminhamentos para que a música esteja na escola de forma satisfatória.” (FIGUEIREDO, 2010, p.08)

Essas são algumas das concepções trazidas nos trabalhos acadêmicos da atualidade, utilizados para compor nossa pesquisa acerca da reflexão sobre as práticas docentes dos professores da Educação Infantil. Partindo das análises e conclusões já retiradas sobre esse processo de construção do pensamento reflexivo, do papel do professor, das ideias do que é ensinar música e para quê, procuramos trabalhar em nossa pesquisa a fim de avançar o conhecimento que se tem dessas questões, mas com o olhar voltado para os professores de Educação Infantil, que, embora não sejam especialistas em música, assumem hoje as aulas desse componente em um município do interior paulista.

2.4 Práticas docentes – reflexões e saberes da profissão

Nessa etapa da pesquisa, nosso foco volta-se para as questões da prática docente e de como a prática é influenciada pelos saberes dos professores da Educação Infantil. Interessa-nos sobretudo as práticas dos professores de música nessa fase da escolarização, no município pesquisado. Esses docentes têm uma atividade ampla e precisam adequar suas práticas de acordo com a faixa etária e nível das diferentes turmas da Educação Infantil, devendo, assim, possuir o que chamamos popularmente de “jogo de cintura”, para planejar e desenvolver, em 50 minutos de aula, o trabalho musical com os alunos.

Tardif (2014), aponta para a necessidade desse estudo voltado aos saberes dos professores e a como os concebemos enquanto sujeitos do processo educativo, escrevendo que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014 p. 11).

Tendo em vista essa perspectiva, acreditamos na importância de estudarmos as práticas docentes, os saberes que envolvem essa prática e o que vem a ser a profissão docente, pois tais informações darão mais consistência e profundidade para as discussões de nossos dados.

O saber dos professores, segundo Tardif (2014) é um saber social, porque é compartilhado e só ganha sentido no contexto das relações coletivas do trabalho, sendo estabelecido por meio de relações complexas entre os sujeitos do processo educativo, entendidos pelo autor como professor e aluno. Esse saber social, pensado do ponto de vista do trabalho, é chamado pelos autores Tardif & Lessard (2005, p.19) de trabalho interativo, ou seja, “os ofícios e profissões que têm seres humanos como objeto de trabalho.” Assim é o trabalho docente, caracterizado por ser uma atividade que só existe com o estabelecimento dessa relação dialógica.

Freire (2011, p. 25) já tratava desse assunto ao ressaltar que “não há docência sem discência”, pois o ato de educar não é neutro, não é imparcial, mas sim uma ação de interdependência entre os sujeitos do processo educativo. Para que esse ato cumpra sua função e seja efetivo, é preciso que o professor, ciente da necessidade de interação com o aluno, reflita sobre como estrutura sua prática docente. Sendo assim, os saberes do professor estão relacionados aos saberes da sua prática educativa e de como ele reflete sobre sua prática, pois

para o autor:

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dela como um dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2011, p.39).

No que tange a esse pensar sobre o fazer, entende-se que o professor, para atuar construindo uma prática significativa e edificante para seus alunos, deve ser reflexivo. Schön (1992) aponta essa reflexão como sendo algo natural e necessário, algo que se espera de todo profissional que lida com o conhecimento e sua produção. Escreve, a esse respeito, sobre uma dimensão da reflexão na ação que se relaciona com confusão e incerteza quando afirma que:

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, O que terá passado na cabeça daquela miúda para ter pendurado o cordel em forma de laçada?), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (SCHON, 1992, p.85).

As reflexões sobre a prática educativa, bem como o entendimento e análise dessa reflexão, colocam outra questão a ser levada em consideração: diz respeito ao que se concebe por prática educativa. Tardif (2014), esquematiza três concepções da prática educativa, que são: a concepção enquanto arte, enquanto técnica guiada por valores e enquanto interação. Essas concepções estiveram e estão ainda presentes em nossa cultura educacional e são baseadas nas representações da relação entre os saberes e ações da educação. Cabe aqui ressaltar que, sendo nosso objetivo de pesquisa, analisar as práticas e as reflexões das professoras, é preciso considerar como são esquematizados os seus saberes docentes e quais as concepções sobre a prática de cada docente.

A concepção enquanto arte é a mais antiga ideia que se tem de prática educativa no mundo ocidental, já vigora desde os tempos da Grécia Antiga, estendendo-se também aos romanos e retomada pelo cristianismo, que pôs em evidência importantes transformações, especialmente no que diz respeito à ideia que se fazia de criança e de ser humano como um todo. Essa concepção compreende a prática educativa não como uma ação científica, mas uma ação técnica, como a do artista, que imprime, na sua obra, algo já existente, modificando-a de acordo com seu talento, com sua intuição, com sua técnica. Sendo assim, não se vê essa

educação como a criação de algo novo, como o fazer científico. A educação enquanto arte é:

[...] a ideia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. [...] O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa (TARDIF, 2014, p.160).

Dessa maneira, a educação enquanto arte não busca uma finalidade na formação da criança e nas suas especificidades, mas se volta para a formação do adulto, partindo da premissa de que toda criança deve ser preparada para ser um adulto. Nesse sentido, a prática de educar se volta para aquilo que a criança vai gerar de “produto acabado”, ou seja, “obra resultante” de todo um processo anterior.

Por outra ótica, a concepção que trata a prática educativa como técnica guiada por valores afina-se com o ideal educacional proposto pela Escola Nova, em que, segundo Tardif (2014), o professor ideal é aquele que fundamenta sua prática educativa nas ciências da educação, especialmente na Psicologia, entretanto também se orienta de acordo com uma ordem de valores e interesses, tendo sua prática voltada, ao mesmo tempo, às ciências e à moralidade.

Imbernón (2000) também reflete sobre essa concepção quando afirma que o docente não pode se considerar como um técnico infalível, conhecedor apenas das ciências. Ao contrário disso, deve-se perceber também como um facilitador de aprendizagens, contribuindo para o envolvimento dos alunos nas atividades em que planeja e mostrando-se reflexivo em suas ações educativas.

A última concepção de prática educativa, abordada por Tardif (2014), é a que considera educação enquanto interação. Essa concepção pode ser também verificada com presença marcante desde a Antiguidade, situando Sócrates e a importância atribuída ao discurso, à dialógica e à retórica para o processo de formação humana e atividades educativas. A ideia que Tardif (2014) traz para essa concepção da prática educativa é a de um conceito de maior abrangência, relacionado sobretudo à maneira como os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Para o autor, a prática educativa, nesse sentido, é compreendida de maneira que:

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão

interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que tenham alguma possibilidade de sucesso (TARDIF, 2014, p.167).

Paulo Freire já nos fala dessa interação na prática educativa quando apresenta em sua obra que uma questão consistente do desenvolvimento do educando, somado ao processo educativo que leve em consideração o humano, é o diálogo. Trata-se de um diálogo permeado pela confiança, pelo respeito, pelo ouvir um ao outro, pela ética, pela crença no ser humano como um ser provido da capacidade crítica diante dos fenômenos que ocorrem à sua volta, “por isso, somente o diálogo comunica.” (FREIRE, 1983, p.68)

Cunha (1994), em seus estudos a fim de compreender o que se entende por “Bom Professor” e assim compreender o que há em sua prática, também descreve sobre a relação que o docente tem com o ambiente educativo e o significado disso para a determinação da qualidade e sucesso de sua prática. De acordo com a autora, “O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado, assim como seu modo de agir e de ser, influenciam este mesmo ambiente.” (CUNHA, 1994, p.24)

Shulman (2014) tem papel importante em nossas discussões por trazer um olhar com foco na reforma do ensino baseada na compreensão, raciocínio, transformação e reflexão. O autor traz uma abordagem sobre o conhecimento utilizado no processo de ensino/aprendizagem, quais as fontes de base e como essa fonte está articulada com o pensamento e a ação pedagógica. Dessa forma, apresenta-nos uma ideia de ensino deve enfatizar a compreensão, o raciocínio, a transformação e a reflexão, procurando responder a quatro questões principais, que visam compreender: Quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino? De que maneiras são conceituadas? Como são os processos de raciocínio e de ação prática dos professores? Dessa forma, podemos compreender quais são os novos rumos para uma educação reformada, de qualidade e de políticas efetivas de formação de professores.

Sobre a construção de uma base de conhecimentos sobre o ensino, Shulman (2014, p. 203) destaca que “o ensino é trivializado, suas complexidades são ignoradas e suas demandas, reduzidas. Os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem.” Para Shulman (2014), o conhecimento do professor é complexo, não ocorrendo apenas no momento do ensino, mas permeia toda sua reflexão sobre a prática. Fazem parte do raciocínio pedagógico seis ações ou etapas que, para o autor, são: a compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

Iniciar e finalizar o processo do raciocínio pedagógico com a compreensão é um ponto que nos chama a atenção. Considerando que essa seja uma ação essencial para a docência, compreender é necessário, seja a compreensão do conteúdo que se vai ensinar, a compreensão da didática a ser utilizada – conhecimento pedagógico do conteúdo –, seja a compreensão dos níveis de ensino, da idade dos alunos, das características da idade, dos contextos educacionais onde está inserido e da intencionalidade do ensino. Compreender é estar de acordo com o entendimento que o professor faz sobre o que vai ser ensinado e já é uma ação complexa por si só, mas que não é a única atividade que o professor desenvolve em seu pensamento.

Ainda segundo Shulman (2014), depois do momento da compreensão, existe a transformação, ou seja, a transposição didática que o professor irá fazer para que o ensino possa acontecer. É o momento em que o professor transporta os conteúdos e conhecimentos, já compreendidos em sua mente, num caminho que leve os alunos a aprendê-los. Nesse percurso, ocorrem: preparação, que são os meios de se representar uma ideia; as seleções por métodos de instrução e a adaptação dessas representações selecionadas, ajustando-as e adequando-as de acordo com suas turmas.

Esses processos, até aqui comentados, são ainda anteriores ao real ato educativo, ou seja, ainda estão na base das ideias do professor. São processos mentais, podendo ocorrer em rápidos momentos nos quais o professor, por exemplo, se dirige à uma determinada sala de aula ou quando sai de uma sala para outra.

Ao iniciar a atividade educativa, Shulman (2014, p.219) destaca que o professor vivencia a etapa da instrução que, segundo ele:

[...]envolve o desempenho observável de vários atos de ensino. Inclui muitos dos aspectos mais cruciais da pedagogia: organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica. Inclui, portanto, gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da instrução direta e heurística eficaz.

Essa é a etapa mais visível, para quem observa uma aula, é o momento em que podemos verificar como o professor conduz sua aula, interage com os alunos, dá exemplos e amplia as possibilidades de aprendizado com suas contribuições, as quais são específicas de cada professor e de cada aula.

A etapa da avaliação, para Shulman (2014, p. 221), é quando o professor, no próprio andamento de sua aula, percebe e verifica o entendimento dos alunos sobre o que é ensinado e, ao mesmo tempo, avalia a si próprio, ajustando seu desempenho docente às experiências no

momento da aula.

Essa avaliação requer um domínio profundo do que é ensinado e leva diretamente o professor à reflexão. É uma etapa mais subjetiva e demanda do professor uma complexa forma de compreensão do conteúdo, pois de nada lhe adiantaria ter muito conhecimento sobre o assunto a ser ensinado, transmiti-lo de forma clara, fazendo os ajustes do conteúdo para a turma em que leciona e ter bom gerenciamento da aula, se não tivesse a capacidade de avaliar se todo o esforço gerado para o ensino foi revertido em aprendizagem. É justamente essa capacidade de verificação do entendimento dos alunos que faz o professor avaliar, tanto o aluno, como a si próprio. Isso nada mais é do que um grande processo de reflexão, no raciocínio pedagógico.

É essa reflexão, segundo Shulman (2014, p.221), que leva o professor a “rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe e fundamentar as explicações em evidências”. É nesse conjunto de ações que o professor vai aprendendo com a própria experiência e se dá conta disso, compreendendo que todo o processo de ensino culmina em aprendizagens complexas, não somente dos alunos sobre o conteúdo que foi ensinado, mas também a aprendizagem do próprio professor sobre sua prática, sobre como aquele conteúdo que foi ensinado e foi apreendido pelos alunos e por ele próprio.

Todo esse processo de reflexão faz o ciclo do raciocínio pedagógico girar mais uma vez, agora para a etapa das novas compreensões, as quais Shulman apresenta como sendo um novo começo. Trata-se de um novo começo, pois é um novo entendimento sobre aquela determinada aula que o professor preparou, o que mostra que uma aula não é igual a outra e, por mais que o professor venha a repetir em outras turmas a mesma metodologia, a mesma dinâmica, os mesmos preparativos e avaliações com os alunos, sua reflexão faz com que as estratégias sejam novas, pautadas nas experiências vividas.

Propusemo-nos, nesse trabalho, a verificar e analisar as reflexões que os professores fazem sobre suas práticas nas aulas de uma disciplina específica, que é a música. Todavia, todo esse aporte teórico acerca do processo de raciocínio pedagógico com todas as suas etapas, nos leva a uma compreensão de que a reflexão do professor vai além de um conhecimento específico da matéria ensinada, pois envolve a docência como um todo, sendo a reflexão um movimento formativo de dentro da prática pedagógica.

Em se tratando da relação intrínseca entre reflexão e prática pedagógica, Nóvoa (2009, p. 29) destaca a necessidade de uma formação de professores que se constrói dentro da profissão, na busca de compreensão do que vem a ser um “bom professor”. Segundo ele, as abordagens históricas buscaram definir os atributos e características dos “bons professores”, sendo consolidadas em uma famosa trilogia: saber (conhecimentos), saber fazer (capacidades)

e saber ser (atitudes). Esses pilares para caracterização da educação e professor, com o passar do tempo, mais especificamente por volta dos anos 90, deram lugar a um novo conceito, a ideia de competências, a qual assumiu um papel importante nas novas reformas educativas.

Tal como Shulman (2014) traz sua teoria sobre a base de conhecimentos para a docência, Nóvoa (2009, p.29) aborda um conceito, que ele mesmo define como sendo mais “líquido e menos sólido”, o qual visa à compreensão da ligação entre os aspectos pessoais e profissionais da identidade do professor. Essa conceituação traz para o debate que ora propomos a noção de que a profissionalidade docente se constrói dentro da personalidade do professor, com a apresentação de cinco atitudes essenciais para a compreensão do que é ser professor na contemporaneidade: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Para Nóvoa (2009, p. 30) “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento”, de modo que o conhecimento é essencial para o professor. Não há como ensinar algo que não se conheça, por esse motivo o conhecimento é uma das atitudes essenciais para compreendermos o que é ser um bom professor.

Outra atitude essencial, segundo Nóvoa (2009, p. 30), é a compreensão que o professor é integrante de uma cultura profissional, entendendo os sentidos da instituição escolar, estando e aprendendo com os pares, adquirindo o “tato pedagógico”, que, para o autor, é a capacidade de relação e comunicação que o professor utiliza para conduzir os alunos ao aprendizado e para formar suas características profissionais. Nessa composição do “tato pedagógico”, o trabalho em equipe também se faz essencial, pois é preciso que o professor seja colaborativo para com as dimensões coletivas da educação, bem como tenha o compromisso social com ela, convergindo nos sentidos dos valores e princípios que a compõem e tornando possível que, aqueles que sofrem com as desigualdades, tenham acesso à qualidade na educação.

Tanto as atitudes essenciais de um bom professor que Nóvoa (2009) destaca, quanto às características das etapas do raciocínio pedagógico do professor descritas por Shulman (2014), são postulados que utilizamos para embasar nossas discussões e reflexões sobre as práticas docentes das professoras de música na Educação Infantil que investigamos.

Acreditamos que é na formação dentro da profissão que são efetivados os processos de raciocínio pedagógico e de construção de conhecimentos sobre a docência, pois é na prática, nas vivências e interações que a formação do professor se completa, é onde o professor pode trazer a teoria para sua prática, recorrendo a seus referenciais e aos de seus pares para desvendar e solucionar situações reais. Quando Nóvoa (2009) discorre sobre a cultura profissional do professor e sua importância, ele nos traz que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e os exercícios da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.30).

Conceber a educação enquanto interação compõe também a ideia de como o professor elabora sua reflexão sobre a prática educativa. Sobre isso, Schön (1992) afirma que:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar o aluno. Esse processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHON, 1992, p. 83).

Essa última frase do autor, na afirmação de que na reflexão-na-ação não são exigidas palavras, vislumbra essa não exigência das palavras, mostrando que a reflexão sobre a prática ocorre, ou deve ocorrer, nas atividades do dia a dia, em todas as situações em que se encontra o aluno, e no envolvimento do professor com a atividade educativa de maneira natural.

Dessa forma, acreditamos que pesquisar e voltar os olhares para a prática educativa e para a maneira com a qual os professores refletem sobre essa prática, intentos dessa pesquisa, coadunam-se com essas concepções da ação educativa e colaboram para que a atividade reflexiva docente seja mais presente da vida e no cotidiano de trabalho dos professores, tanto dos que participaram da pesquisa, quanto dos que, de alguma maneira possam ter acesso às etapas e resultados aqui obtidos.

Zeichner (2008, p.539) traz uma abordagem acerca do que vem a ser a prática reflexiva como algo que está na estrutura da formação docente quando aponta que:

A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

É nessa perspectiva que nossa pesquisa caminha, buscando compreender os aspectos da reflexão das professoras de música e visando contribuir para a produção de novos

conhecimentos e materiais que possam servir de base para refletir sobre a docência e suas práticas em educação musical.

Para isso, nos próximos apontamentos dessa dissertação, traremos um levantamento de pesquisas sobre práticas docentes na Educação Infantil e sobre as contribuições de casos de ensino como ferramentas para se pensar em uma formação de professores reflexiva e ativa, com a articulação entre teoria e prática/prática e teoria, de forma que os processos de construção de conhecimentos sobre as práticas educativas em música na Educação Infantil irão se traduzir em reflexões e discussões sobre a docência como um todo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, pois consideramos ser a que mais se enquadra para o alcance dos objetivos pretendidos. Günther (2006) traz uma diferenciação entre pesquisas qualitativas e quantitativas, o que nos faz compreender que, para a pesquisa qualitativa, a subjetividade está presente com suas características gerais que são: a compreensão do conhecimento, a construção da realidade e a percepção dessa construção.

Bogdan e Biklen (1994) apontam as características das investigações qualitativas em educação e como elas são aplicadas. Naquilo que esse estudo pretende contemplar, que é a reflexão e a análise da prática dos professores de música da Educação Infantil, cabe referenciar que essa abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49)

Uma das questões que movem essa pesquisa é, primeiramente, identificar como acontecem as práticas nas aulas de música na Educação Infantil de uma rede municipal do interior paulista, no programa Sala de Leitura Interativa. Esse programa teve início no ano de 2015, com a proposta de que houvesse, em todas as escolas dessa fase da escolarização, um professor para atuar, duas vezes na semana, com aulas de Literatura para todas as turmas, e um professor para aulas de Música, também duas vezes na semana lecionando para todas as turmas, nos diferentes níveis (idades) da Educação Infantil.

A outra questão é compreender como são as reflexões sobre essas práticas nas aulas de música. Para isso, foi preciso fazer a seleção dos participantes da pesquisa e optamos por seguir, como critérios, a escolha de professores que tivessem a participação, no mínimo de três anos consecutivos, no programa, e que tivessem, como locais de trabalho, escolas próximas à região Sul do município investigado. Esses critérios foram assim definidos para que a investigação pudesse atender aos instrumentos definidos para o estudo e ao tempo que destinamos à pesquisa, já que ficava inviável a pesquisa com grande número de participantes e com longas distâncias entre as escolas.

Nosso contato inicial com as três participantes se deu por convite pessoal, em um encontro de formação para todos os professores da rede de ensino. As professoras se prontificaram a participar da pesquisa e fizemos o agendamento dos dias e horários para o início da coleta de dados.

Iniciamos a pesquisa tendo como primeiros instrumentos de estudo: uma entrevista semiestruturada, a observação de 6 aulas e o registro em diário de campo. No decorrer do estudo, adotamos também como instrumento, a elaboração de casos de ensino sobre as práticas observadas.

3.1 A etapa da entrevista

O instrumento inicial de coleta de dados de nossa pesquisa, após a seleção das três participantes, foi a entrevista semiestruturada, que começou com a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, em uma conversa com as participantes. Esse contato inicial foi definido em uma data, pré-agendada com cada uma delas, em local e horário recomendados pelas próprias participantes, de maneira a não interferir no trabalho e no descanso das mesmas.

Realizamos a entrevista semiestruturada, para traçar um perfil das participantes e suas ideias a respeito de sua atuação como professores de música. Essa entrevista foi gravada em áudio e armazenada em mídia digital. Iniciamos com um pequeno questionário para coletar informações básicas, como nome, idade, formação, tempo de carreira na docência e tempo de atuação nas aulas de música na Educação Infantil da rede municipal em que trabalham. Após essa conversa e anotação das informações, seguimos com a entrevista semiestruturada, (APÊNDICE II) com o uso de um gravador de voz, autorizado anteriormente pelas participantes.

Lüdke e André (1986) aponta esse tipo de entrevista como um instrumento importante no trabalho de pesquisa e afirma que, para que seja válida e fidedigna, o entrevistador:

[...] precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo das interações. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

Com essa definição das autoras, seguimos na elaboração do roteiro o qual utilizamos para a entrevista, contemplando perguntas que tratassem de assuntos como: a motivação para a escolha das aulas de música; o planejamento dessas aulas; a reflexão sobre suas ações; os

recursos utilizados para o desenvolvimento das aulas e os anseios para continuar como profissionais.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” Como nosso objetivo na pesquisa era identificar a reflexão sobre as práticas das professoras para as aulas de música na Educação Infantil, durante as entrevistas, utilizamos também um caderno de registros das reações das professoras, de forma que a fala pudesse ser transcrita pela gravação e que as impressões, emoções, sentimentos e gestos das participantes pudessem também ser considerados na análise.

Szymanski (2002, p. 12) aponta que tanto entrevistador quanto os entrevistados levam consigo suas impressões, crenças e concepções, pois:

quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra.

Comprendemos, então, que as respostas dadas na entrevista, muitas vezes não traduzem de forma completa o real pensamento do entrevistado, pois podem ocorrer diversas interferências do meio. Por essa razão, consideramos que somente a entrevista não seria suficiente para captar a forma como as professoras participantes refletiam sobre suas práticas. Após a entrevista, que permitiu uma aproximação entre as participantes e a pesquisadora, partimos para a etapa da observação das aulas.

3.2 A etapa da observação

Outro instrumento de nossa pesquisa é a observação, a qual acreditamos ser uma fonte fundamental para alcançarmos os resultados de nosso estudo. Vianna (2003, p.12) destaca a importância desse instrumento quando aponta que “sem acurada observação, não há ciência”, e que é pela observação que o pesquisador tem acesso à maior disponibilidade de dados. Vale ressaltar que a coleta de dados por meio dessa observação demanda maior envolvimento do

pesquisador, exigindo planejamento adequado e eficaz registro dos dados.

Adotamos o método da observação participante, que segundo Lüdke e André (1986, p.28) é uma estratégia em que o pesquisador pode adotar simultaneamente o estudo documental, entrevistas, a participação direta e a introspecção, com envolvimento, na situação estudada, não apenas pela observação, mas por todo o conjunto de técnicas metodológicas.

Foi feita a observação de uma sequência de 6 aulas de cada professora, com duração de 50 minutos para cada aula observada, sendo que, em um mesmo dia de pesquisa, observamos 3 aulas, de modo que em dois dias pudéssemos contemplar a sequência de aulas para nossa pesquisa. Os registros dessas observações foram anotados em diário de campo no qual constaram nossas impressões e interpretações, registros de falas das professoras, as características das turmas, espaço físico e estrutura escolar em que as professoras atuavam em suas aulas de música.

Todos os dados coletados, registros de diário de campo e entrevistas foram transcritos e, ao final de todas as observações, esses documentos foram entregues às participantes via e-mail. Cada professora participante recebeu o material referente a suas aulas, tendo, portanto, acesso apenas às observações e entrevistas de modo individual para leitura. Esse cuidado de apresentar os registros de forma individualizada buscou, já no início da pesquisa, suscitar uma postura reflexiva diante das práticas educativas.

Buscamos, em nosso estudo, observar e identificar diversos tipos de interações que ocorrem nas aulas das professoras participantes da pesquisa. Para isso, optamos pela observação semiestruturada, que segundo Vianna (2003), ocorre em ambientes naturais, ou seja, a sala de aula, e que não busca obter dados quantificáveis, mas, sobretudo, considera a possibilidade de o pesquisador integrar-se à cultura e à realidade dos sujeitos, que, em nosso caso, são as professoras de música.

Utilizamos, em todos os momentos de observação, um diário de campo, para que pudessem ser anotadas as percepções da pesquisadora sobre as práticas da professora. Essa foi a maneira encontrada para descrever tudo o que acontecia no momento da aula, preservando a sequência em que as interações ocorriam.

Altet (2017, p. 1208) apresenta a abordagem sobre as observações das práticas de ensino como uma metodologia essencial para retratar como um professor atua e desenvolve seus objetivos de ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com a autora, é pela observação que os processos de ensino são identificáveis e a escolha por essa observação como instrumento da pesquisa é “uma forma de estabelecer relação com o empírico, sendo a escolha inicial a de alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tomando por base o que pode ser constatado

em situações de ensino-aprendizagem.”

Isso significa que a observação traz ao pesquisador a ampliação das possibilidades de levantamento de dados complexos, como a reflexão sobre a prática, por exemplo, perseguida em nossa pesquisa.

Em nosso trabalho, buscamos seguir o que Altet (2017, p.1213) sugere como “modelo global de observação”, segundo o qual a autora constrói sua prática de observação em torno de três domínios, conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Modelo global de observação.

Domínio 1	Ambiente relacional; Interações não-verbais; Multimodais.	Atitudes do professor, gestos, deslocamentos, envolvimento com os alunos e com o ambiente.
Domínio 2	Organização e gestão pedagógica do professor.	Intervenções pedagógicas, gestão da sala de aula e das condições de aprendizagem.
Domínio 3	Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e dos saberes.	Construção e estruturação dos saberes, utilização de auxílios e suportes para o ensino-aprendizagem.

Fonte: ALTET, Marguerite. Cadernos de pesquisa. v.47, dez.2017. p.1213

O quadro nos apresenta um modelo de como proceder na observação das práticas de nossa pesquisa, guiando nosso olhar para uma observação consistente que pudesse nos oferecer os dados necessários para as análises das reflexões sobre as práticas.

No domínio 1, observamos as atitudes das professoras e a maneira como se portavam em aula. Tudo o que acontecia, durante a observação, era anotado em nosso caderno de campo, desde as expressões e reações das professoras diante das crianças, as emoções não- verbais que pudemos observar, até a maneira como as professoras demonstravam o interesse pelas interações.

No domínio 2, focamos nosso olhar na maneira com que as professoras organizavam e geriam a sala de aula. Nessa fase da observação, ficaram evidentes dados como: se as professoras organizavam as turmas em grupos, em rodas, em mesas, em ambientes externos e quais materiais eram disponibilizados, ou seja, quais as formas de organização as professoras buscavam para cada aula.

O domínio 3 foi quando buscamos centrar nosso olhar para as questões dos saberes docentes das professoras participantes da pesquisa, de forma que foi possível observar a construção dos saberes dessas professoras nas situações de ensino-aprendizagem e na gestão didática da condução das aulas de música na Educação Infantil. Observamos, nesse domínio, os saberes, sejam eles docentes ou musicais, que as professoras demonstravam no momento da

aula.

Essa observação possibilita na pesquisa a aproximação mais fiel à reflexão que o professor faz sobre sua prática, pois, por meio dela, muitos aspectos, que não são levantados na fala, no momento de entrevista, são evidenciados via observação, assim como também é comum que muito do que o professor disse em sua entrevista fique constatado no momento de observação de sua prática. Dessa forma, optamos por direcionar nossa pesquisa iniciando com a entrevista, passando, na sequência, para a observação da prática para que, assim, pudéssemos recorrer ao próximo passo do trabalho, que foram as elaborações dos casos de ensino, instrumento esse que apresentaremos a seguir.

3.3 A etapa da elaboração de casos de ensino como instrumentos de reflexão sobre a prática

A etapa seguinte foi a elaboração de um caso de ensino pelas professoras participantes. As professoras puderam revisitar suas práticas, registradas a partir do olhar de alguém que está distante dos trabalhos por elas realizados (a pesquisadora). Houve um encontro no qual a pesquisadora apresentou a metodologia dos casos de ensino, o que são e como são escritos. Para isso, utilizamos um caso como exemplo, retirado de Weisz (2002) (Anexo III), cuja história apresentada é uma atividade frequente na rotina de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais. O objetivo dessa apresentação foi oferecer às participantes da pesquisa um modelo e algumas sugestões sobre como poderiam partir para a escrita de seus próprios casos de ensino.

Após esse encontro, o caso utilizado como exemplo foi enviado para as professoras via e-mail, juntamente com um documento de orientação para a elaboração de casos de ensino (Apêndice III), que pudesse servir como um guia para a escrita das professoras.

Nóvoa (2009) traz uma das principais discussões que trata sobre a reinvenção dos sistemas de ensino de professores. Trata-se de uma reforma na formação inicial, que contemple a prática e que garanta que os professores estejam preparados para atuar com sucesso em sua carreira docente. Busca-se, com isso, maior atenção aos professores, de tal forma que esses estejam preparados para atuar e agir em sala de aula, conduzindo a aprendizagem dos alunos e compreendendo e vencendo os desafios escolares da contemporaneidade.

Diante dessa perspectiva de formação de professores construída com uma visão sobre as práticas educativas, uma metodologia que vêm ganhando espaço nas discussões sobre essa

reforma educacional na formação docente são os casos de ensino.

Mundialmente, os casos de ensino têm se tornado populares como material didático em áreas como medicina, direito e negócios. Na área da educação, pesquisadores como Shulman (2014) e Merseeth (2018) destacam a origem da utilização de casos de ensino como ferramentas metodológicas na formação de professores. No Brasil, Mizukami (2000) defende que os casos de ensino se mostram importantes ferramentas para alcançar o sucesso na formação de professores.

Dessa forma, observamos que a literatura acadêmica tem apresentado atenção significativa para a temática dos casos de ensino como possibilidades e instrumentos de grandes resultados para a formação de professores, seja na formação inicial ou na formação continuada. No nosso país, também diversas pesquisas têm sido elaboradas, trazendo análises e contribuições que refletem urgência no debate e discussão sobre a formação dos professores construída a partir da prática. A respeito disso, Mizukami (2000, p. 153) apresenta que um caso de ensino é considerado:

[...] uma instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação.

Utilizar um caso de ensino como instrumento reflexivo e formativo proporciona ao professor acessar suas bases de conhecimento sobre a docência (SHULMAN, 2014) para solucionar uma situação e encontrar respostas práticas para uma ação real, de forma a evidenciar o pensamento desse professor, suas crenças, seus sentidos e significados sobre aquilo que faz.

Ao voltarmos nossos olhares para essa perspectiva de estudo, buscamos, nos bancos de dados científicos, materiais que pudessem permitir aprofundamento no tema para, então, propormos em nosso trabalho de Dissertação de Mestrado, a construção de casos de ensino em conjunto com professores de música, participantes da pesquisa. Essa criação do caso de ensino, conforme já mostramos nesse estudo, deve partir da análise que as participantes fazem a partir do material oriundo da observação de suas aulas, registrado pela pesquisadora. O objetivo é fornecer meios para favorecer a reflexão das envolvidas, e de outros professores de música, sobre a própria prática na Educação Infantil.

Para tanto, buscamos, em repositórios e sites de pesquisas, publicações acadêmicas, artigos, teses e dissertações que trouxessem o tema dos casos de ensino. Dentre os trabalhos analisados, foram selecionados sete artigos, duas dissertações e duas teses, para maior aprofundamento. Percebemos, ao longo da leitura dos materiais, certa reiteração temática das autoras nos trabalhos selecionados, alguns deles até escritos em conjunto, indicando-nos, dessa forma, os caminhos e a constância na pesquisa acadêmica com casos de ensino. Acreditamos que, de certa forma, isso se justifica pelo fato de ser uma metodologia de trabalho nova no cenário da educação brasileira.

Destacamos, dentre os trabalhos pesquisados, os estudos de Nono e Mizukami (2002, 2002a), Mizukami (2004), Nono (2005), Domingues (2007), Rocha (2012), Rodrigues et. al. (2017), os quais abordam os casos de ensino como ferramentas formativas para professores, sejam iniciantes ou em permanência na atividade docente, conforme se verifica no quadro a seguir:

Quadro 5: Revisão de literatura sobre casos de ensino.

Título:	Autor:	Ano:
Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino	Maévi A. Nono, Maria da Graça N. Mizukami	2002
Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente	Maévi A. Nono, Maria da Graça N. Mizukami	2002
Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman	Maria da Graça N. Mizukami	2004
Casos de ensino e professoras iniciantes	Maévi A. Nono	2005
Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública	Isa Mara C. S. Domingues	2007
Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação	Simone A. Rocha	2012
Casos de ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação	Adria M. R. Rodrigues, Maria da Graça N. Mizukami	2017

Fonte: Pesquisa em bancos de dados de trabalhos acadêmicos CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 5 apresenta os títulos e autores dos trabalhos que selecionamos para embasar nosso estudo, bem como o ano de suas publicações, que vão desde o ano de 2002 até o ano em que iniciamos nossa pesquisa.

Em todos os trabalhos analisados, percebemos o quanto os casos de ensino podem revelar sentimentos, interações e pensamentos dos professores no momento de sua elaboração, e o quanto suas análises entre os pares resultaram trocas de experiências significativas e proveitosas.

Para Nono e Mizukami (2002, p. 124), os casos:

Provocam o desenvolvimento de uma prática reflexiva em torno da profissão. Podem ser encarados como instrumentos de valorização da docência, na medida em que retratam as professoras como profissionais dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças.

Percebemos, então, a importância de buscarmos, como recurso metodológico de nossa pesquisa, um trabalho com casos de ensino desenvolvidos pelas professoras de música, participantes do nosso estudo. Essa escolha metodológica deu-se em função de as profissionais estarem iniciando em uma nova prática educativa – o ensino sistemático de música para crianças em idade pré-escolar – e pelo fato de a música ser uma disciplina que recentemente voltou a fazer parte dos conteúdos obrigatórios da Educação Básica, mediante implementação das leis 11.769/08 e 13.278 de 2016, as quais definem que, não somente a música, mas todas as expressões artísticas, como dança, teatro e artes visuais, devem fazer parte dos currículos da educação nacional.

Nos trabalhos analisados, sejam artigos, dissertações ou teses, percebemos que há um movimento de repercussão acerca da eficácia da utilização dos casos de ensino como ferramenta formativa de professores e que, embora ainda recente na área da Educação, essa metodologia conforme já dissemos outrora, já vem sendo utilizada em diversas áreas, como na saúde, no direito, na administração, entre outras. De certa forma, ainda que o pioneirismo dessa metodologia não seja na educação, acreditamos que seu uso para a reflexão de professores tende a tornar esses profissionais de docência mais reflexivos e ávidos para compreender suas ações pedagógicas, bem como o dinamismo e a inconstância que marcam o processo de ensino/aprendizagem.

Em função desse levantamento realizado sobre as pesquisas acerca dos casos de ensino, afirmamos que utilizar casos de ensino na área da educação é algo que já podemos compreender como um caminho percorrido em trabalhos científicos, sendo, portanto, ricas fontes para compreensão e estruturação dessa metodologia. Nono e Mizukami (2002, p. 119) detalham a forma para a utilização de casos de ensino:

Casos podem ser examinados e/ou elaborados por professores/futuros professores. Podem fundamentar reflexões individuais e/ou coletivas acerca de aspectos diversos relativos ao ensino e aprendizagem. [...] Nessa metodologia inicialmente os professores examinam casos existentes para poderem compreender o que é um caso de ensino. Em seguida, um conjunto de atividades orienta a elaboração de casos pelos próprios professores. [...] Em um momento final, os casos elaborados são discutidos entre os professores.

Segundo Merseth (2018), os casos, quando discutidos em grupo de professores, oferecem possibilidades de ampliar as ideias sobre as experiências de cada docente que participa da atividade coletiva, suas aplicações, suas falhas, acertos, interpretações, buscando melhorias constantes, trazendo sugestões e construindo novas ideias. Isso possibilita um ciclo reflexivo sobre a prática, como Shulman (2014) apresenta quando discute a construção de uma base de conhecimentos para a docência, em que o professor tem uma compreensão, a transforma, passa para a instrução, avalia seu desempenho, reflete e obtém novas compreensões.

Domingues (2007) destacou em sua pesquisa que os casos de ensino, como instrumento metodológico para a compreensão do desenvolvimento profissional de professoras de escola pública, apresentaram-se como:

[...] potencial reflexivo que ajudou as professoras a tomarem consciência das suas práticas e das teorias que as embasam e, dessa forma, refletirem sobre elas, minimizando a distância e/ou a ruptura entre a reflexão e a ação. Pensando numa formação condizente com a epistemologia da prática, que tenha como base a reflexão da própria ação, comungamos com a ideia de que os currículos dos cursos de formação devam incluir esse componente prático. (DOMINGUES, 2007 p. 100)

Essa conclusão, que a autora nos apresenta, destaca a importância do trabalho com os casos de ensino no momento da formação docente e ao longo do exercício diário de ensinar em sala de aula, uma vez que eles podem trazer resultados práticos e significativos para o trabalho das professoras. Ainda segundo Domingues (2007), os casos de ensino proporcionaram o estabelecimento de vínculos das professoras com suas práticas narradas nos casos, aproximando-as como sujeitos da investigação das situações de ensino, o que não é tão proporcionado por textos científicos, os quais, muitas vezes, são considerados distantes da realidade. Trabalhar com casos de ensino, conforme se observou na pesquisa de Domingues (2007), tornou as professoras mais engajadas nas questões de ensino e aprendizagem que emergiram de suas próprias práticas.

Merseth (2018) recentemente colaborou e coordenou uma pesquisa que culminou com a elaboração de um livro – publicado no Brasil e organizado pelo Instituto Península – cujo título é: “Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro – 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil”. Na introdução dessa obra, fica clara a visão geral das pesquisas que já estão sendo desenvolvidas em todo o mundo a respeito de casos de ensino para a formação de professores. Para a autora:

[...]a aprendizagem baseada em casos ajuda os profissionais a desenvolverem as habilidades de diagnosticar problemas, reconhecer múltiplas influências e perspectivas e se envolver no exercício de sugerir e analisar possíveis soluções. As discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimental” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros. (MERSETH, 2018, p. 13)

Além dessa obra, há outros autores que já vêm trabalhando com a metodologia dos casos de ensino no contexto brasileiro e apresentam suas contribuições. É o caso de Rocha (2012, p. 165) que destaca que foram identificados avanços na formação de professores com o uso de casos de ensino, pois eles ampliam as reflexões sobre a teoria articulada à prática, tornando possível revisitar trajetórias e eventos na formação docente,

Rodrigues et. al. (2017, p. 22) utiliza casos de ensino por meio da narrativa de uma adolescente, a fim de provocar reflexões em professores de uma escola pública. Um dos destaques para a análise dessa pesquisa é o fato que “o que caracteriza um caso e o distingue de outras diferentes narrativas são as questões reflexivas e indagadoras colocadas ao final da leitura.” A nosso ver, são, essas indagações, os instrumentos fundamentais para o processo de formação dos professores que participam da discussão dos casos.

Ainda sobre a pesquisa de Rodrigues et. al. (2017), a adolescente narra um fato denominado “Minha História Verdadeira”, em que apresenta suas características pessoais, como gostos, preferências, idade, situação familiar, cultura e a realidade em que está inserida; além disso, relata como a escola e o ensino se relacionam com sua vida. A intenção dessa pesquisa era investir na possibilidade de melhoria da situação escolar de insucesso, além de fazer com que a narrativa pudesse se tornar a propulsora de formação da professora de Língua Portuguesa da própria adolescente. Nas discussões desse caso específico de ensino, a professora envolvida refletiu sobre os conhecimentos necessários à docência, destacando a importância de conhecer os processos sistemáticos de alfabetização, mas também conhecer a realidade e os contextos dos alunos, ter equilíbrio emocional, ter embasamentos teóricos e saber lidar com as emoções dos alunos.

Merseth (2018, p. 15) orienta que, para a discussão entre os participantes de casos de ensino, é essencial o preparo, a leitura e a reflexão sobre as questões iniciais, para se conhecer a história ali apresentada, devendo, cada participante, “envolver-se com o material e estar pronto para compartilhar ideias, premissas e reflexões.” Para a autora, o trabalho com os casos de ensino deve respeitar algumas características:

Suas características incluem o respeito por diferentes pontos de vista, ideias e interpretações e a capacidade de ouvir, que é tão importante quanto falar. Além disso, uma comunidade de aprendizagem produtiva é aquela em que todos se baseiam nas contribuições dos outros para criar um entendimento mais profundo e robusto dos casos. [...] os participantes têm de refletir individualmente sobre o que ouviram e o que aprenderam. Às vezes isso é essencial para começar a entender por que uma perspectiva foi negligenciada e alguns fatores que antes pareciam sem importância agora precisam ser considerados. Ao longo de todo o processo, os participantes devem tentar refletir, além de estar sensíveis ao exterior. Aprender com o método de casos pode ser uma forma extremamente poderosa e agradável de adquirir novos conhecimentos e crescer como profissional. (MERSETH, 2018, p. 15)

Considerando as pesquisas e pesquisadores que utilizam casos de ensino como potenciais instrumentos para a reflexão da docência, acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir na busca pela formação de professores, a qual se realiza na prática significativa, o que, no contexto da educação musical, ainda é um campo novo de pesquisas.

3.4 Procedimentos para coleta e análise de dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o uso seguro e adequado dos dados no desenvolvimento da pesquisa.

Apresentamos um Ofício (Anexo I) para a Secretaria de Educação do município pesquisado, juntamente com o Termo de Autorização da Instituição (Anexo II) para que tomassem conhecimento da pesquisa e autorizassem seu desenvolvimento. Um outro termo, de Consentimento Livre e Esclarecido, (Apêndice I) foi entregue às professoras que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Após as professoras participantes da pesquisa terem sido selecionadas e terem assinado os Termos de Consentimento, iniciamos a primeira etapa para recolhimento dos dados, com uma entrevista semiestruturada, cuja finalidade foi compreender as reflexões dessas professoras sobre o ensino de música na Educação Infantil. Em seguida, partimos para a observação de uma sequência de 6 aulas com registros em diários de campo.

O próximo passo do trabalho foi a realização de uma orientação às participantes do estudo sobre a abordagem dos casos de ensino e como eles podem contribuir para a reflexão

sobre as práticas e para o enriquecimento da formação profissional de professores. Fizemos um encontro, para explicação da metodologia, quando foram descritos os objetivos, os procedimentos e as orientações para a elaboração de um caso de ensino. Também foi destacado um caso de ensino como exemplo, para que as participantes pudessem compreender as finalidades e a forma escrita de um caso de ensino. O caso escolhido foi: “A gata borralheira, A cinderela e o Sapatinho Dourado” retirado do livro de Telma Weisz (2002) (Anexo III), conforme já citado anteriormente na metodologia.

Utilizamos nomes fictícios para cada professora participante da pesquisa, bem como para qualquer outro nome que venha a aparecer nas entrevistas ou no decorrer do estudo, como de estagiárias, equipe gestora, pais ou dos próprios alunos. As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, segundo critérios estabelecidos para pesquisas em nível de mestrado e doutorado, sendo então inutilizadas após esse período.

Analisamos os dados à luz das categorias propostas por Bardin (2009, p. 125), em que, inicialmente, buscamos organizar o material coletado em uma pré-análise. Seguimos as etapas sugeridas pela autora, como a leitura “flutuante”, procurando, por meio do contato com as transcrições das entrevistas e do diário de campo, obter nossas impressões e primeiras hipóteses.

A escolha dos trechos de entrevistas, que apresentamos nesse estudo, foi feita de acordo com a pertinência, de modo a relacionar-se com os objetivos de nossa pesquisa. Posteriormente, iniciamos a codificação dos materiais escolhidos, utilizando, como unidade de registro, o tema que, para Bardin (2009, p. 135), é considerada como umas nas unidades mais utilizadas. Essa unidade consiste em “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

Após a codificação, fomos para a etapa seguinte que foi a da categorização dos elementos, dividindo-os em três temas principais, os quais surgiram a partir das perguntas que elaboramos para a entrevista e que abordavam, nas respostas dadas, pontos em comum, para, assim, fazermos a análise proposicional do discurso. Esse tipo de análise, segundo Bardin (2009, p. 235), consiste em “identificar o universo de referências dos agentes sociais”. Desse modo, o material de nosso estudo, tanto as transcrições das entrevistas, como o registro de diário de campo, foram analisadas em conjunto, organizados em três temas que são: o perfil e trajetória das professoras; práticas em educação musical: o lúdico e o uso das tecnologias como recurso didático; e a percepção sobre a aprendizagem das crianças na aula de música, os quais serão analisados e discutidos na seção seguinte.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: REFLEXÕES DOCENTES E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Refletir sobre a prática é algo constante na vida de todo professor, já que, mesmo que não haja intencionalidade, o professor reflete sobre a ação. Essa reflexão ocorre: no momento de preparar as atividades didáticas para o dia; quando procura os pares para conversar sobre determinada atividade ou aluno; quando busca outras maneiras de fazer com que o conhecimento chegue ao aluno; quando está desenvolvendo sua aula, no momento de atuação e ao final de sua ação; quando pensa uma atividade diferente nos dias de chuva ou calor em excesso ou quando chega para uma aula e a turma está agitada ou sonolenta, entre outras atitudes reflexivas, das quais, por muitas vezes, o professor não se dá conta.

Nossa intenção é trazer à tona os dados evidenciados quando há a intenção de refletir, buscando, no pensamento verbalizado pelas professoras, os pontos de análise e reflexão de suas práticas. Uma das maneiras que utilizamos para isso foi a entrevista, em que as professoras apresentaram na fala aquilo que acreditam e refletem. O passo seguinte foi o da observação, em que buscamos compreender, por meio da prática dessas professoras em sala de aula, as reflexões que ocorrem. Posteriormente, propusemos a elaboração e discussão de casos de ensino que servem para destacar e ratificar, ou até mesmo retificar, as ações reflexivas, de modo que possam emergir novas reflexões por parte das professoras participantes.

Apresentamos, a seguir, os três temas de análise de nossa pesquisa, que trazem: a trajetória profissional e formativa das professoras; as práticas que elas desenvolvem nas aulas de música, com o uso dos recursos didáticos disponíveis; e suas percepções sobre a aprendizagem das crianças nas aulas de música.

4.1 Trajetória formativa e profissional das professoras participantes

Em nossa primeira etapa, para entrevista de verificação de perfil das professoras, levantamos algumas questões iniciais: como idade, formação, tempo de magistério e tempo de atuação na Educação Infantil.

Com o intuito de orientar a leitura dos resultados de forma mais clara, usaremos nomes

fictícios para cada professora: Ana, Beatriz e Cecília, com a descrição de perfil segundo quadro abaixo:

Quadro 6: Perfil das participantes da pesquisa medida em anos.

Nome	Idade	Tempo de magistério	Tempo na educação infantil
Ana	44	11	5
Cecília	38	19	12
Beatriz	29	9	8

Fonte: Dados das entrevistas com as professoras. Elaborado pela pesquisadora.

A professora Ana tem 44 anos de idade, 11 anos de magistério, sendo 5 anos de atuação na Educação Infantil. A professora Cecília tem 38 anos de idade, 19 anos de carreira no magistério, sendo 12 anos na Educação Infantil. A professora Beatriz é a mais jovem, com 29 anos de idade, 9 anos de carreira docente sendo 8 como professora na Educação Infantil. Todas estão atuando nas aulas de música da Educação Infantil há 3 anos consecutivos, ou seja, desde o início da implantação do projeto na rede municipal onde realizamos esse estudo. As três são formadas em Pedagogia e possuem Especialização – cursos de pós-graduação em nível de *latu sensu* – em diferentes áreas da educação. A professora Ana é especialista em Psicopedagogia, a professora Cecília possui MBA em Gestão Escolar e a professora Beatriz é especialista em Educação Infantil, cursando também especialização em Educação Musical.

Quando questionamos sobre a presença da música na formação inicial, nenhuma professora disse que foram contemplados, de forma significativa e sistemática, conhecimentos em música nos seus cursos de formação em Pedagogia. Por outro lado, as três professoras têm conhecimentos musicais, pois tocam diferentes instrumentos: a Professora Ana toca ukulele (instrumento de corda de origem havaiana), a professora Beatriz toca teclado e violão e a professora Cecília toca ukulele e violão. Para essas professoras, a aquisição de conhecimentos musicais se deu por procura e interesses próprios, em cursos particulares e nas igrejas, de maneira informal. Todavia, todas afirmam que essa formação popular e pessoalizada fez parte significativa na construção de suas identidades.

[...] eu já to na área assim, na igreja, já cantava, já conhecia um pouquinho de instrumento, sempre tive interesse por essa área, canto já faz um tempo. Não tenho a formação com diploma, mas tenho um conhecimento por buscar por fora mesmo. (Prof.^a Beatriz)

Comecei a fazer teoria musical aos 7 anos na igreja e venho me aprimorando né, a medida do tempo. (Prof.^a Cecília)

Eu tenho uma família toda musical, meu pai toca, meu filho, minha família toda toca, mas é mais na igreja mesmo, que eu participo de alguma coisa.
(Prof.^a Ana)

Loureiro (2003) aponta que, quando olhamos para a história da educação musical, vemos que um marco foi a Reforma Protestante, na qual Martinho Lutero defendia a necessidade de escolarização do povo, insistindo na criação de escolas protestantes, onde, por ter grande importância nos cultos religiosos, a música ocupava lugar de destaque nos programas de ensino. Em reação à difusão do Protestantismo, a Igreja Católica também adotou algumas medidas e uma delas foi a criação da ordem dos jesuítas, que utilizavam a música como um dos principais recursos no processo de escolarização e catequização. Esse histórico chega também ao Brasil e traz grande influência até os dias de hoje, pois a igreja é, muitas vezes, a principal instituição onde o fazer e o aprender música se dá como formação pessoal, já que a música ainda tem papel de destaque nas celebrações religiosas, influenciando o interesse na aprendizagem de um instrumento ou do canto. É exatamente o que se observa no relato das professoras de nossa pesquisa.

Uma visão histórica da música, porém livre das finalidades religiosas, surge com os estudos de Pestalozzi e Froebel, como vimos em capítulos anteriores. Loureiro (2013, p.41) também apresenta que esses estudos traziam a ênfase no processo de construção do ser humano, com uma educação musical mais voltada para a prática e tendo recursos e materiais didáticos, os quais viabilizassem o aprendizado.

Brito (2003, p. 35) destaca que trazer a música para se trabalhar na escola exige prioritariamente a “formação musical pessoal” por parte do professor, bem como sua percepção aguçada para permanecer atento ao modo de desenvolvimento das crianças, suas percepções e expressões musicais.

As professoras de nossa pesquisa estão numa fase do desenvolvimento profissional, que já não é mais da iniciação na docência, todas possuem experiência de magistério entre 9 e 18 anos, o que Day (2001, p.105), com base em Huberman (1995), coloca como sendo o meio do ciclo de carreira, variando entre 7 a 18 anos de atividade docente. Ainda segundo o autor, essa é uma fase em que muitos professores estão em busca de novos desafios no campo profissional.

Marcelo (2009) traz para a discussão os conceitos de desenvolvimento profissional docente e inicia seus apontamentos destacando que esse é um processo que pode ser individual e coletivo. De toda forma, é um momento que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, por essa razão, torna-se um elemento importante para pensarmos os processos de reflexão sobre a prática das professoras de música na Educação Infantil,

intentos dessa pesquisa.

A reflexão sobre as práticas, uma das competências de acordo com Perrenoud (2000), ou sabedoria da prática, para Nóvoa (2009), é uma discussão que, como já apresentado nesse trabalho, faz parte das reformas educativas, as quais ao longo do tempo são discutidas por estudiosos, como os autores citados acima, juntamente com Tardif (2014), Schön (1992), Imbernón (2009), Shulman (2014). Todo esse arcabouço teórico leva-nos a compreender que é na reflexão sobre a prática e na formação dos professores com olhar para essa reflexão, que teremos a iniciação na carreira e o desenvolvimento docente construídos dentro da profissão.

Percebemos que, nas falas das professoras na entrevista, estão presentes elementos os quais nos remetem ao porquê da escolha pelo trabalho com aulas de música na Educação Infantil e como esse ofício tem impactado suas vidas profissionalmente. Os relatos das docentes revelam recorrentes falas que traziam a palavra “desafio”, sendo, esse desafio, o trabalho com a música, utilizada de modo a indicar a posição de que foi algo buscado por elas, algo que as motivou de alguma maneira para o trabalho:

Eu gostei muito da proposta, aí eu falei, ah, vamos aceitar o desafio. Eu aceitei o desafio e agora eu gostei muito.[...] é uma proposta diferente pra gente ter conhecimento. Eu me propus a fazer e acabei me descobrindo como professora de música, coisa que eu jamais imaginava que um dia eu ia fazer na vida. (Prof.^a Ana)

Ser professora de música é um desafio todo dia, porque também a gente sempre tem que estar preparando algo novo pra eles (alunos), pois eles esperam da gente que vai vir alguma coisa nova toda aula, isso faz com que a gente se renove a cada dia (Prof.^a Cecília)

Foi um desafio, mas eu vejo que eu cresci junto com o projeto. Quando começou eu era uma pessoa, hoje eu sou outra pessoa, hoje me sinto mais capaz do que no início, eu estudei né, nesse tempo todo a gente vai estudando, vai vendo materiais sobre o assunto, se aprofundando na prática, então hoje eu vejo que a minha prática é muito melhor do que no início, pela própria prática que acaba nos ensinando. (Prof.^a Beatriz)

Descobrir-se na profissão e renovar-se a cada dia são palavras-chave para pensar no processo de desenvolvimento da docência. Marcelo (2009, p. 7) aponta que o desenvolvimento profissional dos professores é a “construção do *eu* profissional” que vai evoluindo ao longo da carreira, com as experiências, situações e contextos, os quais podem ter influência da escola, programas políticos ou educacionais ou influência pessoal, com as crenças e valores de cada docente.

Seguindo no detalhamento dos dados levantados em nossa pesquisa, daremos continuidade à exposição dos outros dois temas, definidos no início da análise de dados desse

estudo, elucidando ao leitor aquilo que se apurou sobre as práticas em educação musical: o lúdico e o uso das tecnologias e a percepção sobre as aprendizagens das crianças na aula de música. Com o intuito de orientar e facilitar a leitura e compreensão de nossas ideias, apresentaremos, ainda, a construção dos casos de ensino, unindo o desenvolvimento profissional por meio dos desafios e experimentações nas categorias que aqui apresentamos.

4.2 Práticas em educação musical: o lúdico e o uso das tecnologias como recursos didáticos

Abordaremos, nesta seção de nosso trabalho, práticas desenvolvidas pelas professoras participantes, bem como o que essas práticas trazem de elementos para pensarmos na reflexão docente de cada uma delas. Buscamos, com isso, identificar e ampliar o repertório para o leitor, evidenciando essas práticas à luz do referencial teórico que utilizamos nessa dissertação.

Pensar a aprendizagem na Educação Infantil com a perspectiva da brincadeira é uma discussão que vem ganhando cada vez mais espaço, sobretudo na perspectiva do olhar para a criança como um “ser brincante” (BRITO, 2008, p. 35) que faz música na brincadeira, assim como, por meio delas, se relaciona com tudo a sua volta.

A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2017) apresenta em seu texto, referente à Educação Infantil, os direitos de aprendizagem das crianças em idade entre 0 e 5 anos e 11 meses, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são a base de toda a construção das expectativas de aprendizagem para essa faixa etária. No nosso entender, a aula de música também é um momento para que sejam garantidos todos esses direitos de aprendizagem, já que permitem situações educativas nas quais as crianças são estimuladas a criar e vivenciar diferentes emoções.

Percebemos que as três professoras falam sobre esses direitos e defendem de forma convicta a importância da brincadeira e das interações para a aprendizagem significativa dos seus alunos, valendo-se dos elementos que trabalham em música. Em suas rotinas, essas docentes procuram contemplar situações como:

- Acolhida das crianças de forma carinhosa e responsiva;
- Aquecimento vocal e corporal;
- Uso de instrumentos musicais como brinquedo;

- Atividades que integram a música com movimentos corporais e danças, explorando os espaços disponíveis;
- Utilização de brinquedos e materiais não estruturados para atividades musicais;
- Percepção de timbres diversos;
- Brincadeiras de roda;
- Caixas surpresa para adivinhar canções ou instrumentos musicais;
- Apreciação musical por meio de vídeos.

Em nossa pesquisa, destacamos nessa seção, as falas e registros de observações que nos levam a compreender como as professoras se colocam frente a essa perspectiva do lúdico como recurso didático. Isso ocorre, por exemplo, quando a professora Beatriz fala sobre o uso de “mascotes” em sala de aula: “Cada dia eu levo um mascote, daí eles dão um nome, ah, esse mascote fala grave, esse mascote fala agudo[...]”. (BEATRIZ)

Nos registros de observação de nossa pesquisa (diário de campo), apontamos que essa fala da professora é confirmada por sua ação em sala. Durante a observação de suas aulas, pudemos compreender mais claramente do que se tratava esse “mascote”: é um objeto sonoro, que, a cada aula, é diferente. Nos dias em que tivemos a oportunidade de acompanhar as atividades da professora, foram utilizados: um apito, um par de clavas e um chocalho:

[...] a professora senta-se em frente ao teclado e pega duas clavas de madeira. Inicia fazendo um som com as clavas imitando o trotar de um cavalo e pede que as crianças tentem imitar com estalos de língua. Diz: Vamos acordar o cavalo? E faz uma espécie de história em que o cavalo tem que acordar, então precisa de despertador. A professora deixa as clavas de lado e começa no teclado a fazer uma sequência de acordes, as crianças fazem o aquecimento vocal em “TRRR” seguindo a sequência harmônica do teclado.” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação de aula da professora Beatriz)

Nessa atividade, percebemos a brincadeira e o envolvimento da professora com a proposta de fazer um aquecimento vocal de forma lúdica, utilizando a fantasia para fomentar nas crianças a produção de diferentes sons, de forma que o aquecimento fosse vivenciado naturalmente. Podemos aqui fazer referência às metodologias ativas em educação musical, do século XX, chamadas de “primeira geração”, quando Fonterrada (2008, p.177) aponta que “é pela vivência que a criança se aproxima da música”. Assim, quando a criança, em seus primeiros exercícios na aula de música, já se envolve em uma história, por meio de uma proposta lúdica, estará mais propícia a ampliar a aprendizagem dos conhecimentos específicos da música.

Em nossas observações, pudemos verificar que a professora Beatriz tem suas aulas

organizadas em uma rotina já pré-estabelecida, pois, mesmo com temas diferentes, as maneiras de começar e terminar a aula seguem os mesmos procedimentos. A exemplo disso, detalhamos aqui os registros concernentes a nossa primeira aula observada, a partir da qual registramos, no diário de campo, a seguinte prática:

[...] a professora, depois de 15 minutos para receber as crianças em sala, faz um momento de relaxamento com movimentos corporais, demonstrando como as crianças devem fazer, tudo ao som de uma música de ninar, com sons em estilo caixinha de música. (Diário de Campo, registro da 1ª aula da profª Beatriz)

Esse foi o início dos nossos registros, na primeira aula observada dessa professora, aula essa que teve duração de 50 minutos. Notamos que foi a primeira aula do período e, por esse motivo, a professora inicia as atividades programadas após os 15 minutos iniciais, já que, nesse tempo, recebe as crianças trazidas pelos pais, para o início das aulas. Entendemos como fundamental para o processo pedagógico essa ação da professora na acolhida das crianças e aproximação com as famílias, recebendo-os na porta da sala.

Apresentamos, agora, o registro da observação da segunda aula, que já não tem o período de acolhida junto às famílias, pois as crianças já estavam na escola. Entretanto, a professora mantém uma estrutura no início da aula similar ao que fez na aula anterior, realizando as mesmas ações, quando as crianças chegam à sala de música, trazidas por suas professoras de sala regular.

As crianças entram e logo começa a música de relaxamento, fazendo movimentos corporais com as crianças em pé. Este procedimento a professora faz igual ao da primeira turma, mas não há um momento de acolhida primeiramente, as crianças já entram na sala fazendo a atividade. (Diário de campo - observação de aula da prof.ª Beatriz)

Percebemos que a professora mantém um planejamento da rotina da aula estruturado, iniciando-a sempre da mesma maneira e fazendo, junto com as crianças, as atividades previstas.

Shulman (2014) defende, como uma visão decisiva para o ensino, o fato de o professor realizar a transformação da compreensão de um conteúdo em ações e representações pedagógicas, momento em que ele entende o que e como deve ser ensinado. Percebemos isso nas ações a professora Beatriz quando, mesmo tendo objetivos diferentes nas aulas, dá início às suas aulas, valorizando a questão corporal, de modo que o alunos estejam preparados, aquecidos para o que virá, seja cantar, dançar ou movimentar-se.

Analisamos, também à luz da perspectiva das bases de conhecimento de Shulman (2014,

p. 206), que a professora traz em suas ações o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação musical. Suas práticas, acima descritas, revelam o uso de metodologias ativas de educação musical, pois mostram a prática da música como algo em que o corpo todo produz com a consciência daquilo que realiza, o que é considerado por Koellreutter (1997) uma capacidade de aprender os sistemas de relações entre as atividades musicais.

Para além da análise da rotina de sala de aula, destacamos que, de forma geral, as professoras procuram desenvolver atividades em que utilizam como recursos didáticos elementos lúdicos e visuais, como tecidos, bambolês, brinquedos, instrumentos musicais e movimento. Dessa forma, encontramos ecos entre essas ações e a pedagogia do educador Suíço Jaques-Dalcroze, que tem por base a relação espaço, tempo e movimento e que, de acordo com Fonterrada (2008), é uma pedagogia que considera a música, não como objeto externo, mas que pertence à expressão que o objeto vai trazer. Podemos compreender, portanto, que, quando as professoras utilizam de objetos, materiais, brinquedos, o trabalho com a música não está na simples utilização do objeto, mas na atividade e no movimento que aquele objeto representa.

Presenciamos uma sequência de atividades em que a professora Ana utiliza o bambolê como recurso em suas aulas, com os diferentes níveis de faixa etária. Tais ações foram descritas em nosso diário de campo:

[...] em uma turma de pré I, com crianças de 4 a 5 anos, a professora faz uma atividade com o bambolê em área externa à sala de aula, em um pátio da escola, utilizando a música “centopéia”, onde as crianças brincam batendo os pés no ritmo da música com o bambolê na cintura e andando em círculo, um atrás do outro, seguindo a professora e, aos comando da música, erguem e abaixam o bambolê. (DIÁRIO DE CAMPO -Observação de aula da Prof.^a Ana)

[...] Ao chegar na turma de infantil I, de crianças bem pequenas, a professora organiza seus materiais e bambolês, liga o computador e o som e dirige-se ao tapete, onde as crianças estão esperando. Cumprimenta as crianças com carinho, abraçando e sorrindo, canta sem o apoio do instrumento e ajuda as crianças a baterem o pé e as mãos aos comandos da música do “bom dia”. Realiza o aquecimento vocal e corporal de forma que as crianças possam imitá-la e depois, entrega os bambolês que havia separado no início da aula. Primeiramente faz uma atividade com a música “Dona Aranha” para as crianças realizarem o movimento de subir e descer o bambolê, estando dentro dele. Depois, dirige-se ao espaço externo, liga o som e coloca a música da centopéia, realizando os movimentos junto às crianças. (DIÁRIO DE CAMPO - Observação de aula da Prof.^a Ana)

Percebemos, então, que, por meio de um recurso como o bambolê, a intencionalidade da atividade estava no movimento de bater o pé seguindo o ritmo da música e na escuta ativa e atenta da mesma, para que as crianças pudessem erguer e abaixar o bambolê em determinadas partes da música. Notamos que também foram realizadas as adaptações necessárias à cada faixa

etária.

Segundo Fonterrada (2008, p.31) a ideia pedagógica de Dalcroze tinha por objetivo desvincular o aprendizado musical de uma prática meramente mecânica, que geralmente é apoiada em análise de partitura, leitura e escrita. Ao contrário disso, o educador suíço pretendia propor que o mesmo aprendizado fosse sensibilizado de forma corporal rítmica, defendendo que é pela experiência corporal que a consciência rítmica se estabelece, por meio de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas de forma estética e lúdica. Foi exatamente essa proposta sensibilizadora, com cadenciamento e uso do corpo que encontramos nas atividades propostas pela Professora Ana, com o uso do bambolê.

Observamos que essa metodologia que vincula música e movimento também é uma prática para a professora Beatriz, pois traz em sua rotina preestabelecida atividades de movimento. É o que foi registrado no nosso diário de campo durante a observação de suas aulas:

Em pé, depois do aquecimento, a professora canta junto com as crianças a música “Sai Piaba”, cantando em voz baixa, convidando as crianças a cantarem também. Sem interromper o som do teclado a professora sobre um tom e começa outra música “Abre a roda Tindolelé” dando comando na música para trabalhar partes do corpo e movimentos, como por exemplo, abre o braço, dar pulos, mexer a cabeça, bater o pé, entre outros. (Diário de Campo - observação da aula da prof.^a Beatriz)

Já a professora Cecília, conforme registro abaixo, desenvolveu uma atividade com chocalho, feito com materiais reciclados, para trabalhar o movimento:

A professora deu um chocalho feito de embalagem reciclada para cada criança segurar. As crianças quando pegavam o chocalho exploravam bastante, fazendo sons fortes. A professora está com um violão para esta aula e começa a tocar a música “Samba lelê” sem falar nada para as crianças. Depois de cantar uma vez ela para o violão e dá a indicação da brincadeira, dizendo que vai mudar a letra, chamando cada amiguinho de uma vez para o meio da roda pra fazer um solo de chocalho. Ela então começa a cantar novamente mudando o refrão, cantando o nome da criança, (ex: Samba, samba, samba Miguel) e nessa hora a criança foi para o meio da roda dançar. A professora diz que, quando for alguém para o meio da roda os outros não podem tocar, tem que esperar o amigo solar. Algumas crianças no meio da roda dançam com muita empolgação, e os amigos acabam tocando junto. (Diário de campo - observação da aula da prof.^a Cecília)

No que tange à reflexividade docente das professoras que realizaram essas atividades, podemos perceber que, mesmo que elas não tenham conhecimentos específicos da pedagogia musical de Dalcroze, o princípio de unir a música e o movimento se faz presente na prática, conforme pudemos observar nas descrições de atividades acima, mas também no discurso, pois as respostas vindas nas entrevistas, quando perguntamos quais recursos utilizam em suas aulas,

foram:

Eu utilizo bambolê, eu procuro sempre pegar tecidos, tnt, algum recurso que eles possam também não só o visual, mas que eles possam apalpar, pegar, se movimentar, porque eu vejo que eles gostam muito de coisas que tenham movimento, que eles mexam com o corpo. (Prof.^a Ana)

Utilizo violão, pandeiro, ukulelê, flauta, e alguns instrumentos de sucata, construídos pelas crianças ou que eles trazem de casa pra gente explorar na sala de aula e o próprio corpo né, nas atividades de expressão corporal. (Prof.^a Cecília)

Eu utilizo o apoio do instrumento, geralmente eu uso teclado, às vezes o violão, uso também com eles, no caso eles tocando, então geralmente eu uso em acompanhamento nas canções, então por exemplo pra marcar o pulso o chocalho, né. Pra exploração também utilizo, pra exploração livre e também a exploração com algum objetivo, no caso a marcação do pulso, do ritmo da música. (Prof.^a Beatriz)

A compreensão do corpo e do movimento como um recurso didático nas aulas de música na Educação Infantil nos fazem considerar a reflexão sobre a docência que essas professoras realizam, evidenciando suas crenças, suas bases teóricas sobre a criança, bem como o desenvolvimento profissional de cada uma delas.

Schafer (2011, p.322) diz que “às vezes, um recurso simples pode servir como meio para a tradução de um sentido a outro.” Isso quer dizer que, no contexto da aula de música na Educação Infantil, é preciso considerar o que são os recursos disponíveis e que, por mais que possam parecer simples, já trazem consigo grande complexidade e possibilidade de estimular o aprendizado. Foi o que verificamos nos recursos utilizados pelas professoras participantes da nossa pesquisa.

A BNCC (BRASIL, 2017) quando nos fala do campo de experiências para a Educação Infantil “Corpo, gestos e movimentos” destaca que:

[...] na educação infantil os corpos das crianças e dos bebês ganham centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2017, p. 39)

Dessa forma, compreendemos o corpo como um instrumento expressivo e comunicativo e entendemos que a linguagem corporal é um recurso para perceber, expressar emoções, reconhecer sensações, interagir, brincar, ocupar espaços e construir conhecimentos. Relacionando essa base teórica aos exemplos de práticas elucidados nessa pesquisa, percebemos que o que nos cabe nesta seção é discutir a presença dos recursos didáticos que as professoras usam para suas aulas e que refletem algo sobre suas percepções acerca da prática

docente em música.

Algo que identificamos em nossas observações foram as práticas em que as professoras apresentam instrumentos para as crianças, demonstrando a importância que elas atribuem para atividades que podem trazer novidades e surpresas. Na aula da professora Beatriz, registramos a atividade da seguinte maneira:

A professora pega uma caixa com vários instrumentos de percussão, o que envolve os olhares das crianças e provoca algumas conversas. Algumas crianças se levantam para querer ver, e a professora pede que se sentem em roda e prestem a atenção. Diz assim:

_Agora a tia é a falante e vocês são os ouvintes!

A professora começa uma rodada de perguntas:

_Será que o Vivaldi tocava esse instrumento? O pandeiro?

_Será que tocava maracas? E o afoxé? Será que tocava reco-reco? Triângulo?

E para cada instrumento que ia retirando da caixa perguntando às crianças, a professora fazia um som com ele, colocando todos no chão à sua frente de forma que todas as crianças observassem, por vezes falando para as crianças que não era hora de tocar ainda. Depois desse momento a professora utiliza a tela projetora que tem na sala interativa e coloca uma música para as crianças escutarem, que é do compositor Vivaldi “As quatro estações” e pergunta para as crianças se elas reconhecem o som do instrumento principal. Uma criança nesse momento responde: Violino!

A professora coloca então uma foto de um violino na tela e começa a falar sobre o instrumento, todas as partes, os nomes técnicos. Depois de falarem sobre o instrumento, volta a pegar a caixa e retoma os instrumentos que estão no chão dizendo que aqueles o Vivaldi não toca, pois são instrumentos de percussão, e diz assim:

_O Vivaldi não toca percussão, mas vocês podem tocar”. Querem?

As crianças respondem com empolgação em voz forte: Sim!

(Diário de Campo - observação da aula da prof.^a Beatriz)

A professora Beatriz nos apresenta uma aula em que demonstra que seu conhecimento docente está articulado entre o conhecimento do conteúdo e sua transformação em ação didática. Notamos que a professora tinha exata consciência dos objetivos que queria atingir, que eram: o conhecimento de instrumentos musicais diferentes e a exploração dos timbres que não fosse aleatória, mas que trouxesse sentido e significado para as crianças.

Shulman (2014, p. 206) diz que é o “conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria.” Entendemos, assim, que a professora, no momento de sua aula tinha, em sua mente tudo o que pretendia atingir com as crianças, pois demonstrou: ter feito uma pesquisa anterior, conhecendo o violino e suas partes, sabendo os nomes dos instrumentos de percussão, para diferenciar o que são os instrumentos da família da percussão e das cordas; mas também ter planejado a maneira de fazer a abordagem na aula, com o uso do data-show, da música escolhida e da maneira em que iria dispor as crianças para visualizar as

propostas da aula. Todas essas ações são questões que, como o autor defende, “parecem transcender a matéria”, mas que são fundamentais para entendermos o raciocínio pedagógico e compreender as reflexões docentes da professora.

Em nosso diário de campo, acrescentamos mais uma observação referente a essa atividade desenvolvida em aula, sobre a qual descrevemos:

A professora nesse momento parece ter olhos em toda parte, falando com diversos alunos ao mesmo tempo, esticando os braços no meio da roda para ajudar as crianças a segurarem os instrumentos de forma correta e orientando para passar para os colegas que ainda não tocaram. (Diário de campo – observação da aula da prof.^a Beatriz)

Podemos considerar que, na observação dessa atividade, presenciamos de forma visível algumas das etapas do raciocínio pedagógico apresentados por Shulman (2014, p. 216). São as etapas: da **compreensão**, pois a professora demonstrou conhecer o que ela iria ensinar; da **transformação**, pois a professora fez escolhas para o uso dos materiais, preparou o ambiente, fez uso do repertório dos alunos que já conheciam alguns instrumentos e fez adaptações necessárias para a aula; da **instrução** nessa interação com as crianças, percebendo-os, fazendo questionamentos, organizando-os; e a etapa da **avaliação**, que, no próprio momento da exploração do entendimento dos alunos sobre os instrumentos, a professora observa, intervém, ajuda e ouve os alunos.

Em nossa pesquisa, com as observações das aulas da professora Ana, também identificamos a presença da exploração dos instrumentos musicais e da surpresa em sua rotina, quando descrevemos em nosso diário de campo:

A professora [após as atividades de aquecimento vocal e corporal realizadas no início da aula] pega depois uma caixa enfeitada com imagens de notas musicais, (caixa surpresa). A professora diz às crianças que tem uma surpresa na caixa, que é um instrumento musical e que eles devem descobrir o que é. Chama uma criança de cada vez para pôr a mão dentro da caixa sem olhar, apenas sentir com a mão o que é o instrumento. As crianças vão sugerindo coisas e nisso, a professora vai instigando a atenção e curiosidade com expressões faciais de surpresa e mistério. Um aluno diz que é um caxixi, demonstrando que já conhecia o instrumento, a professora não disse se estava certo ou errado e continuou passando a caixa para todos as crianças. Depois de todos participarem, a professora abre a caixa e e fala que o aluno que disse caxixi havia acertado. Ela mostra o instrumento e vai falando sobre ele, dizendo ser de origem indígena. Passa para todos os alunos para tocarem. Depois desta atividade a professora apresenta outro instrumento indígena, o tambor de matraca, e mostra para as crianças como deve ser tocado. Passa para todos os alunos novamente. (Diário de campo - observação da aula da prof.^a Ana)

Brito (2003,p. 58) apresenta que é importante a linguagem musical estar presente na rotina das escola de Educação Infantil, contemplando diversas atividades como: o trabalho vocal, a interpretação e criação de canções, os jogos que reúnem som, movimento e dança, jogos de improvisação e exploração sonora, invenções musicais, construção de instrumentos e objetos sonoros, escuta atenta e musical com apreciação musical, bem como as reflexões sobre a produção e a escuta das crianças. A autora ainda destaca que:

Devem-se valorizar os brinquedos populares, como a matraca, o rói-rói ou berra-boi, os piões sonoros, além dos tradicionais chocalhos de bebês, alguns dos quais com timbres muito especiais. Pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, brinquedos que imitam sons de animais, entre outros, são materiais interessantes que também podem ser aproveitados na realização de atividades musicais.[...] vale lembrar, mais uma vez que o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um único modo, em princípio correto, de tocar cada instrumento. (BRITO, 20003, p. 64-65)

É interessante perceber que, embora as professoras participantes da nossa pesquisa não tenham formação musical acadêmica, seus conhecimentos em música adquiridos em suas vivências pessoais permitiram que suas práticas nas aulas de música apresentassem certo embasamento teórico, conforme se verifica no que as professoras trazem em seus discursos e em suas ações acerca do brincar, da junção de música e movimento e nos uso de objetos que estejam ou não vinculados diretamente à música.

Nos termos de Nóvoa (2009), “ensinamos aquilo que somos, e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Esse é o pressuposto que encontramos nas práticas das professoras, pois o fato de a trajetória de cada uma ter tido a música como parte de suas vidas, provavelmente, isso fez com que tivessem outro olhar para sua prática musical escolarizada.

Além das práticas voltadas para a questão do movimento e da exploração sonora, as professoras apresentam também, como recursos didáticos, a utilização da tecnologia disponível nas Salas Interativas. Nesse sentido, verificamos a presença e uso de um projetor de vídeo e áudio, conectado ao computador da sala, onde as professoras podem utilizar recursos de uma lousa digital.

Eu utilizo data-show, coloco vídeos, pesquiso algumas coisas, digitalizo alguns livros musicais, inclusive fiz um livro musical com eles. (Prof.^a Ana)

Uso bastante a lousa digital, o vídeo para a apreciação musical, eles precisam disso as vezes de uma maneira visual, também para poder se concentrar. (Prof.^a Beatriz)

Sempre coloco alguns jogos interativos que tem som de instrumentos, também coloco música em vídeo no projetor e peço para eles desenharem no tablet que temos na sala interativa, sendo um outro recurso além do papel. (Prof.^a Cecília)

As três professoras utilizam em suas aulas esse recurso digital e tecnológico do projetor, procurando adaptá-lo às situações de aprendizagem, envolvendo a tecnologia, o que, segundo Perrenoud (2000), é uma das competências fundamentais para os professores em nosso século, em que a cultura tecnológica é uma realidade na vida e na formação das crianças.

Perrenoud (2000, p. 125) já destacava a utilização da tecnologia com uma das dez novas competências para o ensino. Explorar o potencial didático de uma ferramenta tecnológica é algo que o professor da atualidade deve dominar, para que a aprendizagem seja significativa, assim como nos mostra a professora Cecília, em sua aula. Mesmo não utilizando um software especificamente educativo, utilizar apenas um recurso básico, como o touch, no desenho colorido do tablet ou a lousa interativa, fez com que as crianças estivessem mais envolvidas na atividade, apropriando-se de um conhecimento musical, partindo do vídeo. Tratou-se de uma aula por meio da qual pudemos compreender que teve como objetivo trabalhar com os sons fortes e fracos, mas que foi conduzida de uma maneira tecnológica, em seus recursos didáticos.

Ainda de acordo com Perrenoud (2000, p. 125), entende-se que os professores podem decidir como utilizar a tecnologia em sala de aula e, com conhecimento sólido sobre as escolhas e os motivos para cada uma delas, criar um amplo espaço em sua sala de aula, explorando recursos diferenciados e atuais, de modo que a situação didática não esteja centrada no ensino meramente, mas na aprendizagem dos alunos e no modo com que irão aprender.

Destacamos, que, nos registros de diário de campo, feitos na observação das aulas da professora Cecília, as crianças pareciam familiarizadas com o uso da tecnologia nas aulas de música e que essa é, possivelmente, uma rotina para as aulas em que a professora utiliza a sala interativa. Como, nas escolas da rede de ensino onde a pesquisa ocorreu, existem professoras diferentes para a aula de Música e de Literatura, as mesmas organizam-se num revezamento da sala, que conta com um projetor digital e com um armário com 32 tablets, os podem ser usados nas aulas de um ou outro componente curricular.

Foi registrada em diário de campo a seguinte atividade:

Nesta aula, a professora (Cecília) iniciou recebendo os alunos em sala interativa, com um vídeo passando no projetor, era uma vídeo clipe onde dois músicos, um pianista e outro violoncelista, tocavam em um ambiente de montanha, algo diferente do que habitualmente vemos, que são salas de orquestra. As crianças, então, ao chegarem, já iam se sentando, buscando as almofadas para se acomodarem e conversavam entre si. Assim que a professora recebeu todas as crianças na sala, começou comentando sobre a

música, perguntando às crianças se havia algo diferente neste vídeo. Os alunos responderam que era o lugar onde os músicos tocavam, mas que os músicos eram os mesmos do outro vídeo que ela havia passado em aulas anteriores. Logo então questionaram se haveria a utilização do tablet novamente, e a professora respondeu que sim, houve então um grande entusiasmo das crianças, felizes pela resposta. Assim, ao final da aula a professora me relatou que estava fazendo uma série de atividades em que colocava um vídeo com piano e violoncelo, e que as crianças depois, faziam um desenho no tablet sobre a música, isso foi feito no início de algumas aulas, por isso, as crianças associaram a música com os instrumentos ao uso do tablet. Na aula, depois que a professora apresentou o vídeo, distribuiu os tablets já ligados, para todas as crianças e pediu para que procurassem o mesmo programa, de desenho. As crianças, interessadas, foram encontrando o programa, alguns pediam ajuda para a professora. A professora então, colocou uma música no som de piano, e pediu para que fossem desenhando com marcador fraco se o som fosse fraco, e com marcador forte, a hora em que o piano fosse forte. Depois repetiu a atividade, com uma música com som de violoncelo, mudando a cor. Depois uma terceira vez, a mesma música do início da aula, mas sem o vídeo, e teriam que misturar as duas cores e as nuances da música, no forte e fraco. As crianças estavam interessadas, concentradas, não se agitaram e a atividade durou todo o tempo da aula. Ao final, a professora recolheu, pedindo para que mantivessem ligados. (DIÁRIO DE CAMPO, Registro de aula da Prof.^a Cecília)

Quando analisamos o relato acima pela ótica do conhecimento docente, podemos citar Shulman (2014, p. 208) quando nos aponta que as estruturas e materiais educacionais são utilizados para ensinar e aprender e que os professores “necessariamente operam dentro de uma matriz criada por esses elementos.” Então, por se tratarem de professoras de música que lecionam em um projeto, cuja denominação oficial é “Sala de Leitura Interativa”, a interatividade com a tecnologia é algo fundamental para os objetivos pedagógicos previstos no projeto e faz parte da prática educativa dessas professoras. Talvez não seja algo que todas as professoras e professores de música na Educação Infantil, espalhados pelo Brasil, tenham como recursos didáticos em suas aulas, mas essa é uma realidade presente como fonte de conhecimento das professoras de nossa pesquisa.

Ainda no que se refere às fontes de base de conhecimento, Shulman (2014) defende a sabedoria que provém da prática como uma das fontes para o conhecimento do professor. Em nossa pesquisa, destacamos o que as professoras afirmam e que nos remetem a esse assunto, quando nos dizem também utilizar, como recurso didático, as práticas de outros professores de música, que são socializadas por meio de grupos de aplicativos de mensagens em celular:

Eu procuro e pesquiso muito na internet ideias e práticas de outros professores, e compartilho com as outras professoras da sala mandando o link ou o vídeo da atividade. (Prof.^a Cecília)

Agora está um pouco mais fácil porque a gente tem um grupo que dá pra compartilhar bastante coisa, mas ainda assim eu faço bastante pesquisa. (Prof.^a Beatriz)

A dificuldade que a gente tem é às vezes dependendo do tema, mas a gente pesquisa, procura, busca no grupo, aí a gente consegue desenvolver. (Prof.^a Ana)

Quando as professoras mencionam a palavra “grupo”, estão se referindo ao grupo do aplicativo de mensagens de celular, criado pelos Orientadores Pedagógicos do projeto da Sala Interativa, e que tem por finalidade o compartilhamento de práticas mesmo, sejam das próprias professoras, por meio de vídeos ou por meio de links de vídeos de outros educadores encontrados na internet.

Vaillant e Marcelo (2012, p.199) destacam que uma das características do século XXI é o compartilhamento entre as pessoas, seja por grupos, ambientes simbólicos ou físicos. Os autores destacam que o trabalho em equipe é fundamental para o desenvolvimento do ensino e para a condução do conhecimento, configurando um aumento na capacidade de resolver problemas. Trata-se, especialmente, de uma prática estimulada com o crescimento das tecnologias, de modo que, mesmo distantes geograficamente, os docentes podem se repertoriar de práticas, interagindo com o conhecimento.

Percebemos, então, que os recursos didáticos e tecnológicos, usados pelas professoras de nossa pesquisa, mostram-se como ferramentas de ampliação do trabalho e são um dos elementos para a reflexão e construção de práticas docentes. Notamos que elas utilizam a tecnologia como meio de pesquisa na internet e com grupos de mensagens via celular para a troca de ideias e, assim, repertoriar suas práticas em educação musical, pautadas em outros recursos e elementos lúdicos como tecidos, brinquedos, jogos, instrumentos.

Avaliamos que essa postura das professoras envolvidas na pesquisa revela a percepção que elas têm da prática em educação musical, mesmo sem haver uma formação acadêmica formal na área, e que foi construída com base nos saberes docentes da profissão e com as suas bases de conhecimento. Segundo Shulman (2014), a combinação das escolhas e das ações dos professores demonstra a reflexão do professor sobre a ação educativa pode ser compreendida a partir do que esse apresenta em sua prática.

Seguimos nossas análises com a apresentação de outra categoria temática já mencionada nessa pesquisa, a da percepção sobre as aprendizagens das crianças nas aulas de música, pois, além de identificarmos, nas observações de aula e nas falas das professoras, a presença de recursos didáticos específicos, identificamos igualmente a percepção das docentes sobre o ensino de música na Educação Infantil, bem como a preocupação com a aprendizagem das crianças, para que seja integradora e não meramente uma aprendizagem de conceitos musicais.

4.3 A percepção sobre o ensino de música na educação infantil

Em nossas análises percebemos que, nas falas e nas práticas das professoras, encontram-se elementos que nos evidenciam suas percepções sobre a docência e sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre esses elementos destacam-se a importância da formação inicial que as professoras receberam na Pedagogia e como essa formação contribui também para o trabalho na educação musical.

Shulman (2014) já destacava que o professor é aquele que pode transformar as compreensões de um determinado conteúdo em ações pedagógicas que se traduzem nos jeitos de falar, mostrar, interpretar e representar o que foi aprendido. Dessa forma, mesmo que as três professoras, protagonistas de nossa pesquisa, não tenham formação específica em música, fazem a transformação dos conhecimentos e conteúdos da música para uma noção mais integral da aprendizagem na Educação Infantil. Conforme vemos nos relatos e observações, essas docentes se mostram preocupadas com o que os alunos possam aprender mais do que com o conteúdo musical, buscam, de fato, aprendizagens essenciais para o desenvolvimento infantil, de acordo com as faixas etárias de seus alunos.

Schafer (2011, p. 270), ao discutir sobre o ensino de música, destaca que é mais importante a comunicação e o recebimento de um conteúdo que foi ensinado, do que propriamente o conteúdo em si. Para o autor, o professor deve estar preocupado em aprender junto aos alunos e perceber suas aprendizagens, compreendendo que, na aula de música, o mais importante é o fazer musical criativo, ou seja, o processo da aprendizagem, não apenas o resultado obtido.

Brito (2001, p. 50), ao tratar do processo de formação musical proposto por Koellreutter, destaca que, para o educador suíço, o professor deve “aprender dos alunos o que ensinar”, de modo que o olhar do docente deve estar atento às aprendizagens de forma plena, observando a integralidade do processo de ensino na aula de música.

Essa integralidade está presente na percepção das professoras em suas ações práticas e em suas falas, nas quais mencionam a preocupação, enquanto professoras de música, sobre as expectativas para as aprendizagens dos alunos. A professora Cecília nos diz:

[...]Eu espero que eles comecem a apurar o ouvido né, porque hoje em dia as crianças têm acesso à uma música muito pobre, culturalmente falando. É preciso ampliar o repertório deles, tanto dos instrumentos como em conhecer

outros tipos de música e culturas através da música. (Prof.^a Cecília)

Sobre a aprendizagem dos alunos nas aulas de música e suas percepções sobre essas aprendizagens, a professora Beatriz também apresenta em sua fala a opinião de que:

Acho que a música tem poder de acionar áreas do cérebro que não são ativadas, então eu acho que ajuda também, esses princípios de tempo, andamento, o que é rápido, o que é lento, eles fazem isso muito com o corpo, todo conhecimento acaba passando pelo movimento, pelo corpo. (Prof.^a Beatriz)

Esse trecho de sua entrevista, com uma opinião sobre a música, nos evidencia algo que dialoga com as propostas de educação musical que vêm sendo discutidas por educadores musicais das metodologias ativas dos séculos XX e XXI.

Dalcroze, por exemplo, citado por Fonterrada (2008), defende uma educação musical pautada no movimento e na rítmica. Koellreutter (1997) destaca também a questão da música como elemento que proporciona aprendizagem de outras funções humanas, como a concentração, o equilíbrio, a noção de pertencimento ao todo, o raciocínio, a memória, o trabalho em equipe, entre outras funções. Assim, percebemos que, para a professora Beatriz, mesmo que de forma intuitiva, a noção de percepção de aprendizagem musical como uma aprendizagem integral das crianças está presente em suas reflexões, perceptíveis tanto na fala, em sua entrevista, como na prática das aulas observadas.

Em outro trecho de sua entrevista, a mesma professora diz que:

Eles (as crianças) começam cantando cada um num tom, alguns gritando, e aí a gente percebe que com o apoio do instrumento, com o próprio apoio da voz, eles ficam mais afinados, [...] eles têm duas aulas na semana, então é questão assim de um ou dois meses a afinação já muda muito. (Prof.^a Beatriz)

Essa atividade do canto é algo presente em sua prática, percebida nos dias das observações em campo. Percebemos que a forma como a professora conduz a atividade alinha-se com as propostas pedagógicas de Kodály, apresentada por Fonterrada (2008, p. 155), que aponta que o educador musical húngaro tinha como interesse principal, “proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos pela prática musical.” Isso significa perceber a prática musical como algo que vai além da aprendizagem dos conceitos musicais, mas que se relaciona com a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, tal como a professora Beatriz o faz, entendendo o tempo de cada criança para atingir a afinação musical.

Nas atividades práticas dessa professora, relatadas em nosso diário de campo, percebemos também que, o que ela traz em sua fala na entrevista, pode ser verificado na prática, na seguinte atividade, observada em uma turma com aproximadamente 23 crianças entre 4 e 5 anos:

As crianças entram na Sala de Leitura e a professora coloca uma música de relaxamento, bem tranquila. Recebe todas as crianças com abraços, as crianças sentam-se de frente para a professora, que logo as convida para ficarem de pé e começam um alongamento corporal. A professora faz os movimentos junto com as crianças. Depois desse alongamento, mais ou menos 3 minutos, a professora pede para que as crianças se sentem em roda.

A professora pega um par de clavas de madeira e bate marcando o tempo para começarem a cantar uma música. Começam então a música “Bate Monjolo” do grupo musical Cia Bola de Meia. Depois de cantarem a primeira vez de forma normal, em que algumas crianças cantavam gritando, outras, não cantaram, outras, cantaram fraco, a professora faz uma brincadeira e segura suas mãos, de forma lúdica se dirige às crianças com as mãos fechadas e diz que vai jogar um pózinho mágico, o pozinho do agudo. Faz o movimento com as mãos como se estivesse jogando algo sobre as crianças, que ficam eufóricas com a brincadeira. A professora então começa a falar em voz aguda e faz a marcação rítmica na clava, faz a contagem e começa a cantar a mesma música, mas em voz aguda. As crianças acompanham e já é perceptível que as vozes já não estão mais tão desiguais. A professora faz o mesmo procedimento da brincadeira, mas agora com som grave, e as crianças cantam depois a música em tom de voz grave. Ao final, a professora fala para as crianças devolverem o pó mágico. Todas as crianças fazem o movimento como se estivesse jogando algo para a professora, que finge pegar com as mãos o que as crianças jogam no ar. fala depois em tom de voz normal para que cantem a música normal, sem agudo nem grave. Faz a contagem e começam a cantar. Nesse momento, as vozes das crianças ficam mais agradáveis de ouvir, sem gritos e com praticamente todos cantando com o mesmo volume e afinação. A professora canta junto. (Registro de Diário de Campo – Prof.^a Beatriz)

Nesse registro de observação, podemos perceber que a professora traz a atividade musical de forma lúdica, mas preocupada com a aprendizagem das crianças sobre o canto. Notamos que são envolvidos saberes e conhecimentos da professora no desenvolvimento da atividade, o que, segundo Shulman (2014), são: o conhecimento do conteúdo – já que a professora quis ensinar o conteúdo grave e agudo –; o conhecimento pedagógico do conteúdo; e o conhecimento dos alunos e suas características. Além disso, a professora fez, na dinâmica de sua aula, uma atividade lúdica de fantasia, tornando, assim, o conteúdo acessível para os alunos, conseguindo ensiná-los e levando em conta as características das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

A professora Ana também mostra, em sua entrevista inicial, que já faz uma análise das aprendizagens das crianças que estão na escola, desde quando o projeto de ensino de música começou a fazer parte da Educação Infantil. De acordo com a professora:

[...] tem crianças que estão aqui comigo desde o infantil 1 e hoje já estão no Pré 2, e você vê que eles já tem um repertório, já conhecem os instrumentos, já sabem os nomes, conseguem identificar o som, silêncio, timbre, eles já conseguem identificar o andamento da música, então tudo isso, a gente trabalhando o lúdico com eles e a gente vê que estão aprendendo. (Prof.^a Ana)

Notamos que a professora Ana definiu e identificou elementos de avaliação de seu trabalho como professora de música durante os três anos que leciona na mesma função e escola, o que, segundo Tardif (2014), é uma das características do saber experiencial de professores. Esse saber experiencial é, de acordo com o autor, ligado às funções exercidas pelo professor, é um saber prático e que depende das situações e problemas que o professor se depara em sua função prática, de modo que “a cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade.” (TARDIF, 2014, p. 109).

Tardif (2014, p.128) traz, ainda, uma ideia que dialoga com aquilo que estamos vendo, no trabalho docente das professoras de música na Educação Infantil, sobre o que nós destacamos nesta seção de nossa pesquisa, como sendo as percepções sobre a aprendizagem. De acordo com o autor, “os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre o objeto” e esse objeto do trabalho dos professores são os alunos, seres humanos com todas as suas especificidades, individualidades e relações sociais, ou seja, um ser complexo e integral.

É preciso que o professor obtenha o que Nóvoa (2009) chama de “tacto pedagógico”, ou seja, perceba a relação e comunicação entre o conteúdo que se deseja ensinar e os caminhos que devem ser percorridos para que a aprendizagem aconteça de fato. Sobre esse tato, as professoras, em suas falas nas entrevistas apresentam suas concepções sobre o retorno da aprendizagem dos alunos:

[...] a música tem esse poder de acolher, de entreter, então eu acho que o *feedback* na verdade é o comportamento das crianças para a gente saber se tá funcionando aquilo ou não. (Prof.^a Beatriz)

[...] quando eles estão muito dispersos, é porque aquilo que eu to fazendo não tá causando efeito. (Prof.^a Cecília)

A gente acaba percebendo se as crianças estão aprendendo quando elas estão felizes, e querem vir pra nossa aula. As outras professoras sempre dizem, que a turma quer vir pra nossa aula, e isso é gratificante, porque é sinal que estão aprendendo alguma coisa, estão gostando. (Prof.^a Ana)

Conforme percebemos nesses relatos, as três professoras destacam em suas colocações a importância do retorno sobre a aprendizagem dos alunos, vinculadas ao comportamento e

atitudes desses alunos perante as aulas de música. Percebemos, com isso, que elas possuem o “tacto pedagógico”, teorizado por Nóvoa (2009).

É na percepção de como os alunos estão reagindo nas aulas que as professoras formulam suas reflexões sobre a prática. Schafer (2011, p. 270) aponta que uma das características do ato de ensinar é responder às perguntas que não são feitas, ou seja, fazer o que as professoras de nossa pesquisa fazem, que é perceber nos alunos o que eles perguntariam. Pelo conhecimento que possuem dos alunos e de suas características (Shulman, 2014), as professoras compreendem que não seriam feitas perguntas diretas, mas as dúvidas e os pontos fracos da aula seriam mostrados pelos alunos nos comportamentos, seja de atenção seja de dispersão na aula. Ao observar esses comportamentos, as professoras realizam a mediação entre o que é ensinado e o que as crianças estão de fato aprendendo. Sobre essa mediação, Roldão (2007, p. 102) afirma que aí está a chave do que é saber ensinar e o que é transformar o saber. Para a autora:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões. (ROLDÃO, 2007, p. 102)

É nessa perspectiva de olhar para a prática docente das professoras Ana, Beatriz e Cecília que fazemos nossa análise sobre a docência em música na Educação Infantil, compreendendo as complexidades da ação educativa e a percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Schafer (2011, p. 270) nos apresenta um pensamento sobre a experimentação, acerto e erro do professor de música nas situações de aprendizagem, afirmando que “é da natureza do trabalho experimental haver erros algumas vezes, pois quando uma experiência é bem-sucedida, ela deixa de ser experiência.”

Quando olhamos para o contexto de nossa pesquisa, notamos que há aspectos nos meandros os quais devem ser observados. O estudo surgiu com a busca de compreender as mudanças ocorridas com as professoras, que outrora lecionavam em sala regular na Educação Infantil, trabalhando com a totalidade de eixos e temáticas, para a faixa etária das crianças em creches ou pré-escolas (de 0 a 5 anos e 11 meses), articulada a situações de aprendizagem desde o cuidar até estudos de natureza e sociedade, artes gerais, linguagem oral e escrita, movimento, grandezas, medidas, todas elas contidas na rotina escolar. Acostumadas a essa dinâmica pedagógica tão ampla, essas professoras passaram a trabalhar exclusivamente com a música e, dentro desse trabalho específico, buscamos nesse estudo compreender como elas se apropriaram

com aprofundamento do que a educação musical para essa faixa etária deve contemplar

É importante salientar que esse desenvolvimento profissional das professoras de nossa pesquisa se constrói nesse contexto de iniciação de um projeto, de Sala de Leitura Interativa, quando foi oferecido para todos os professores da educação infantil participarem da escolha dos blocos de aula para Literatura e para Música, sem que houvesse um pré-requisito de formação específica, apenas a participação de uma formação inicial com profissionais da Secretaria de Educação do município.

Desse modo, percebemos que, como Marcelo (2009) destaca, as influências para o desenvolvimento das professoras foram externas, por se tratar de um programa institucional da rede de ensino em que elas atuam, mas também interno, pois a motivação em participar do projeto se deu de forma espontânea, já que as professoras relatam gostar de música, como destacado em suas falas nas sessões anteriores. Acrescenta-se às motivações externas e internas também o gosto pelo desafio e pela experimentação, pois as três professoras lecionam música desde o início da implantação do projeto e escolheram continuar esse trabalho, conforme podemos verificar nos relatos abaixo:

[...] quero continuar muitos anos como professora de música na educação infantil.” (Prof.^a Cecília)

[...] pretendo continuar, foi uma coisa em que eu me descobri. (Prof.^a Ana)

Eu tenho pensado se vou ficar, mas não por questão de gostar, aliás, eu gosto muito, mas por questão de querer conhecer outra coisa, mas na área de música, por exemplo, eu tenho vontade de trabalhar com os maiores, o canto coral (Projeto de Ensino Fundamental), mas não sei se isso se adequa à minha rotina. (Prof.^a Beatriz)

Esses apontamentos das professoras nos levam a afirmar que o desenvolvimento profissional das professoras, durante os três anos que estão no trabalho com música na Educação Infantil, consolidou-se na prática e na construção de suas identidades docentes. A respeito disso, Marcelo (2009) aponta que identidade profissional não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve e é talhada por meio das relações que se estabelecem na rotina de trabalho. Dessa forma, a nenhuma das professoras foi imposto assumir as aulas de música, mas, por uma afinidade pessoal, a identidade docente delas foi se construindo, de modo que hoje, as professoras consideram ter se encontrado como professoras de música, num “processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências.” (MARCELO, 2009, p. 12).

É justamente na experimentação e na experiência que a docência se constrói, pois é a prática que ensina. É esse ideal que os estudos e ideias para uma reforma educativa na formação

dos professores vêm buscando trazer, com Shulman (2014), Nóvoa (2009), Tardif (2014), Mizukami (2004), Merseeth (2018), na perspectiva de pensarmos em uma formação de professores construída na prática.

Essas reflexões das professoras em relação ao trabalho prático nas aulas de música foram colocadas em questão no momento em que propusemos que elas escrevessem seus próprios casos de ensino, baseados em observações feitas pela pesquisadora de suas aulas. Esse desafio permitiu que pudesse haver a participação e colaboração da pesquisadora na elaboração da escrita dos casos de ensino. As etapas dessa fase do trabalho bem como seus resultados estão descritos na próxima seção de nossa dissertação.

4.4 CASOS DE ENSINO

Após as etapas de entrevista e observação das aulas, buscamos utilizar a ferramenta de elaboração de casos de ensino como meio de articular a reflexão sobre as práticas das professoras. Foi, então, proposta a produção de um texto que pode servir de ferramenta para a discussão com outros grupos de professores, seja de música ou não.

Para guiar a escrita das professoras, fizemos um encontro para explicação da metodologia, em que foi entregue para as professoras um caso de ensino para leitura. Utilizamos o caso “A gata borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado”, (WEISZ, 2002, p. 25-27), (Anexo III) para inspirar e orientar as participantes. As professoras Ana, Beatriz e Cecília leram o caso de ensino e receberam orientações da pesquisadora responsável sobre como poderiam escrever seus próprios casos, baseando-se nos registros transcritos de suas aulas observadas.

As orientações para a escrita do caso de ensino sobre a prática na aula de música na Educação Infantil, ofertadas pela pesquisadora às participantes, foram pautadas com referência ao que Mizukami (2000) e Merseeth (2018) trazem como orientações para a escrita de casos de ensino por professores. Esses autores definem 5 passos para a elaboração, os quais organizamos da seguinte forma:

1. Escolher o acontecimento, a ação de sua aula, um acontecimento: Incidente crítico;
2. Descrever o contexto: Dar um pano de fundo, um cenário da sua aula. Qual turma, quantos alunos, qual era a aula (1ª, 2ª última aula), como é a turma, agitada, calma, acompanhada por estagiária, etc;
3. Revisar a situação e a forma como agiu diante dela: o que ocorreu em sua aula, quais

foram suas ações, e quais foram os motivos que levaram a professora a essas ações, quais os seus sentimentos naquele momento e o que a levou às suas tomadas de decisões;

4. Examinar os efeitos de suas atitudes: Como os alunos reagiram diante de suas atitudes no momento da aula, quais consequências;

5. Revisitar o incidente: Como a professora analisa sua ação, quais as suas percepções sobre si mesma como professora de música na Educação Infantil.

Após as orientações, as professoras puderam ter um tempo para a escrita de seus próprios casos de ensino, que foram enviados para o e-mail da pesquisadora. Com autorização das professoras participantes, fizemos ajustes e acréscimos de detalhes na escrita, a fim de que, para o leitor dessa pesquisa, o caso ficasse mais claro e passível de discussões sobre as situações de aprendizagem ocorridas em aula.

Apresentamos, a seguir, os registros de nossa observação e os três casos de ensino elaborados pelas professoras, buscando destacar as formas de olhar diferenciadas sobre a situação de ensino, seja por quem observa seja por quem está de fato na atuação, identificando, dessa maneira, os movimentos de reflexão docente pelas professoras participantes de nosso estudo.

4.4.1 Caso de ensino 1 – Bambolê

A atividade que deu origem ao caso de ensino que intitulamos como “Bambolê” foi realizada com uma turma mista, com Pré 1 e Pré 2 juntos em uma mesma sala. No dia da realização da atividade, estavam presentes 25 crianças. Era a primeira aula do dia, no período da manhã, as crianças chegavam à escola e quem as recebia em sala de aula era a professora de música, ficando com eles nos primeiros 50 minutos do dia.

Em nosso diário de campo, registramos a atividade com o seguinte olhar:

A professora recebe as crianças em sala regular, cumprimenta as mães e organiza os materiais que irá utilizar na aula. É feito um revezamento para utilização da sala interativa que há na escola; então, esta semana a professora está fazendo suas atividades em sala regular mesmo, utilizando um carrinho montado pelas próprias professoras da escola para carregar os materiais, instrumentos e objetos que irão utilizar na aula.

A professora coloca um computador ligado a uma caixa de som e coloca uma música instrumental relaxante, para o primeiro momento da aula com alongamento corporal das crianças, a professora realiza todos os movimentos junto com as crianças.

Depois, entrega bambolês para as crianças, um para cada e as convida para a uma área externa, um espaço amplo com desenho no chão de uma pista de carrinhos, onde as crianças sentam-se na delimitação dessa pista, dentro de seus bambolês.

Algumas crianças chegam atrasadas para a aula e vão logo pegando o bambolê, sentando junto aos amigos. A professora, então, explica que irão fazer uma brincadeira musical utilizando o bambolê, como já haviam feito outras ocasiões.

Liga a música e deixa que ela se repita por 2 vezes. Com poucos comandos de voz, explicando a atividade, a professora inicia brincando junto com as crianças, que também estão calmas, não estão dispersas e participam com alegria das atividades. Apenas um aluno diz que não quer participar, larga o bambolê, mas permanece na pista sentado e as vezes deita.

A professora o convida para brincar também, mas sem força-lo, e continua a brincadeira com as outras crianças.

Faz duas brincadeiras musicais com o bambolê, uma primeira utilizando a música “centopéia” onde as crianças brincam batendo os pés no ritmo da música com o bambolê na cintura e andando em círculo, um atrás do outro seguindo a professora, dentro da pista. Aos comandos da música erguem e abaixam o bambolê. (Diário de Campo – registro Prof.^a Ana)

Esse registro, juntamente com todos os registros feitos sobre as aulas observadas, foi entregue para a professora Ana, que escolheu especificamente esse trecho para elaborar seu caso de ensino. Fruto dessa escolha é o texto produzido que, apresentamos a seguir, com pequenos ajustes e adaptações feitas, para tornar o caso de ensino mais detalhado:

Este caso é ocorrido em uma aula de música de 50 minutos. Sou professora, formada em Pedagogia e com 11 anos de carreira docente, somente na educação infantil são 5 anos e, especificamente em música, 3 anos. Embora não tenha formação em licenciatura específica na área de música, já participei de corais e grupos de música em igrejas, toco ukulelê, um instrumento de cordas, e participei de formação oferecida pela rede de educação em que atuo, no projeto Sala de Leitura Interativa, que tem por finalidade oferecer a todas as turmas de educação infantil, duas aulas por semana de música e duas aulas por semana de literatura. Meu trabalho com música na educação infantil é desenvolvido na mesma escola, por 3 anos, desde que o projeto começou. Trabalho em uma escola grande, com 13 turmas, um amplo espaço aberto, e salas de aula espaçosas, entretanto, a Sala Interativa, destinada para as aulas de literatura e música, foi desapropriada há pouco tempo, para se tornar sala de aula regular. A escola então adaptou um espaço de almoxarifado para que se tornasse nossa Sala Interativa.

Como temos, em nossa rede de ensino, em cada escola uma professora para Música e uma para Literatura, cada semana uma professora utiliza do espaço, para poder contemplar e utilizar dos recursos interativos nas dinâmicas das aulas. Na semana da atividade descrita neste caso de ensino, eu estava em sala de aula regular, esse revezamento interfere na qualidade de nosso trabalho, pois para que a aula seja atrativa, sempre levamos materiais para exploração com os alunos, acaba que carregamos peso demais nessa “itinerância” pela escola. A Sala de Leitura é um ambiente preparado para recebê-los, ludicamente pensado e organizado, percebo que, quando estamos fora dela, até a atenção das crianças é prejudicada, pois há muita interferência e ruídos externos, embora na Sala Interativa também haja bastante ruído, pois fica ao lado do refeitório das crianças.

O caso aconteceu em uma turma acompanhada de uma estagiária em nesta aula, havia 25 alunos na sala. Era a primeira aula do dia, das 7hs às 7h50 da manhã, com a perda de pelo menos 15 minutos esperando que todos os alunos

cheguem.

Essa é uma sala mista, (dois níveis em uma sala só, Pré I e Pré II) com alunos bem agitados, a maioria dos alunos já está há dois anos em sala mista o que, a meu ver, como já os acompanho há três anos, está interferindo no comportamento da sala.

Ao iniciar, coloquei uma música instrumental relaxante, para o primeiro momento da aula com alongamento corporal, onde faço juntamente com as crianças os movimentos.

Cada turma tem aulas de música 2 vezes na semana, por isso, em cada semana preparamos 2 atividades diferentes, mas que se complementam.

A proposta de atividade dessa semana era as músicas da “Centopeia” e do “Bambolê –Uê”. Como era a segunda aula deles, repetimos a centopeia e em seguida fomos para a segunda atividade da semana.

Para essas atividades, utilizei o pátio externo, as crianças em roda, cada um com um bambolê,

Como é a primeira aula do dia, temos o desconforto do atraso, muitas crianças chegam com a aula já começada, o que atrapalha um pouco o desenvolvimento da atividade, pois preciso parar algumas vezes. Depois de mais ou menos 20 minutos esperando os alunos chegarem à sala de aula, nos dirigimos ao espaço do pátio, que fica bem ao lado da sala de aula dessa turma. Dou início a atividade explicando que eles deverão prestar atenção na música e seguir os comandos “sentar”, “levantar”, “para a frente”, “para Trás”, ...

Nessa sala, tem um aluno que chega todas aulas de cara fechada, pouca vezes participa das atividades propostas, tapa o ouvido quando cantamos, não interage com as crianças, confesso que ficava frustrada, pois as crianças sempre gostam muito e são bem participativas nas minhas aulas. Ao questionar a professora de sala regular, ela me relatou que o mesmo ocorre em sua aula. Nesse dia, como sempre ele se recusou a participar, não insisti e deixei-o à vontade. Essa é a estratégia que uso com ele, às vezes dá certo, depois ele começa a participar, mas muitas vezes ele continua parado sem interesse. Ainda não sei bem como agir com ele, estou diversificando as estratégias para ver se consigo criar um vínculo com ele.

As crianças gostam muito dessa atividade, tinha feito com eles no ano anterior e foi muito gratificante repetir e ver que eles se apropriaram da brincadeira e divertiram-se muito. Apesar de ser um atividade bem contagiante e brincante, o aluno citado acima não participou.

Ao longo desses quase 3 anos na Sala de Leitura/Música percebi que as atividades que são significativas devem ser repetidas e reelaboradas para que possamos ver se as crianças se apropriaram da proposta, mas também percebi como não propor essas atividades quando o contexto da turma é difícil, sendo a primeira aula do dia, em que as crianças chegam cansadas, quando algum aluno não quer participar, quando o ambiente não é propício, tendo que contar com as situações de improviso de estrutura, como ligar o som no computador, etc. Como no trabalho com aula de música temos que estar a cada aula em uma turma diferente, acho difícil pensar em aulas diferentes para o mesmo dia, mas é preciso fazer adaptações dessas aulas para os diferentes momentos do dia, pois ao chegar na escola, as crianças estão de um jeito, após o parque, de outro e antes de ir embora também já não estão mais com as mesmas características de comportamento, em um único dia. Essa mudança a todo momento de uma sala para a outra na educação infantil é cansativa, pois as crianças, nessa fase escolar, têm muitas peculiaridades e, com diferença de meses umas das outras, já estão com novas características. Me pergunto então sobre isso, como o professor de música pode pensar e planejar levando em consideração essas diferenças? (Caso de Ensino – Prof.^a Ana)

Notamos que a própria escolha da situação de ensino, feita pela Professora Ana, revela características de reflexão sobre a docência. Em nosso olhar de observação dessa mesma aula,

registramos a atividade sem trazer algumas percepções que só são possíveis identificar quando o próprio sujeito da ação educativa, nesse caso a Professora Ana, as destaca. Um exemplo dessa percepção individualizada e específica que só a envolvida diretamente no processo é capaz de ter, são os apontamentos, feitos no caso de ensino da Professora Ana, quando ela retrata uma preocupação com a participação de todos os alunos, mesmo com aquele que não está naquele momento disposto a participar da atividade.

Ao revelar no seu caso de ensino que observa os comportamentos do aluno que se isola e busca verificar se isso é recorrente em sua rotina na escola, Ana revela sua postura profissional de buscar parcerias com outras professoras, a fim de conhecer melhor as crianças. Foi o que ocorreu quando relata que questionou a professora de sala regular, que convive mais com as crianças da turma, para saber se o aluno é sempre desanimado nas propostas de atividade.

Percebemos também, na escrita do caso de ensino, que a professora expressa seus sentimentos, suas dúvidas, suas atitudes anteriores e posteriores à aula. Revela, ainda, suas percepções sobre a atividade que propôs, as formas de reações das crianças, além de seus gostos, quando destaca que essa atividade já foi feita em um ano anterior e que deu certo, pois as crianças gostaram e se lembraram das propostas. Com esse apontamento sobre o fato de as crianças gostarem da atividade que já conheciam, notamos que a professora percebe e avalia a forma como as crianças se apropriam das aprendizagens musicais que ela propõe em suas aulas. Por fim, a parte final do texto de Ana mostra que ela está fazendo também uma análise sobre o contexto da Educação Infantil e suas particularidades no que tange ao ensino de música, já que as professoras desse componente, nas percepções de Ana, convivem diariamente com crianças de idades diferentes, gostos diferentes, por isso planejam sua aula de forma que a atividade seja significativa para todos.

4.4.2 Caso de ensino 2 – Movimento

O segundo caso de ensino que apresentamos, intitulado “Movimento”, foi elaborado pela professora Beatriz. O texto igualmente conta com adaptações e complementações que fizemos para tornar o caso mais completo e detalhado.

Em nosso diário de campo, a atividade que deu origem ao caso foi registrada e, diante de todos os apontamentos feitos pela pesquisadora, a professora Beatriz fez a escolha do fragmento do registro de observação abaixo, para elaborar seu caso de ensino:

A professora convida as crianças a se levantarem e começa a cantar e tocar no teclado músicas com movimento. Ex: Tindolelê, (bate palma, pé, pulinho, etc. Depois a professora muda a intenção da música usando timbre de guitarra e cantando e tocando no estilo “Rock”.

Depois de brincarem com as músicas com bastante movimento, a professora pede para que se sentem em roda. Ela também se senta do chão e vai chamando as crianças.

A professora, depois disso, fala com as crianças, que já se sentaram na roda perguntando: _Vocês lembram que nós estamos estudando as músicas de Vinicius de Moraes? Então vamos hoje brincar com a música “A pulga”. E pede para as crianças deitarem com os pés para cima. A professora se levanta e coloca a música no aparelho de som da sala, depois volta para junto das crianças e deita também para fazer a coreografia da música. Dança e pula junto com crianças, que vão fazendo os gestos da música de acordo com o que a professora faz.

Eles repetem duas vezes e na terceira vez a professora diz que não vai fazer junto, dizendo que vai só olhar pra ver se todo mundo aprendeu a dança, deixando que as crianças fizessem os movimentos sozinhas, o que não aconteceu, pois a professora no meio da música começa a dançar e cantar junto das crianças. (Diário de Campo – registro de aula da prof.^a Beatriz)

Esse trecho de nosso Diário de Campo é o registro de uma das aulas da professora Beatriz, que, nesse dia estava realizando suas aulas em sala regular. Era uma turma de crianças entre 3 e 4 anos, denominada pela rede de educação municipal como Infantil II, com cerca de 25 alunos nessa aula. Tratava-se da última aula do dia, no período da tarde, aula que se inicia às 17:10 e vai até às 18:00, horário em que as crianças vão embora.

O caso de ensino elaborado traz uma visão desse fragmento de observação, com as percepções da professora Beatriz, sobre sua própria prática:

Sou professora de música na educação infantil há 3 anos, porém, ao todo, no magistério tenho 9 anos, sendo 8 na educação infantil. Embora não tenha formação em licenciatura específica na área de música, já participei de corais e grupos de música em igrejas, toco teclado e violão, sou formada em pedagogia e estou terminando pós-graduação em educação musical. Participei de formação oferecida pela rede de educação em que atuo, no projeto Sala de Leitura Interativa, que tem por finalidade oferecer a todas as turmas de educação infantil, duas aulas por semana de música e duas aulas por semana de literatura. Meu trabalho com música na educação infantil é desenvolvido na mesma escola, por 3 anos, desde que o projeto começou. Sou professora efetiva na Rede de ensino municipal e este ano assumi as aulas de música do período da tarde em uma escola da zona Sul da cidade. Uma escola recém reformada, com um espaço externo amplo, salas de aula e Sala Interativa, específica para as aulas do Projeto. Como em nossa rede são duas professoras para cada escola para darem as aulas de Literatura e Música, nós fazemos o revezamento da Sala Interativa. Em cada semana, uma professora a utiliza. No relato deste caso de ensino, eu estava utilizando a sala regular mesmo, era a semana da professora de Literatura usar a sala interativa. Quando isso ocorre, percebo que as crianças e eu também fico mais dispersa, pois, quando preparo além da aula e dos materiais, o ambiente também, a aula acontece de forma mais organizada. Sinto que é importante planejar o ambiente e os espaços onde a aula de música acontece.

A situação aconteceu na última aula do dia e lá estava eu em uma sala de

infantil II, (crianças de 3 a 4 anos) com aproximadamente 25 alunos. Essa turma sempre apresentou um comportamento muito produtivo, nossas aulas sempre foram muito tranquilas e participativas, não são crianças agitadas e, por ser a última aula do dia, as crianças também já estão geralmente mais calmas e cansadas por toda a rotina que o dia já contemplou, com saídas para o parque, lanche, atividades com a professora de sala regular. Essa última aula é sempre mais tranquila.

Durante essa aula, iniciei com um aquecimento corporal, em que as crianças de pé fazem movimentos lentos e eu vou fazendo com eles, para que imitem. Propus, depois disso, uma atividade de expressão corporal com a canção: A pulga (Vinícius de Moraes). Estamos estudando as canções desse compositor durante o semestre todo. Na primeira execução da música, realizei a dança juntamente com eles, para relembrar a música e em seguida sugeri que eles dançassem sozinhos, com a intenção de que pudessem criar movimentos para a música, me sentei dizendo que iria assistir. A música já sugere algumas expressões corporais, como deitar, e as crianças já estavam acostumadas com isso, então começava com as crianças deitadas no chão movimentando as pernas. Nesse primeiro momento eu estava sentada apenas os assistindo, quando o andamento da música se tornou mais rápido as crianças levantaram-se e começaram a realizar diversos movimentos como saltar, balançar os braços, nesse momento eu me levantei também e comecei a dançar. Minha intenção inicial era apenas ser observadora e perceber como as crianças se expressam corporalmente.

O que percebi nesse momento é que não executei a proposta que eu mesma havia sugerido e as crianças, ao invés de fazerem seus próprios movimentos e expressões, passaram a me copiar. Acredito que tenha feito isso por impulso devido agitação da música e a minha própria ansiedade.

As crianças continuaram a dança sem mencionar que eu também estava dançando, porém acredito que, com essa minha postura, eu não consegui atingir meu objetivo que era verificar a expressão corporal livre das crianças, e como elas percebiam a música com o corpo, com autonomia sem a necessidade do modelo do professor ou de uma coreografia, mas sim com liberdade de movimentos.

Muitas vezes, os objetivos na aula de música acabam se misturando, pois existem muitas coisas para trabalhar com as crianças, por isso percebi que é preciso estar bem claro para o professor a intenção de cada atividade, para que possamos ter o parâmetro depois no momento de avaliar e refletir sobre a atividade. Percebo que, muitas vezes, como professora, deixo-me ser tomada pelo sentimento de ansiedade da aula, no envolvimento com os alunos, pois a aula de música é dinâmica e animada. A questão que coloco é se eu deveria mesmo ter me afastado, ou se, mesmo participando com as crianças dançando, eu poderia incentivá-los a criar seus próprios movimentos e expressões. (Prof.^a Beatriz)

Assim como no primeiro caso de ensino apresentado em nossa pesquisa, esse texto também apresenta em seu conteúdo percepções da professora sobre sua ação educativa, já que traz dilemas, dúvidas sobre a prática, conhecimento dos alunos e uma postura de autoavaliação, quando a professora termina o caso com um apontamento sobre suas indagações a respeito da atividade proposta. O que nos chama nossa atenção é que, ao fazer a leitura de um registro feito sobre sua aula, a professora se coloca novamente na ação, relembra sua postura, suas escolhas, suas atitudes e se avalia, bem como avalia se seus objetivos foram alcançados.

Nesse caso, especificamente, o objetivo que a professora tinha para a atividade era a verificação de aprendizagem das crianças, pois, primeiro, realizou os movimentos da música

com os alunos e, depois, fazia a observação das crianças, para identificar se ocorreu a apropriação da atividade. Entretanto, sua reflexão sobre a prática foi de que o objetivo não foi alcançado, pois, no momento em que a professora deveria se distanciar para observar, se uniu na atividade de movimento com os alunos.

Schafer (2011, p. 271) traz uma questão que nos faz pensar sobre o que a professora descreve em seu caso. Segundo o autor, “às vezes não sabemos o que é sucesso. O que um professor acha que foi um fracasso pode ser considerado um sucesso por um aluno, embora o professor possa não saber disso até meses ou anos mais tarde”. (SCHAFER, 2011, p. 271). Tal dúvida prevalece no relato da professora quando ela se questiona acerca do que deveria ou não ter feito no momento da avaliação da atividade. Entendemos que também essa dúvida é sadia para o processo de reflexão da prática docente, uma vez que retira a aura de verdades absolutas em aula, assim como instiga o professor a continuar pensando suas ações pedagógicas.

Ainda sobre as ideias de Schafer (2011, p. 271), o autor considera que, algumas aulas são verdadeiros “quebra-cabeças” e que é comum o professor se sentir sem saber se o que está fazendo é o certo, entretanto o sucesso de uma aula está no aluno, na forma com que interagiu e aprendeu, pois a aprendizagem acontece mesmo quando o professor não percebe. Desse modo, o caso de ensino escrito pela professora Beatriz pode ser analisado pela ótica de como ela percebeu as crianças, pois, como ela mesma relata, as crianças continuaram a dançar, sem mencionar que ela estava dançando também, sendo que disse que não dançaria. Para as crianças, a aprendizagem continuou, talvez de forma diferente da que a professora havia planejado anteriormente, mas continuou.

4.4.3 Caso de ensino 3 – Desenho

O terceiro e último caso, elaborado em nossa pesquisa, é intitulado “Desenho”, pois retrata uma situação em que o desenho fez parte de uma das propostas da aula de música na Educação Infantil. A atividade consta em diário de campo com as observações das aulas da professora Cecília. Em nosso diário de campo, essa atividade foi registrada de forma breve, sem muito detalhamento, entretanto a professora, ao revisitar sua prática por meio da leitura de nossos registros, colocou-se novamente na atividade e destacou, na elaboração de seu caso sobre aspectos da prática docente, situações que vão além do ensino de conteúdos musicais.

O registro em diário de campo apresenta a atividade da seguinte maneira:

[...] a professora propõe para a turma, uma atividade em que todos devem dizer se gostam ou não gostam de algumas coisas. As crianças estão sentadas em roda e a professora segue uma marcação rítmica e vai falando palavras diversas, como: chocolate, barata, cachorro, salada, etc.. As crianças fazem sinal de positivo ou negativo com o polegar. Depois dessa atividade a professora pede para que todos sentem nas mesinhas e distribui uma folha para cada um, pedindo para que desenhem de um lado da folha, algo que gostem e de outro lado, algo que não gostem. A professora coloca no aparelho de som da sala regular, uma música clássica e vai caminhando de mesa em mesa olhando os desenhos e conversando com as crianças. (Diário de Campo – registro de aula Prof.^a Cecília)

Nesse fragmento de nosso diário de campo, com a leitura isolada não destacamos outros objetivos para a atividade em que a professora sugeriu, a não ser o desenho de coisas que cada criança gosta ou que não gosta. Todavia, a professora Cecília, ao desenvolver seu caso de ensino baseado nessa atividade, nos apresenta importantes situações de reflexão sobre a prática educativa e sobre a docência.

Apresentamos a seguir o caso de ensino elaborado pela professora, em que fizemos algumas complementações no texto, com sua autorização:

Turma de Pré 1 (4 a 5 anos de idade) - 23 crianças.

Sou professora há 11 anos na educação infantil e estou nas aulas de música há 3 anos. É a segunda aula do dia do período da tarde numa escola de educação infantil, a comunidade do entorno escolar é de classe média, as crianças entram às 13:00 e vão embora às 18:00. O espaço que utilizo para as aulas de música é a sala regular das crianças e uma Sala Interativa, no relato dessa aula, o espaço é a sala de aula normal. É uma turma tranquila, com maior número de meninas do que meninos. O caso que relato agora é uma situação em que a música serviu de base para a expressividade emocional da turma. Escolhi esta turma, pois há algumas alunas que me parecem ser tristes, estão sempre com aparência de cansadas, sem disposição para brincadeiras agitadas de música. Então busquei uma atividade que pudesse unir a música ao que a turma gosta de fazer, que são desenhos. A professora regular da sala sempre comenta em nossas reuniões de horário de trabalho coletivo que, se ela der desenho o dia inteiro, as crianças querem desenhar o dia inteiro, de tanto que gostam de desenhar. Nas aulas de música, eu não costumo fazer muitas atividades de desenho, pois acho que esse não é o foco, mas nesse dia em específico quis propor isso para tentar conhecer um pouco melhor as crianças e, por meio do desenho, saber o que elas gostam para propor outras atividades na aula de música. Iniciei a aula com uma atividade de “gosto e não gosto” e fui falando palavras para elas como coisas de comer, animais peçonhentos, atitudes (por exemplo: chocolate, salada, sorvete, barata, cachorro, briga, carinho, etc) e para cada palavra que eu dissesse, elas faziam com o polegar o sinal de positivo ou negativo. Enquanto as palavras eram faladas, eu busquei seguir um ritmo métrico nas palavras. Depois que fizemos um tempo dessa atividade, entreguei para todos uma folha de sulfite, com uma divisão ao meio, e pedi que, de um lado desenhassem uma coisa que gostavam e de outro, uma coisa que não gostavam. Coloquei uma música de fundo, escolhi um CD de músicas clássicas de Bethovem, por ser instrumental e a letra não interferir na escolha do que desenhar. As crianças ouviam a música e tinham que desenhar na folha. Para minha surpresa, uma das alunas que eu percebia sendo um pouco triste em suas atitudes, enquanto estava desenhando começou a chorar. Eu fui até sua mesa para falar com ela e ela tinha desenhado os pais, dizendo que

ficou triste porque ela gosta dos dois, do pai e da mãe. Eu então acolhi a aluna e falei que não precisava mais desenhar se não quisesse. Fiquei pensando, como professora, o que é que fez com que a aluna chorasse, se foi algum problema que estava passando em casa com os pais, mas não entrei mais em detalhes com a criança. Percebo que a música é realmente capaz de mexer com as emoções, tanto de adultos como de crianças. Nessa atividade fiquei pensando que o objetivo inicial era conhecer melhor o que as crianças gostavam, para fazer um diagnóstico da turma e poder encaminhar próximas aulas de música, mas, ao final, a aula acabou trazendo à tona as emoções de uma aluna. Me pergunto se esse também é um objetivo das aulas de música e se devo também trabalhar com estas questões que envolvem o sentimento dos alunos. Fico na dúvida de como poderia retomar essa atividade e dar sequência na proposta inicial (Prof.^a Cecília)

Percebemos, com a leitura desse caso de ensino, o quanto as práticas de ensino em música na Educação Infantil são permeadas por sentidos e objetivos pedagógicos, que são percebidos quando o professor faz a reflexão sobre sua prática. Notamos, ainda, que a escrita de um texto, como o caso de ensino, pode servir de instrumento de reflexão, algo que não ocorreria apenas com a observação da prática.

Esse caso ilustra as etapas do raciocínio pedagógico que Shulman (2014, p. 216) apresenta. Observamos isso quando a professora passa pela etapa: da **compreensão**, estruturando suas ideias sobre como vai aplicar a aula e o que pretende alcançar, no caso, entender o que a turma gosta ou não gosta; da **transformação**, quando seleciona a forma que vai fazer a abordagem, fazendo os ajustes nos modos de ensinar, o que acontece quando a professora pensa em fazer a atividade com o polegar positivo ou negativo e depois partir para o desenho; da **instrução**, que é o ato de ensinar, o que acontece no momento em que ela vai a cada mesa para conversar com os alunos, especialmente com a aluna que está chorando; da **avaliação**, que foi a ação de identificar que, nessa atividade, muito mais do que descobrir do que as crianças gostavam, a professora pôde trabalhar com as emoções dos alunos por meio da música; da **reflexão**, quando, ao ler o registro feito sobre sua aula, relembra e reflete fatores que ocorreram, trazendo suas percepções sobre o ensino; e, por fim, as **novas compreensões**, que são o entendimento da prática, da atividade proposta e de como os desdobramentos da atividade puderam servir para que a professora pudesse conhecer ainda mais a turma e pudesse seguir com o planejamento de novas propostas de atividades.

Ao término de nossa pesquisa de campo, ficamos com a sensação de que a reflexão é contínua e que as experiências docentes, somadas às experiências de vida das professoras, constroem suas características e suas maneiras de se posicionarem perante a profissão. No esteio dessa relação entre a vida e a profissão, novidades surgiram durante a pesquisa e revelam o caminhar reflexivo das professoras, na medida em que, coincidentemente, após os três anos de

atuação como professoras de música na educação infantil, elas passaram a exercer outras funções na educação. A professora Beatriz, foi convidada para assumir outro desafio na mesma rede de ensino, que é a atuação como professora de projetos de empreendedorismo, em que o trabalho é voltado para alunos de Ensino Fundamental. Já a professora Ana assumiu novamente aulas em classe regular na Educação Infantil, optando por uma turma do nível infantil I, que corresponde a alunos com idade entre 2 a 3 anos. Para a professora Cecília coube o convite para assumir o cargo de diretora de escola em uma unidade da Educação Infantil.

Mediante esses acontecimentos que nos foram informados pelas professoras, consideramos relevante, em nossas considerações sobre a pesquisa, destacar essa realidade. Solicitamos, então, às professoras uma devolutiva, apenas para registrar suas impressões e novas reflexões sobre a prática docente em música. Para isso, perguntamos a cada uma delas, em dias diferentes, o que elas levaram de significativo para seu desenvolvimento profissional pelo fato de terem sido professoras de música durante os três anos em que atuaram. Em linhas gerais, gostaríamos de saber se essa experiência trouxe crescimento como profissionais, se refletiam de forma diferente sobre a profissão, e se os conhecimentos adquiridos como professoras de música poderiam ajudar de alguma forma no desenvolvimento de outras funções que estão ou estarão atuando na educação.

As respostas nos surpreenderam e nos fazem considerar a importância de momentos de reflexão sobre a prática:

Para mim, esses três anos que eu passei dando aula de musicalização para as crianças na rede municipal foi muito gratificante. No começo, foi bem desafiador, porque era um projeto novo, entrando na rede, então a gente não sabia muito bem por onde começar, tivemos uma preparação, mas foi pouca coisa, então a gente teve que caminhar sozinha, pesquisar, correr atrás, buscar, no dia a dia ir percebendo das crianças o que eles gostavam e ir trabalhando com elas. (Prof.^a Ana)

A fala da professora Ana afina-se com as análises realizadas, quando ela e outras professoras disseram sobre o desafio de ser professora de música. O que nos chama a atenção é o trecho “ir percebendo das crianças o que elas gostavam e ir trabalhando com elas.”, remetendo-nos ao texto de Brito (2001, p. 31), quando se referia ao educador musical Koellreutter que afirmava em seus cursos: “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar.”

Essa constatação nos faz perceber justamente sobre a importância da reflexão na prática ou, nos termos de Schön (1992), a reflexão-na-ação. É na percepção dos alunos e no olhar atento do professor que são construídas a prática docente, levando o professor a compreender o

processo educativo e a entender a relevância de apreender do aluno o que deve ensinar. Foi essa a dinâmica de reflexão que a professora Ana nos apresentou em sua consideração sobre os três anos que atuou como professora de música. A professora continuou sua fala afirmando:

O primeiro ano foi bem desafiador nesse sentido, porque foi muita pesquisa, muita busca, muita procura, aí o segundo ano já foi um pouco mais tranquilo nesse quesito, mas também é desafiador, porque daí você tem que se superar né, fazer coisas diferentes,[...] Foram três anos com eles e eu pude perceber muita coisa, como eles aprimoraram o gosto musical, eles apreciavam instrumentos, eu aprendi a tocar ukulelê e levava pra eles, muitos compraram instrumentos e levavam pra eu ver o que eles tinham comprado... o retorno dos pais, principalmente dos pais com crianças com necessidades especiais, a gente teve um retorno muito bom, os pais vinham agradecer que a criança chegava em casa e cantava, você via como eles amam a música [...] E depois de três anos, eu resolvi voltar pra sala de aula, confesso que com um pouquinho de dor no coração, mas eu precisava voltar, descansar um pouco, porque é muito gratificante trabalhar com a música, mas desgasta bem a gente fisicamente, e eu resolvi , mas hoje eu volto pra sala de aula com outro olhar, porque esse tempo que eu passei na musicalização abriu meus olhos pra muitas coisas, pro lúdico, como as crianças gostam e aprendem...na verdade como eles aprendem quando é algo prazeroso. (Prof.^a Ana)

Nessa síntese dos três anos que a professora Ana trabalhou com aulas de música na Educação Infantil, percebemos que a professora reflete sobre os objetivos da educação musical e sobre as competências docentes, quando diz que inicialmente passou por um momento de pesquisas por materiais, pela aprendizagem de um instrumento musical, pela busca de metodologias e novidades, o que Shulman (2014, p.206) descreve como a busca pelo “conhecimento do conteúdo”. Essa busca revela a perspectiva da professora em aprender mais sobre o que ensinar na aula de música. Além disso, o relato acima nos apresenta também a devolutiva do retorno dos pais como algo significativo para a prática da professora.

A professora Ana finaliza seu texto dizendo que volta para a sala de aula regular com outro olhar sobre a prática, de modo a considerar que, fisicamente, ser professora de música é desgastante, por outro lado, também é gratificante, pois ela declara que teve seus olhos abertos para as possibilidades de aprendizagem lúdica na Educação Infantil e para o desenvolvimento integral da criança, como sugere a BNCC (2017, p.36) ao trazer os direitos de aprendizagem na Educação Infantil que são: conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e brincar.

Da mesma maneira que a professora Ana, a professora Beatriz também nos deu seu depoimento destacando sua reflexão sobre os três anos que atuou como professora de música, quando, no que seria seu quarto ano nessa função, recebeu o convite para trabalhar em outra área na rede de ensino, nas oficinas de empreendedorismo, trabalho que é realizado com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental. A professora destaca alguns pontos que a

fazem refletir sobre sua experiência como professora de música e como isso poderá auxiliá-la em sua nova função:

Embora seja mesmo diferente, devido a faixa etária, devido ao trabalho, existem alguns aspectos que eu consigo utilizar, coisas que eu aprendi em sala de aula com os pequenos dando aula de música. Então a primeira coisa que ficou muito forte foi realmente esse jogo de cintura, porque na educação infantil a gente planeja uma aula, independente da educação infantil, mas planejamos uma aula e nós temos uma previsão, né, nós achamos que essa aula vai fluir de tal maneira e quando a gente aplica essa aula, essa aula ela flui de maneiras diversas de acordo com a turma.[...] Então, embora a gente tenha uma oficina de empreendedorismo estruturada que nós aplicamos de acordo com a idade, com algumas turmas aquilo vira um pouco mais, com outras a gente tem que ter mais tempo, precisa de mais tempo. Então essa flexibilidade que a aula de música nos ensina eu acabo utilizando também hoje com os meus alunos. (Prof.^a Beatriz)

A questão do planejamento de aula e do que a professora Beatriz chama de “jogo de cintura” é o que Vaillant e Marcelo (2012, p.18-19) apresentam quando tratam das capacidades docentes e da dimensão cognitiva-acadêmica, das quais fazem parte as características e a quantidade dos saberes docentes. A autora destaca que “motivação, liderança, empatia, espírito empreendedor, boa disposição, atitude positiva, estimulação intelectual, compreensão, controle emocional, são muitos dos componentes que estão incluídos nessa dimensão.”

Além disso, esse “jogo de cintura” também é a prática do professor quando envolve vários desses componentes dos seus saberes docentes, pois o professor tem sua ação conduzida pela reflexão de sua prática, moldando a situação educativa diante de uma aula que, muitas vezes, não se realiza conforme o planejado.

Schafer (2011, p.265) inicia o capítulo voltado para educação musical em seu livro “O ouvido pensante” destacando o que acredita como sendo dez máximas aos educadores. A primeira e segunda máximas apresentadas são:

1. O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional é dar o primeiro passo prático.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.

Essas duas primeiras máximas, que o autor organiza, nos fazem analisar o papel da reflexão sobre a prática docente. No propósito de nosso trabalho, buscamos analisar práticas de três professoras que iniciaram um trabalho de música na Educação Infantil em uma rede, com uma breve formação, mas com a compreensão de que seria na prática que elas iriam construir a proposta de educação musical, ou seja, deram o primeiro passo. Na segunda máxima, Schafer (2011) apresenta a questão dos fracassos como algo positivo, evidenciamos isso nos relatos e

nas construções dos casos de ensino, pois faz parte da reflexão docente compreender o erro e a dúvida.

A professora Beatriz nos fala sobre essa percepção do erro, das aulas que fluíram de maneira diferente do que havia sido planejado, mas que, com o “jogo de cintura”, com a reflexão-na-ação, tomaram rumos diferentes, sem perder os objetivos.

A professora Cecília, em seu depoimento sobre os anos que passou como professora de música na Educação Infantil, destacou pontos que se referem à nova função que irá assumir. A professora recebeu o convite para assumir a direção de uma escola de Educação Infantil. Sua fala é emotiva, talvez por reflexo da recente mudança de função, mas ilustra pontos interessantes de analisar.

Bom, eu já leciono como concursada aqui na rede há 13 anos. Durante esses anos trabalhei em creches, emei's, EJA, ensino fundamental... passei por tudo, e quando a secretaria criou o projeto de Sala Interativa, quando eu soube que haveria o eixo de música, imediatamente eu participei das formações. A música sempre esteve presente na minha vida... é algo que me faz relaxar, refletir, entender as diferenças dos seres como uma orquestra... onde cada instrumento tem seu timbre e em cada partitura faz seu som, e ao final, temos assim... uma linda harmonia. Atuar no eixo de música me fez muito feliz, me fez mais gente... em cada sala era uma novidade, carinhas sorrindo, vibrando... planejar sempre, mas pra cada turma uma história, uma estratégia diferente. E os pais? Ah.. como eu gostava de conversar com eles, me sentia querida, tanto pelas crianças como pelos pais mesmo. Estou indo pra uma nova função, na direção agora, mas penso como um maestro sabe... vou estar lá apenas ajustando as notas, os ritmos, alegorias... porque o trabalho quando é feito com amor, vira diversão né... Só posso dizer que valeu muito... e pra encerrar eu fico pensando na canção: “sou feliz e agradeço por tudo que Deus me deu.” (Prof.^a Cecília)

Em seu discurso, compreendemos que a professora Cecília faz uma analogia entre a música e a escola, quando apresenta conceitos da música como timbre, harmonia, partitura, ligados às diferenças dos “seres”, ou seja, das pessoas que fazem parte da escola, como alunos, colegas professores, equipe gestora. É na maneira como as palavras são ditas que percebemos o significado implícito na emoção que a professora demonstrou em sua fala.

A professora Cecília, assim como a professora Ana, destaca a questão do retorno que os pais dos alunos traziam de seu trabalho, ao dizer que se sentia amada, tanto pelas crianças como pelos pais. Ela finaliza seu depoimento fazendo uma nova analogia entre a música e a educação, comparando sua nova função de diretora de escola com a de um maestro de orquestra, quando destaca que estará “ajustando as notas, e os ritmos”.

Essa postura apresentada na fala da professora Cecília nos mostra que a reflexão sobre a sua prática docente nas aulas de música foi além da sala de aula, fazendo-a refletir sobre a

escola como um todo. A isso, Nóvoa (2009, p.33) chama de um “terceiro lugar”, que é um outro lugar além da sala de aula no qual “as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Dessa forma, entendemos que, na reflexão sobre a prática, as professoras participantes de nosso estudo, Ana, Beatriz e Cecília demonstram que sua atuação nas aulas de música possibilitaram um olhar novo sobre seus conhecimentos profissionais docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou responder a questões a respeito das práticas de três professoras de música de um município do interior paulista. As questões eram: quais são suas práticas em música na Educação Infantil? Como organizam suas rotinas? Como refletem sobre o ensino de música? Quais estratégias utilizam para trabalhar com os conteúdos musicais para as turmas de crianças bem pequenas e pequenas?

Ao entrar nas escolas e salas de aula para as observações e por meio das falas das professoras nas entrevistas, entendemos que esse estudo se faz relevante não simplesmente para averiguação das práticas e reflexões das professoras, mas também para reconhecer e valorizar a docência, especialmente em música na Educação Infantil.

Percebemos quão disponíveis estavam as professoras ao colaborarem com nossa pesquisa, permitindo que estivéssemos em seus ambientes de trabalho, observando suas atividades, perguntando sobre suas reflexões sobre a docência e orientando para a escrita de seus próprios casos de ensino, que surgiram no decorrer da pesquisa.

As observações das práticas das três professoras nos trouxeram resultados riquíssimos. Dentre eles, destacamos: a constatação de uma rotina estabelecida nas aulas, com momentos de aquecimento vocal e corporal; a utilização de instrumentos musicais como acompanhamento e como recursos lúdicos para a imaginação; a utilização de brinquedos e materiais não estruturados para realizar atividades musicais; e a presença do movimento e da exploração dos espaços, da apreciação e da criação musical, trazendo a música como meio de expressão de sentimentos para as crianças. Esses resultados geraram significativas possibilidades de análises, as quais esperamos que possam servir de inspiração para novos professores que estejam iniciando uma jornada com as aulas de música na Educação Infantil.

As práticas das professoras revelaram que, embora não tivessem formação acadêmica específica em música, as três tinham conhecimento sobre a área, tocavam instrumentos, cantavam, conheciam os termos técnicos sobre a música e buscavam aprimoramento profissional, pois eram pesquisadoras e gostavam do que faziam.

Nas práticas observadas, pudemos encontrar muitos exemplos daquilo que as professoras trouxeram como reflexão, nas entrevistas semiestruturadas, inclusive retomando uma frase de Nóvoa (2009) já utilizada aqui, mas que ficou significativa no contexto dessa pesquisa, quando diz ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos, ou seja, as professoras ensinam música, porque já vivenciaram a

música.

A busca pelo referencial teórico que pudesse sustentar nossa pesquisa foi de grande contribuição e aprendizagem, possibilitando o contato com diferentes formatos de análises teóricas e práticas, as quais sustentaram as discussões de forma que, enquanto pesquisadora, foi possível compreender mais sobre a educação e a educação musical, na intenção de pensar em uma formação de professores que se constrói na prática, assim como Nóvoa (2009) nos sugere.

Os casos de ensino, como instrumento de pesquisa, possibilitaram ampliar nossa visão sobre a prática que observamos, de forma a experimentar o que de fato vivenciam as professoras no momento de suas atividades. Entendendo, de forma mais clara, o que se passava nas atividades propostas e, buscando apresentar uma contribuição para as professoras participantes da pesquisa a partir daquilo que elas próprias trouxessem em suas percepções sobre a prática, é que, respeitosamente, nós nos propusemos a analisar os casos de ensino por elas elaborados.

Destacamos a partir disso, a importância de buscarmos a formação de professores que se construa na prática, mas que também vá além da prática observada – aquela que parte de uma prática vivida e experimentada, com suas dúvidas, incertezas, limites, erros, acertos – e encaminha-se, sobretudo, para uma prática reflexiva, que entende que a educação, especificamente, a docência é, como diz Morin (2011, p. 36), uma atividade complexa, é uma ação que é tecida junto, em conjunto, sendo indissociáveis a ação e o pensamento de professores.

Nessa reflexão sobre as práticas docentes, encontramos um caminho para pensarmos na formação de professores, seja inicial ou continuada. Os casos de ensino que apresentamos em nosso trabalho são exemplos de como se pode construir na prática um material de formação e discussão sobre a própria prática. São textos que apresentam os conflitos, as dúvidas, as ações reais de um professor, que, ao elaborar seu caso de ensino, já começa a refletir sobre todos os processos de ensino, gerando mais reflexão, de modo que a ação educativa não seja esvaziada, mas repleta de intencionalidades e significados.

Finalizamos nossas considerações, destacando uma frase de Schafer (2011, p. 270) em que afirma que “muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz”. Acreditamos que essas questões que ninguém faz são, na verdade, estruturadas na própria reflexão do professor sobre sua prática. Como professores, estamos constantemente refletindo sobre o que fazemos, assim, analisar as práticas e os casos de ensino que traduzem as práticas pela ótica da reflexão das professoras nos faz pensar em novos questionamentos, tais como: Quais são os novos rumos para a formação dos professores que estão assumindo hoje as aulas de música na Educação Infantil? Como as práticas desses professores estão ocorrendo? É

possível pensar em uma continuidade para a formação dos professores que atuam com a música nessa fase da escolarização? Nossa pesquisa não nos possibilitou responder a essas perguntas, mas caminharemos com os resultados trazidos até aqui, na esperança de que a formação dos professores de música esteja cada vez mais voltada para as questões se emergem da prática.

Enquanto pesquisadora e professora de música, levo para minha prática e formação profissional, ensinamentos e reflexões proporcionados por essa pesquisa, dentre eles pensar nas situações práticas como meio de formação contínua. Visualizar e refletir as práticas de outros professores é algo que proporciona grande aprendizado para qualquer professor, seja na formação inicial ou na formação contínua. Em minha atuação profissional como professora de música e formadora de professores, compreendo que é na prática que a teoria se consolida, sendo assim, o professor deve estar aberto ao que lhe é apresentado com as crianças da Educação Infantil. É preciso olhar, conhecer, ouvir o que as crianças trazem de suas vivências, bem como é preciso olhar, conhecer e ouvir o que os professores trazem a respeito da prática em sala de aula, com essas crianças.

É de grande interesse oferecer uma devolutiva, tanto às professoras participantes desta pesquisa, quanto a outros professores de música na educação infantil, de modo que possamos realizar as discussões à partir dos casos de ensino que foram elaborados, ampliando a formação continuada e na busca pela retomada de uma formação inicial, em consonância com as práticas já vividas pelos professores de música da educação infantil.

Para a comunidade acadêmica, fica nosso objetivo de divulgação, com a publicação desta dissertação e com a escrita de artigos que possam ser acessados por outros pesquisadores por meio de revistas, congressos e eventos acadêmicos, bem como a inquietação por materializar esta pesquisa em forma de livro, de modo que possa inspirar outros professores que se debruçam a pensar nas questões do ensino de música para a educação infantil de forma reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1196-1223, out-dez. 2017

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. (Dissertação de Mestrado) UFRGS. Instituto de Artes. Porto Alegre, RS: 2000.

_____. A Reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 180-203, jun.-ago. 2012.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. (Tese de Doutorado) UFRGS. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS: 2000

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da Abem**, n. 6. set. 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LBD 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor da inclusão de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **Os casos de ensino como potenciais reflexivos no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública**. Cuiabá-MT: Universidade do Mato Grosso. Dissertação de Mestrado. 2007

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **O desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de Casos de Ensino**. São Carlos- SP: Universidade Federal São Carlos – UFSCar. Tese de Doutorado. 2013

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21. n. 65. abr.-jun. 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação Básica. **Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, 2010. Painel

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008

_____. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.18, p. 27-33, out, 2007

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22. n. 2. pp. 201-210. mai.-ago. 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) **Pedagogias em Educação Musical**, Curitiba, SP: InterSaberes, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção: Questões da Nossa Época; v. 77.)

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. In. KATER, Carlos.(Org), **Caderno de Estudos: Educação Musical**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG. 1997

_____. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sônia A. (org.). **Educadores musicais de São Paulo: Encontros e reflexões**. p. 39 - 45. São Paulo: Nacional. 1998

_____. Sobre o valor e o desvalor da obra de arte. **Estudos Avançados**. 13 (37), 1999.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **A presença da música na educação infantil**: entre o discurso oficial e a prática. (Tese de Doutorado). UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG: 2010.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação**. v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, p. 139-161, 2000

MERSETH, Katherine K. (Coord). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil./ Coordenação Katherine K. Merseth; Organização Instituto Península. São Paulo: Moderna, 2018

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011

NONO, Maévi Anabel ; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 115-132, 2002

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72/84, jan./dez. 2002a

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) ã Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NÓVOA, António. **Professores**: imagem do futuro presentes. EDUCA, Lisboa-Portugal. 2009

OLIVEIRA, Myrna Valéria Campos de. **O educador musical na escola regular em Belo Horizonte**. (Dissertação de Mestrado) UFMG, Escola de Música. Belo Horizonte, MG: 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Adria Maria Ribeiro; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; et al. Casos de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação. **R. Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 61, p.13-30, jan./abr. 2017

ROCHA, Simone Albuquerque da. Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação. **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n.1, jan./jun. 2012

ROLDÃO, Maria. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. RBF. Vol 12 n.34, jan/abr, 2007.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Projeto Sala de Leitura Interativa na Educação Infantil**. v.3, Música. São José dos Campos – SP. Educação Infantil, 2016

SCHAFER, R. Murray. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009

_____. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196 – 229, dez. 2014

SUZUKI, S. **Educação é amor: um novo método de educação**. 2ª ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. Org.. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Cíntia Dutra. **Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)**. (Dissertação de Mestrado) UFMG, Escola de Música. Belo Horizonte, MG: 2013.

URIARTE, Mônica Zewe. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 245-258, Editora UFPR, 2004

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. Ed. Curitiba: Ed UTFPR, 2012

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas - SP, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008

ANEXO I**OFÍCIO**

Taubaté, _____ de _____ de _____.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo(a) aluno(a) Dóris Mendes Ramos de Siqueira, do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “A reflexão sobre a prática docente de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista”. O estudo será realizado com quatro (4) professores de música da educação infantil que atuem a 2 ou 3 anos na função, na cidade de São José dos Campos, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Para tal, será realizada aplicação de questionários e entrevista individual por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Dóris Mendes Ramos de Siqueira, telefone (12) 997777509 , e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

À Secretária de Educação e Cidadania,

ANEXO II
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

***, _____ de _____ de _____.

De acordo com as informações sobre a natureza da pesquisa intitulada “**A reflexão sobre as práticas docentes de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista**”, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) Dóris Mendes Ramos de Siqueira, do Mestrado Profissional em Educação, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de observações das aulas dos quatro (4) professores da educação infantil, que estejam na função atribuída de professores de música, conforme critérios de seleção estipulados no projeto de pesquisa. Será mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Secretária de Educação e Cidadania

ANEXO III

CASO DE ENSINO COMO MODELO

EXEMPLO: Caso de Ensino “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” de Ana Rosa Abreu (1987) Retirado do livro: WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2002. p. 25-27. (Coleção Palavra de Professor)

Foi muito interessante a ‘hora da história’ hoje. Como venho fazendo todos os dias, peguei os livros de que os alunos mais gostam para que escolhessem a história que seria lida. Levantei *O Planeta Laranja* e perguntei o que estava escrito na capa. Me disseram em uníssono o nome do livro. Pedi que lessem outro e responderam imediatamente: *O lobo e os sete cabritinhos*; depois foi o mesmo com *O segredo do rei*. Mas eu tinha trazido também um novo, que ninguém conhecia – *O sapatinho dourado* – que tinha na capa a ilustração de uma princesa segurando um sapatinho reluzente. Pedi, da mesma forma que me dissessem o que estava escrito, e ouvi um coro não tão unânime assim: *Cinderela!* Algumas crianças pareciam não estar tão certas... O Léo logo disse: ‘*Tem muitas letras para estar escrito Cinderela*’. E logo a Maria Alice exclamou: ‘*É Gata Borralheira!*’ Passou o dedinho sobre o título e se convenceu. Me deu um branco. O que eu ia fazer? Confirmar que era? Dizer a verdade? Deixar pra lá? Por outro lado, não são eles que vão construir esse conhecimento? Me segurei e, muito por não saber o que fazer, não disse nada de imediato. Vi que algumas crianças se detinham com atenção às letras e foram chegando à conclusão de que havia algo errado, pois o que estava escrito começava com *O* e se fosse *A Gata Borralheira* deveria começar com *A*.

Ficou claro para mim que cada um poderia estar diante de um desafio diferente naquela situação. Alguns se perturbaram com o fato de que apenas o contexto – no caso a ilustração da capa – não bastava para informar o que estava escrito, outros que já conheciam as letras se incomodaram por não poderem decifrar o que ali se dizia, outros ainda tentavam uma leitura silábica, reconhecendo algumas letras e tentando ajustá-las a *A Gata Borralheira*, desanimando-se diante da impossibilidade de fazer isso. Em meio a essa discussão o Rafael me pediu para que lesse logo *Cinderela*, referindo-se ao livro que eu havia trazido. Juro que fiquei desconcertada. Para ele o que estávamos discutindo não fazia nenhum sentido. Será que eu não poderia explicar para todos o que alguns já haviam compreendido? Bem, aí eu contei o verdadeiro nome da história e li.

Devo confessar que não sei muito bem como encaminhar situações desse tipo. Por um lado, acho que estou começando a entender qual a importância desse negócio de botar as crianças para trabalharem juntas e para lerem quando ainda não sabem: dá uma boa confusão, elas se envolvem, pensam discutem, vejo as coisas que estou estudando sobre a aprendizagem acontecerem ali na minha frente. Mas continuo sem saber como ajuda-los a entender o funcionamento do sistema de escrita. Não consigo ficar tranquila terminando uma atividade e, pior, sem saber sequer se aprenderam. Preciso discutir o que mais posso propor e como posso intervir.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “A reflexão sobre a prática docente em música na educação infantil de um município do interior paulista”

Orientador: Prof. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “A reflexão sobre a prática docente de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista”

Objetivo da pesquisa: Analisar como os professores com formação em pedagogia refletem sobre suas práticas docentes em música na educação infantil.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a observação de seis (6) aulas de quatro (3) professores, com registros em caderno de campo, bem como a aplicação de duas entrevistas semiestruturadas, sendo a última com estímulo de recordação, utilizando do material do portfólio de cada professor participante. Estes instrumentos para coleta dos dados serão aplicados junto a 4 professores que atuam nas aulas de música da educação infantil a 2 ou 3 anos na rede municipal de _____.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das observações, do registro em caderno de campo e das entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de observação, registro em caderno de campo e entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, seja na observação com registro em diário de campo. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a “Reflexão sobre as práticas docentes em música de um município do interior paulista. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação: Formação e práticas docentes, na Universidade de Taubaté (SP), Dóris Mendes Ramos de Siqueira,, residente no seguinte endereço: Rua Atenas Paulista, 132, Jardim das Indústrias, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 99777-7509, incluindo ligações à cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 3625-4217. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre as reflexões sobre as práticas docentes em música para a educação infantil.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Dóris Mendes Ramos de Siqueira

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados gerais:

Formação: _____

Grau de instrução: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de magistério: _____ Na educação infantil: _____ Em música: _____

Turmas que atende na escola: _____

Questões:

1. Qual sua formação? Contemplou conhecimentos em música? Como?
2. Você já possuía conhecimentos em música anteriores?
3. O que te fez escolher ser professora de música na educação infantil?
4. Como você elabora seu planejamento? a quais recursos recorre?
5. O que você espera que as crianças aprendam com as aulas de música na educação infantil?
6. Utiliza de instrumentos musicais no desenvolvimento das aulas? Como?
7. Utiliza ferramentas tecnológicas como recursos para as aulas de música? Quais e como?
8. Utiliza de objetos diferentes, brinquedos ou outros materiais nas aulas? como?
9. Encontra alguma dificuldade na realização do trabalho nas aulas de música? quais?
10. Como você percebe o envolvimento e aprendizagem das crianças nas suas aulas?
11. Como você avalia sua prática? pretende continuar como professora de música?

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE CASOS DE ENSINO

ELABORANDO UM CASO DE ENSINO:

Cara professora,

Apresentamos a você alguns exemplos de casos de ensino e de como eles podem ser grandes ferramentas para a reflexão docente. De um caso podem surgir diversas análises que buscam sempre a melhoria de nossa prática como professoras, pois:

Os casos de ensino mostram situações complexas vividas por professoras durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida, que problemas surgiram no decorrer das atividades; trazem situações parecidas enfrentadas por diversas professoras, em diferentes lugares, diferentes escolas, com diferentes alunos. Deixam clara a complexidade do que é ser professora. (NONO, MIZUKAMI. - CAED 1. p. 2)

Convido você agora, para elaborar o seu próprio caso de ensino, partindo dos registros das observações que eu fiz de suas aulas. Para orientá-la na elaboração de seus casos de ensino, alguns passos podem ser seguidos. São eles:

1. Escolher o acontecimento, a ação de sua aula, um acontecimento: Incidente crítico.
2. Descrever o contexto: É dar um pano de fundo, um cenário da sua aula. Qual turma, quantos alunos, qual era a aula (1ª, 2ª última aula), como é a turma, agitada, calma, acompanhada por estagiária, etc.
3. Revisar a situação e a forma como agiu diante dela: O que ocorreu em sua aula, quais foram suas ações, e quais foram os motivos que levaram a professora a essas ações, quais os seus sentimentos naquele momento e o que a levaram às suas tomadas de decisões.
4. Examinar os efeitos de suas atitudes: Como os alunos reagiram diante de suas atitudes no momento da aula, quais consequências?
5. Revisitar o incidente: Como você analisa sua ação, quais as suas percepções sobre si mesma como professora de música na Educação Infantil.

Desde já, agradeço!

Dóris Mendes