

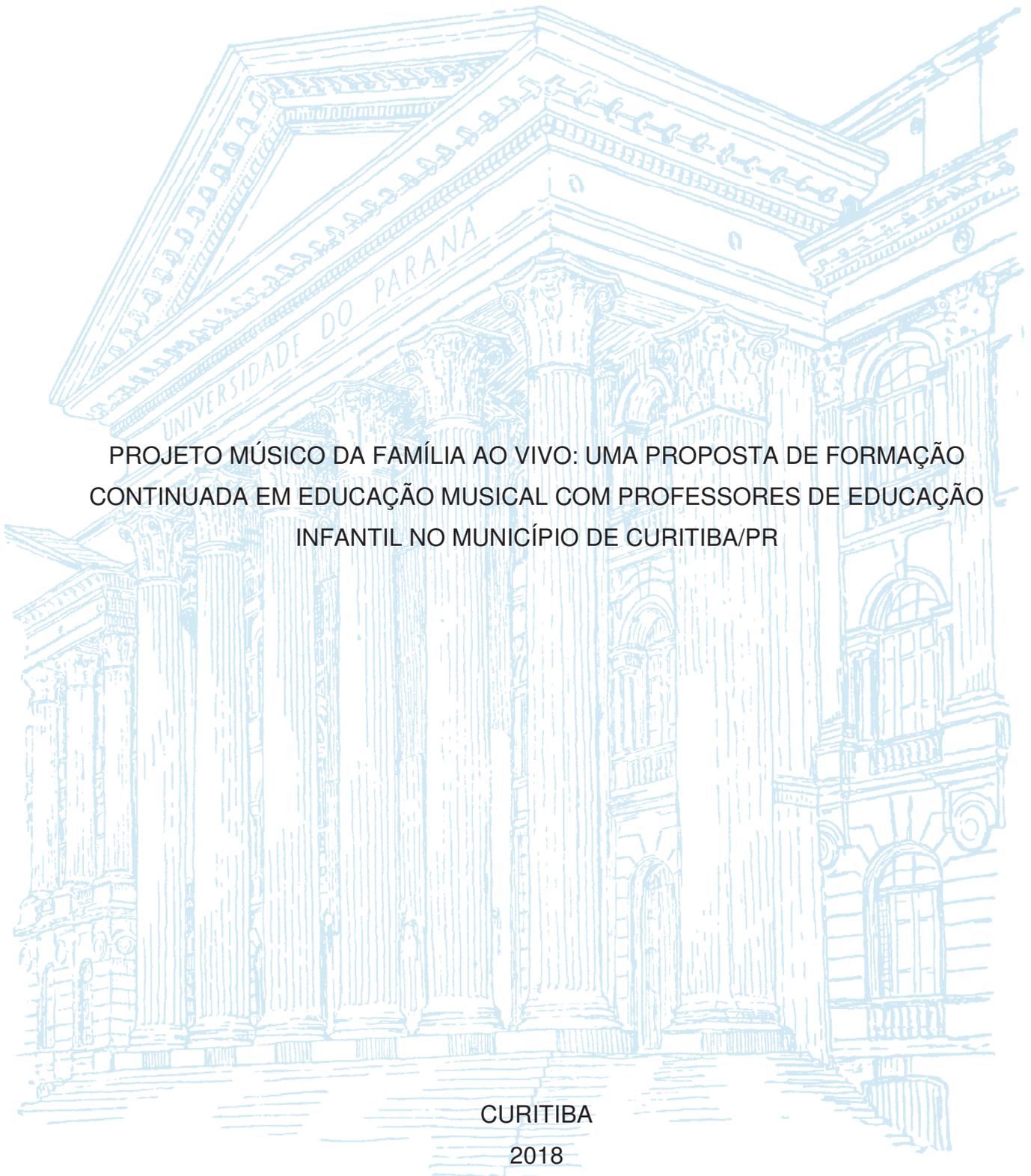
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VERA REGINA LUNARDI

PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM EDUCAÇÃO MUSICAL COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR

CURITIBA

2018



VERA REGINA LUNARDI

PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM EDUCAÇÃO MUSICAL COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Área de Concentração em Educação Musical, Cognição e Filosofia, Departamento de Música e Artes Visuais, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre Música.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)  
(Elaborado por: Sheila Barreto CRB9-1242)

Lunardi, Vera Regina

Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no município de Curitiba/PR / Vera Regina Lunardi – Curitiba, 2018.

119f.

Orientador : Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação infantil - Professores. 2. Educação musical. I.Título.

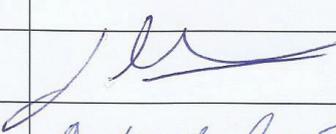
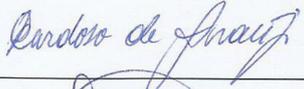
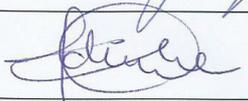
CDD 780

## PARECER

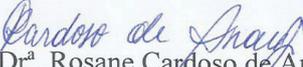
Defesa de dissertação de mestrado de **Vera Regina Lunardi** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli**, **Rosane Cardoso de Araújo** e **Solange Gabre**, arguiram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação "**Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no Município de Curitiba/PR**".

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
<b>Dr. Guilherme Romanelli</b> (UFPR)		Aprovada
<b>Dr.<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo</b> (UFPR)		Aprovada
<b>Solange Gabre</b> (SME - PMC)		Aprovada

Curitiba, 11 de outubro de 2018.

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo  
Coordenadora do PPGMúsica



À minha filha Amanda Laís...

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e a toda equipe de profissionais e colegas, pelo incentivo e apoio.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, e aos professores da Linha Educação Musical e Cognição, pelas trocas e saberes compartilhados.

Às professoras Rosane Cardoso de Araújo e Solange de Fátima Gabre, por gentilmente aceitarem o convite de fazer parte da banca, e pelas riquíssimas contribuições.

A todos os participantes do Projeto Músico da Família ao Vivo, pela parceria disponibilidade e confiabilidade e, sobretudo, pelas aprendizagens, em especial à Adriana e à Magda, pelo carinho, atenção e conhecimentos compartilhados.

Ao CEI Cantinho Feliz e toda a sua equipe, crianças e familiares, por me acolherem e possibilitarem a realização da pesquisa. Gratidão eterna!

Para Bruna, Marina e Lilian, pessoas especiais e queridas, pelos descontraídos encontros.

À Camila e à Rosana, pelo apoio, ajuda e cumplicidade de sempre.

Ao professor Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, por me orientar, e pela sua generosidade em compartilhar seus saberes, que não são poucos, e ainda me incentivar a voar alto, com leveza e ousadia.

À minha família, em especial às minhas irmãs Ana e Bea, pelo amor, paciência e incentivo, e por acreditarem em mim, sempre...

À minha filha Amanda Laís, amor incondicional!

“[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza...”

## RESUMO

A presente pesquisa investigou a construção de saberes em Educação Musical com professores de Educação Infantil, no âmbito do Projeto Músico da Família ao Vivo, formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os principais pressupostos teóricos adotados sobre as especificidades do profissional da Educação Infantil foram Oliveira-Formosinho (2002), Brasil (2010, 2009); sobre os saberes docentes e o processo de reflexão sobre a prática Nóvoa (1995, 2002, 2009); sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional Nadolny (2010, 2016), Imbernón (2006, 2010), Oliveira-Formosinho (2002), Day (2001), Curitiba (2006); sobre a Educação Musical Delalande (1984,1995), Ilari (2009), Romanelli (2009), Lino (2008). O contexto investigado nesta pesquisa foi o Projeto Músico da Família ao Vivo, uma proposta de formação continuada com profissionais da Educação Infantil, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os instrumentos de coleta e produção de dados foram a análise documental do projeto, de toda a sua estruturação e as entrevistas. Os resultados da pesquisa permitiram destacar mudança e transformação dos professores a partir da formação continuada no que se refere à ampliação do olhar para sua profissionalidade docente, à mobilização para a descoberta dos saberes musicais das crianças, à construção de seus saberes em Educação Musical, por meio de sua ampliação de repertório. Diante de tais constatações, a formação continuada Projeto Músico da Família ao Vivo mobilizou, para além da construção de saberes em Educação Musical, o desejo em propor práticas musicais para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Professores de Educação Infantil. Saberes em Educação Musical. Formação Continuada.

## ABSTRACT

The present research has investigated the construction of knowledge in Music Education with teachers of Early Childhood Education, in the Live Family Music Project, in continuing education in the Municipal level in Curitiba. The main theoretical assumptions referred to about the Early Childhood Education of professionals specialities were Oliveira-Formosinho (2002), Brasil (2010-2009); related to the teachers knowledge and the process of reflection upon the practice Nóvoa (1995, 2002, 2009); on continuing education and professional development Nadolny (2010, 2016), Imbernon (2006, 2010), Oliveira-Formosinho (2002), Day (2001), Curitiba (2006), on Music Education Delalande (1984-1995), Ilari (2009), Romanelli (2009), Lino (2008). The target of this research was the Live Family Music Project proposal of a continuing education, carried out by the Municipal Secretary of Education (SME), together with the Federal University of Paraná (UFPR). The data collection tools and the data production of continuing education were the analysis of documents of the project, of all its structure, and of the interviews. The results pointed out change and transformation as of their continuing education, in relation to the enlargement of views on their teaching personalities, as well as of the mobilization of children's musical knowledge in Music Education. In the face of such findings, it was concluded that the Live Family Music Project, while a proposal to continuing education with teachers of Early Childhood Education, besides the construction of Music Education, has contributed to the professional development of teachers of Early Childhood Education.

**KEY-WORDS:** Teachers of Early Childhood Education. Knowledge in Music Education. Continuing Education. Professional Development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA1 - LOGO DA FORMAÇÃO.....	62
FIGURA 2 - DADOS ANUAIS DO PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO.....	68
FIGURA 3 - BAQUETAS .....	71
FIGURA 4 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (1) PASSO A PASSO .....	72
FIGURA 5 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (2) PASSO A PASSO .....	72
FIGURA 6 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (3) PASSO A PASSO .....	73
FIGURA 7 CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (4) PASSO A PASSO .....	73
FIGURA 8 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (5) PASSO A PASSO .....	74
FIGURA 9 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (6) PASSO A PASSO .....	74
FIGURA 10 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (7) PASSO A PASSO .....	74
FIGURA 11 -CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (8) PASSO A PASSO .....	75
FIGURA 12 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (9) PASSO A PASSO .....	75
FIGURA 13 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (10) PASSO A PASSO .....	76
FIGURA 14 -CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (11) PASSO A PASSO .....	76
FIGURA 15 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (12) PASSO A PASSO .....	77
FIGURA 16 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (13) PASSO A PASSO .....	77
FIGURA 17 - INSTALAÇÃO SONORA 1 .....	78
FIGURA 18 - INSTALAÇÃO SONORA 2 .....	79
FIGURA 19 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (1) .....	80
FIGURA 20 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (2) .....	80
FIGURA 21 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (3) .....	81
FIGURA 22 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (4) .....	81
FIGURA 23 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (5) .....	82
FIGURA 24 - ENTRE TRONCOS E BAMBUS (6).....	82
FIGURA 25 - INSTALAÇÃO SONORA 3 .....	83
FIGURA 26 - INSTALAÇÃO SONORA 4 .....	83
FIGURA 27 - VISITA DO MÚSICO.....	84
FIGURA 28 - ATRAÇÃO DO BEBÊ PELO SOM DO VIOLÃO .....	85
FIGURA 29 - MARIA CANTA NANA NENÊ .....	86
FIGURA 30 - BEBÊS OBSERVANDO O MÚSICO .....	87

FIGURA 31 - BEBÊS INTERAGINDO COM O MÚSICO .....	87
FIGURA 32 - BEBÊS INTERAGINDO COM O MÚSICO (2) .....	88
FIGURA 33 - SAXOFONE .....	90
FIGURA 34 - VIOLINO .....	91
FIGURA 35 - ACORDEON .....	91
FIGURA 36 - MEMBRANÓFONOS CONSTRUÍDOS PARA OS BEBÊS .....	98
FIGURA 37 - CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS .....	99
FIGURA 38 - SUGESTÕES DA TURMA DO PRÉ PARA O ESPAÇO SONORO DO BERÇÁRIO .....	101
FIGURA 39 - ENGENHOCAS SONORAS (1) .....	102
FIGURA 40 - ENGENHOCAS SONORAS (2) .....	103

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO.....	67
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS**

CEI – Centro Municipal de Educação Infantil Contratado

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EEI – Departamento de Educação Infantil (conforme figura em diversos documentos oficiais da SME)

EM – Escola Municipal

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Ensino

RME – Rede Municipal de Ensino de Curitiba

SME – Secretaria Municipal da Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	<b>28</b>
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.1.1 O professor de educação infantil e sua formação na RME de Curitiba .....	32
<b>3 A CRIANÇA E A MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>36</b>
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS	37
3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE LUGAR É ESSE?	46
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>53</b>
4.1 CONTEXTO INVESTIGADO	54
<b>5 A VOZ DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES EM EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	<b>61</b>
5.1 O PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO: AÇÃO FORMATIVA.....	<b>62</b>
5.1.1 O projeto piloto .....	64
5.1.2 Estrutura do “Projeto Música da Família ao Vivo” .....	66
5.1.3 Caminho percorrido do “Projeto Música da Família ao Vivo” .....	70
5.1.3.1 A construção de instrumentos e instalações sonoras <sup>46</sup> .....	71
5.1.3.2 A visita do Música .....	84
5.2 A CONTRUÇÃO DE SABERES EM EDUCAÇÃO MUSICAL: A AÇÃO FORMATIVA DO PROJETO NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS	91
5.2.1 Os protagonistas <i>encena</i> : algumas impressões.....	93
5.2.2 Relação de saberes: a transformação/mudança por meio da formação .....	94
5.2.3 As contribuições do Projeto Música da Família na construção de saberes em Educação Musical com os professores de Educação Infantil.....	102
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>
<b>APÊNDICE I</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICE II</b> .....	<b>116</b>

<b>APÊNDICE III.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE IV .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE V (ficha catalográfica dos instrumentos).....</b>	<b>120</b>

## APRESENTAÇÃO

*Escribir es afirmar una vida, porque siempre hay una vida afirmada (y muchas otras negadas) atravesando una escrita, sea cual fuere su tema y propósito.  
Kohan (2016, p.35)*

Como falar de um percurso sem tecer seus pontos e tricotar suas tramas...

O lugar de onde venho traz lembranças de uma infância leve, brincante, cantarolante...

Adorava cantar e criar melodias em todas as brincadeiras, e assim me relacionava com meu avô: num “jogo” de canções, sempre presente, que nos entrelaçava o tempo todo, fazendo com que nossa relação fosse alegre, divertida, “sorridente”, nada comum, em um italiano de pisadas fortes e semblante fechado, de quem os demais netos nem ousavam se aproximar... Comigo era diferente... Foi sempre diferente... Foi exatamente assim que me despedi dele: jogando com minhas melodias!

A minha relação com a música vem desde muito cedo, quando acompanhava minhas irmãs em suas aulas de piano, com a única professora que havia na pequena cidade do interior do Paraná, e isso, acabou me incentivando a estudar o instrumento.

Costumava brincar com os sons, ao criar histórias entre as teclas brancas e pretas, inventar o tempo todo, sem dar importância aos símbolos registrados no papel, à notação musical, que pouco me permitia “brincar” com os sons, que era o que eu mais gostava de fazer.

Na verdade, penso que acabei estudando “piano” por falta de opção, pois na cidade interiorana não existiam profissionais que ensinassem outros instrumentos musicais.

Acabei fazendo o curso regular de instrumento em Conservatório Musical, na época, nome comum às escolas especializadas no ensino de música, e como adorava tocar, tinha pretensão de seguir carreira solo como instrumentista. Mas, na “trama”, tecendo os fios, o desejo de “ensinar” alguém, sempre comigo andava vibrava quando alguém ousava brincar com os primeiros sons ao piano...

Assim, muito menina, movida pela experiência de quem ainda aprendia e, com o pouco que sabia, necessitava compartilhar, comecei a dar aulas de piano na

igreja para as jovens “freirinhas” que ali moravam. Ensinava como aprendia, e, na experiência, aprendia com o outro.

Como gostava de criar, incomodava-me o fato de não haver aulas de composição, nem de música popular na minha formação, pois somente o programa de música erudita não me preenchia. Buscava outros saberes, necessitava ampliar repertório, experimentar outras performances, para além da interpretação de obras de compositores renomados. Aproveitava todas as oportunidades de troca, de aprendizagens em oficinas de música, cursos temporários financiados pelo Município e governos Estadual e Federal, com profissionais vindos de outros estados e municípios que nos davam formação.

Um amigo querido da adolescência me impulsionou ao repertório da música popular brasileira, ensinando-me, pela leitura de cifras, possibilidades de criar, improvisar, que eu tanto gostava! E com isso, poder alimentar meu imaginário para ensinar as “freirinhas” e ampliar minhas experiências como pianista.

Como filha de professora, tentava “fugir” das próprias “tramas” da docência, mas o encantamento pelo outro, pelo sujeito, na aprendizagem de um instrumento musical me seduzia, e, ainda, como estudante de instrumento, comecei a dar aulas de piano e musicalização infantil<sup>1</sup>, no Conservatório Musical em que estudava. Paralelamente, cursava o Magistério, o que me ajudou a ir construindo a minha caminhada como professora, sem desconsiderar, sobretudo, as experiências com as “freirinhas”.

Segui, também na Educação, cursando Letras, e, na Música, terminei o curso técnico de piano. Acabei optando pela atuação como professora na área da Música, e também atuando como instrumentista, tocando em recitais e eventos.

No ano de 1990, mudei-me para Curitiba, e, em 1991, iniciei o curso de Bacharelado em Instrumento na Escola De Música e Belas Artes do Paraná-EMBAP, graduando-me em 1996. Minha atuação profissional continuava como professora de música em diferentes escolas especializadas na cidade.

A partir de um convite para participar de um projeto piloto numa escola privada de educação básica<sup>2</sup>, desafiei-me a ministrar aulas de música para a turma do período integral, com grupos de crianças de sete a onze anos, no horário do

---

<sup>1</sup> Neste contexto, as aulas de musicalização infantil aconteciam em grupo para crianças de até cinco anos de idade, com o objetivo de aproximá-las das questões musicais, ou seja, torná-las cada vez mais sensíveis ao discurso sonoro, ampliando suas experiências sonoras e musicais.

<sup>2</sup> Nesta escola havia a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

contraturno. Esse projeto durou seis meses, e no ano seguinte, em 2000, assumia, nessa escola, cargo de professora de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, conforme proposta inserida no currículo. Essa experiência originou várias questões: como trabalhar com a música na educação básica? Que conteúdos devem ser abordados? Que tipos de encaminhamentos são pensados e planejados para as crianças? Quais são os interesses das crianças, o que sabem sobre, como aprendem? Muitas inquietações, dúvidas, angústias trilhavam minha caminhada na docência e fortaleciam o meu encantamento pelas crianças.

As aulas aconteciam na sala de música, toda equipada, com piano, instrumental Orff, instrumentos idiófonos, membranófonos, cordófonos e aerófonos, um acervo de CDs, aparelho de som, almofadas, um ambiente cuidadosamente planejado e equipado para as aulas de música.

Ao refletir sobre minha própria prática, buscava pesquisas que abordassem a música no currículo da educação básica, porém encontrava poucas referências. Mas, a andança continuava, meio que sozinha, nas “tramas” e inquietações, pois “A necessidade da experiência de ficar/parar nela, no que nos provoca, se converte numa origem e em um caminho para a investigação [...]” (CONTRERAS; LARA, 2013, p. 21)<sup>3</sup>, e era justamente isso que buscava, dialogar com outros profissionais, especialmente com os professores de música, sobre minhas experiências docentes.

Na caminhada, a “trama” continuava se tecendo, agora, como professora de música na educação básica, e não, propriamente, de instrumento musical, voltando a perguntar: o que ensinar sobre música para crianças da educação básica? Não sabia muito o que fazer. Na verdade, fui aprendendo na interação com as crianças, na própria experiência, e na reflexão que, movida pelo encantamento, permitiu-me reconhecer seus saberes, que não eram poucos.

Entregue às descobertas diárias, fui me constituindo na docência, especialmente com as crianças pequenas<sup>4</sup>, que, ativas e curiosas, descortinando e descobrindo o mundo, manifestavam-se nas mais variadas linguagens. O mais desafiador era compreender suas linguagens e, ao observá-las, e superando um saber ingênuo sobre as crianças pequenas, e sobre como seria planejar práticas de

---

<sup>3</sup> “La necesidad de la experiencia y de pararse en ella, en lo que nos provoca, se convierte en un origen y un camino para la investigación [...]” (CONTRERAS; LARA, 2013, p. 21).

<sup>4</sup> Nesse estudo utilizar-se-á o termo crianças pequenas para se referir à faixa etária de zero a cinco anos de idade. O termo criança pequena aparece no documento do Ministério da Educação “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.” (BRASIL, 2009c) fazendo referência às crianças de zero a seis anos e onze meses de idade.

educação musical, dei-me conta do quanto se expressavam com o corpo, com o seu “barulhar”<sup>5</sup> (LINO, 2008).

Nesse contexto, considerando que não estavam ali para aprender a tocar piano, fui me assumindo, e descobrindo o quanto precisava aprender com elas, pois “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o estado de curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2002, p.17).

Quanto mais observava as crianças, mais encantada me sentia pelos seus saberes, e afetada pela minha prática docente que muito me inquietava. Necessitava compreender mais a relação da criança com a música, especialmente, as crianças da educação infantil<sup>6</sup>, que “barulham” o tempo todo. Sentia-me incomodada com o lugar que a música ocupava na escola, limitando-se, muitas vezes, a atender o calendário de datas comemorativas. Precisava ressignificar as práticas musicais, buscando compreender as curiosidades e os saberes das crianças.

Embora estivesse atuando como professora de música na educação básica, continuava também como professora piano, teclado e musicalização infantil nas escolas especializadas de música. Lugares, sujeitos e propostas diferentes, mobilizadores de muitas reflexões no exercício da docência e da minha caminhada como musicista.

Desta forma, no ano de 2000, iniciei a pós-graduação em Educação Musical na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP com a pesquisa “O pensamento de uma professora de música sobre sua prática: um estudo de caso”, sob a orientação da professora Viviane Beineke, mobilizada a compreender como o professor de música constrói seu conhecimento prático, e sobre quais bases está sustentado.

Ao longo do curso, num diálogo sobre minha própria prática, e de como aprendia a ser professora, fui me aproximando de leituras e pesquisas que

---

<sup>5</sup> Dulcimarta Lemos Lino em sua tese de doutorado em Educação, 2008, defende o barulhar como “[...] o ato de fazer barulho, de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvisado, sem prévia sistematicidade e determinação [...]” (LINO, 2008, p. 133).

<sup>6</sup> A Educação Infantil, conforme trata o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a Educação Infantil, compreende “ primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.” (BRASIL, 2010a, p.12).

discorriam sobre o pensamento reflexivo do professor, como Pacheco (1995), Zabalza (1994), Zeichner (1997), Beineke (2000), Schön (2000) entre outros.

Em 2006, iniciei minha caminhada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, como professora de pré-escola em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e, paralelamente, continuava como professora de música em uma escola privada, coordenadora de uma escola de música, além de professora de piano de alguns alunos particulares, e ainda como instrumentista, tocando em eventos, especialmente da escola de música.

Assim, no ano de 2010, fui convidada a compor a equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil<sup>7</sup> (EEI) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), para atuar na formação continuada<sup>8</sup> dos profissionais de educação infantil, que atendiam crianças até os cinco anos de idade nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil contratados (CEIs) e Escolas Municipais (EM) que ofertam a educação infantil.

Na formação continuada que atuava com esses profissionais, cuja proposta central era a de planejar e desenvolver ações voltadas às discussões sobre a Educação Musical na Educação Infantil, questionava-me em como romper com o paradigma que tinham, em acreditar que somente o professor licenciado em música e que soubesse tocar um instrumento musical teria os saberes necessários para planejar práticas musicais na educação infantil.

Lidar com essas inquietações, dúvidas e ansiedades desses profissionais que muito sabiam e conheciam sobre as crianças pequenas, pela prática cotidiana, mobilizaram-me a pensar em ações formativas que pudessem, quem sabe, romper com esse limitador e potencializar esse profissional da Educação Infantil, não especialista em música, a planejar práticas de Educação Musical, garantido às crianças pequenas o direito às experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e

---

<sup>7</sup> Departamento de Educação Infantil: é um setor da Secretaria Municipal que “tem como premissa subsidiar o trabalho desenvolvido com crianças até os 5 anos de idade, em instituições destinadas a cuidar e educar de maneira indissociável [...]. Na Rede Municipal de Ensino (RME), a Educação Infantil está presente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados pela Prefeitura Municipal de Curitiba e Escolas Municipais que ofertam Educação Infantil”. Disponível em <http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/centros-de-educacao-infantil-contratados/714>. Acesso em: 17/09/18.

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, o termo formação continuada se refere à formação em serviço dos profissionais da Educação Infantil de Curitiba com propostas formativas que possam contribuir ao seu desenvolvimento profissional “[...] no sentido de promover o crescimento dos profissionais e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições.”(DAY, 2005, p.13).

formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (BRASIL, 2010a, p.4).

No decorrer desse período, em 2011, iniciei mais uma frente formativa em Educação Musical com professores<sup>9</sup> de Educação Infantil da RME, denominada “Projeto Músico da Família ao Vivo”, então, projeto piloto, com o propósito, sobretudo, de repertoriar os professores nas discussões sobre as práticas musicais com as crianças.

Nas tramas da formação continuada, me vi como “formadora”, e ali fui tecendo o fio sobre educação musical, a educação infantil, as crianças da educação infantil e suas experiências cotidianas em música, os professores da educação infantil e a sua apropriação de saberes em música, entre tantas outras inquietudes.

O fato de atuar na formação continuada com professores, não especialistas em música, das instituições educativas de Educação Infantil oficiais<sup>10</sup> e contratadas, ao discutir as ações sobre práticas cotidianas de educação musical com as crianças, conduziu-me ao ingresso no Mestrado em Música da UFPR, no ano de 2016.

Aproximações com as leituras sobre Educação Musical e Cognição, e o ingresso nas discussões no grupo de estudos PROFCEM – UFPR sobre pesquisas em Música, especialmente nas linhas em Cognição, Filosofia e Educação Musical, ampliou meu olhar e os meus saberes sobre pesquisas relevantes nessas e outras temáticas, o que impactou diretamente nas minhas andanças como professora formadora e pesquisadora.

Nesse contexto, foi a partir da ação docente como formadora que me mobilizei a investigar a construção de saberes em Educação Musical com professores de Educação Infantil, pelo viés do Projeto Músico da Família ao Vivo, ação formativa da RME desde o ano de 2011 e, com isso, delinear essa dissertação.

---

<sup>9</sup> O termo professores de Educação Infantil, neste estudo, fará referência a todos os profissionais, homens e mulheres, pedagogos ou professores, que educam e cuidam as crianças pequenas nas instituições educativas de Educação Infantil.

<sup>10</sup> As instituições educativas de Educação Infantil oficiais da RME de Curitiba são os CMEIs que são os equipamentos mantidos pela Prefeitura Municipal e os CEIs são as instituições educativas filantrópicas, sem fins lucrativos, contratados pela prefeitura e mantidos por uma mantenedora.

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisas e investigações têm trazido à tona a discussão da formação continuada e suas implicações na formação dos profissionais da Educação Infantil, não especialistas em música, e das práticas educativas que realizam em Educação Musical com as crianças de 0 a 5 anos.

Em 2011, iniciou-se mais uma frente formativa na RME “Projeto Músico da família ao vivo: um contexto de educação musical”, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) tendo por objetivo ampliar as discussões com as equipes das instituições educativas<sup>11</sup> sobre as propostas de Educação Musical na Educação Infantil, a partir da reflexão sobre a própria prática dos professores, envolvendo também a comunidade local.

Nesse sentido, foi possível o professor buscar desvendar se na comunidade haviam músicos, parentes das crianças que pudessem ir “mostrar” seu instrumento musical na sala de referência<sup>12</sup>, ao participar do Projeto Músico da Família, formação continuada na Educação Infantil da RME, permitindo-se a descoberta de si, como capaz, competente, com saberes sobre música, e ainda se lançar à experiência, e nela potencializar seus saberes, outro grande desafio na prática docente deste profissional não especialista em música. Contreras e Lara (2013) afirmam que pensar a relação experiência-saber é compreender que:

O saber é o que a experiência faz em nós, ao conformar nossa maneira de olhar e pensar, ao abirmos a possibilidade de novas experiências, ao expormos de novo a realidade. O saber da experiência é a disposição de abertura a novas experiências [...]. Ter experiência é tanto como saber viver entre o saber e o não saber, preparar-se para saber de novo, graças à bagagem adquirida, à experiência de haver experimentado isso antes. (CONTRERAS; LARA, 2013, p. 65)<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Instituições Educativas são, nesse contexto, os CMEIs, CEIs e Escolas Municipais que ofertam a Educação Infantil.

<sup>12</sup> Usa-se o termo sala de referência na Educação Infantil da RME de Curitiba para designar o espaço no qual a criança deixa seus pertences, onde é acolhida e recebida pelos seus professores e colegas, como também, onde acontecem os combinados do dia.

<sup>13</sup> “El saber es lo que la experiencia hace em nosotros, al conformar nuestra manera de mirar y pensar, al abirmos a la posibilidad de nuevas experiencias, al exponernos de nuevo a la realidad. El saber de la experiencia es la disposición de apertura a nuevas experiencias.[...]. Tener experiencia es tanto como saber vivir entre el saber y el no saber, prepararse para saber de nuevo, gracias al bagaje adquirido, a la experiencia de haber experimentado eso antes”. (CONTRERAS; LARA, 2013, p. 65).

Pensar e refletir sobre a própria prática docente é colocar em movimento o próprio pensamento, é revirar as inquietações de tal maneira que mobilize os sujeitos e os impulse à ação, a partir das experiências vividas.

Para além dos saberes sobre música, conhecer sobre a criança pequena enquanto sujeito ativo, competente, de muitos saberes, protagonista, que aprende na relação que estabelece com seus pares, pelas interações e a brincadeira (BRASIL, 2010a), e dialogar sobre a docência na pequena infância, em suas especificidades, de certa forma provocativa e reflexiva, e o estudo sobre as práticas musicais com as crianças pequenas, extremamente desafiador, no contexto da Educação Infantil, mostrou-se fundamental.

Assim, pensar a formação continuada de maneira a mobilizar os professores de Educação Infantil na compreensão sobre as práticas musicais na pequena infância, na articulação de um planejamento de práticas musicais com e para as crianças pequenas, envolveu uma dinâmica de construção coletiva de profissionais “protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho” (IMBERNÓN, 2010, p. 41) que, repertoriados, possivelmente construíram saberes em Educação Musical.

As provocações empiricamente observadas na formação continuada “Projeto Músico da Família ao Vivo”, com os objetivos iniciais de ampliar os saberes musicais das crianças na articulação de diversas experiências, ampliar os saberes musicais dos professores que atuam na Educação Infantil, e fortalecer a relação instituição educativa e comunidade local, fomentaram o desafio de investigar e construir a narrativa dessa dissertação.

Nesse sentido, compreendendo que as crianças pequenas são extremamente curiosas com os sons, e que sua relação com a música é de pura brincadeira (DELALANDE, 1995), questionou-se o forte motivo dos professores não planejarem propostas com música para e com as crianças da Educação Infantil. Frente às respostas recorrentes de que não tocavam nenhum instrumento musical, mobilizou-me o desejo de desmistificar estas afirmativas, estudar sobre a formação continuada e desenvolver ações formativas que potencializassem e qualificassem os professores de Educação Infantil em sua ação docente.

Nessa perspectiva, algumas questões surgiram:

- Como potencializar os professores a planejarem propostas de Educação Musical para as crianças da Educação Infantil?

- Como romper com o mito, com o estigma do professor de Educação Infantil se sentir desqualificado para o planejamento de propostas musicais para as crianças, apenas pelo fato de não saber tocar um instrumento musical?
- Como estruturar uma ação formativa aos profissionais da Educação Infantil, para contribuir na construção de seus saberes em Educação Musical?
- É possível envolver as famílias com seus saberes musicais, numa ação formativa?

Dessa maneira, iniciou-se a formação continuada Projeto Músico da Família ao Vivo, no ano de 2011, em parceria da SME com a UFPR, desenvolvido especificamente pelo Departamento de Educação Infantil, envolvendo os professores de Educação Infantil e o diretor ou o pedagogo das instituições educativas, com o intuito de potencializar a prática docente desses profissionais nas propostas de Educação Musical para as crianças, envolvendo os saberes musicais da comunidade local. Com isso, fortaleceu-se a questão maior dessa pesquisa: como o Projeto Músico da Família contribuiu na construção de saberes em Educação Musical com os professores de Educação Infantil?

Portanto, esta dissertação tem como objeto de estudo o Projeto Músico da Família ao Vivo, formação continuada com profissionais da Educação Infantil no município de Curitiba, e apresentou como objetivo geral investigar a construção de saberes em Educação Musical com professores de Educação Infantil, no âmbito do Projeto Músico da Família ao Vivo.

Os objetivos específicos foram: identificar os saberes em Educação Musical construídos por professores de Educação Infantil participantes do Projeto Músico da Família ao Vivo; verificar como a valorização dos saberes musicais da comunidade contribuíram na ampliação de repertório dos professores de Educação Infantil; analisar se as ações formativas do “Projeto Músico da Família ao Vivo” possibilitaram a construção de saberes em Educação Musical dos professores da Educação Infantil.

A justificativa para esta dissertação está na carência de pesquisas sobre formação continuada de professores de Educação Infantil em Educação Musical. A maior parte da literatura sobre a formação profissional docente na área de Educação

Musical para crianças, está concentrada em orientações para as ações em escolas de música, cursos de musicalização, portanto, há poucas pesquisas que tratam da Educação Musical no contexto da Educação Infantil, com professores de Educação Infantil, a partir de uma proposta de formação continuada numa Rede Municipal de Ensino.

A discussão sobre a formação continuada e a prática do professor unidocente tem mobilizado alguns pesquisadores entre Bellochio (2000), Beyer (2003), Figueiredo (2005), Lino (2008), Romanelli (2009), e no âmbito das pesquisas em Educação Musical, os estudos de Brito (2007, 2012), Beineke (2009), Mateiro e Ilari (2013), Souza (2014), entre outros. A necessidade de fomentar mais pesquisas na área é emergente no sentido de mobilizar iniciativas de pesquisa e ações formativas com os professores de Educação Infantil, numa proposta de ação colaborativa que pense as infâncias, e que possibilitem o direito das crianças à Educação Musical com profissionais reflexivos, autores de sua prática, pesquisadores e fortalecidos na sua ação docente.

A metodologia escolhida foi a de um estudo de caso de abordagem qualitativa em uma instituição educativa de Educação Infantil de Curitiba, cujos sujeitos escolhidos para as entrevistas foram a professora de Educação Infantil e a pedagoga, que participaram da ação formativa do Projeto Músico da Família. Os instrumentos de coleta de dados definidos foram: análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Assim, esta pesquisa ficou organizada: após a apresentação e a introdução, respectivamente, o capítulo 2 discorre sobre a formação continuada e desenvolvimento profissional, sobre a docência na Educação Infantil e suas especificidades, com o intuito de fomentar o pensamento sobre como se articulam esses processos na Educação Infantil.

No capítulo 3, apresenta-se Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a sua concepção e proposta pedagógica, a concepção de criança, bem como, apontamentos sobre a Educação musical na Educação Infantil, e o quanto a escuta e olhar sensível do adulto se fazem necessários para a construção de um cotidiano acolhedor, investigativo, interativo e de muitos saberes compartilhados.

O capítulo 4 delinea a escolha metodológica, os instrumentos de pesquisa, os objetivos específicos do estudo, as etapas da investigação, os instrumentos

utilizados para a produção dos dados e a caracterização das professoras participantes da pesquisa.

No capítulo 5, intitulado “A voz dos professores da educação infantil: o Projeto Músico da Família e a construção de saberes em Educação Musical, apresentam-se as reflexões sobre a ação formativa e a construção de saberes em Educação Musical, a partir da análise documental do Projeto Músico da Família, e das entrevistas com a professora e a pedagoga.

E, por fim, as considerações finais descritas, retomam os conceitos norteadores e objetivos da pesquisa, apresentando uma síntese das conclusões e alguns apontamentos para pesquisas futuras.

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL

*Surgen nuevas preguntas.  
Una inquietud se ha instalado en él,  
en su cuerpo, en su manera de mirar el mundo.  
Será necesario continuar explorando,  
seguir viajando,  
conocer otras realidades y darle  
una forma más consagrada a  
las ideas que acaban de nacer.  
Kohan (2016, p.50)*

A docência traz consigo a necessidade de ações formativas contínuas, para além da formação inicial, numa perspectiva de desenvolvimento profissional para toda a vida, que perpassa pelas dimensões pessoais do sujeito na construção de sua profissionalidade docente.

Como destaca Nóvoa (2009), a formação de professores deve considerar fundamentalmente a pessoa-professor e o professor-pessoa, uma vez que se tratam de dimensões indissociáveis.

Para além da apropriação de conhecimentos técnicos para ensinar os conteúdos, a formação continuada se dá em contextos diferenciados, que favoreçam as mais variadas e diversificadas experiências de aprendizagem, dentro ou fora da instituição educativa, pois como destaca Gabre (2016, p.86) “ser um profissional da educação implica um estado de contínua formação, um constante movimento na busca por aprimorar, revisar e experimentar saberes outros, que vão além daqueles adquiridos na formação inicial e sua transposição didática”.

Neste capítulo são apresentadas as referências teóricas sobre a formação continuada e desenvolvimento profissional, sobre a docência na Educação Infantil e suas especificidades com o intuito de fomentar o pensamento sobre como se articulam esses processos na Educação Infantil. Por outro viés, traz-se para a discussão estudos e pesquisas no que diz respeito à formação em Educação Musical dos professores de educação infantil.

## 2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tem-se entendido nos últimos anos, o conceito de formação professores como uma ação colaborativa, reflexiva, que acolhe a diversidade e se fundamenta no contexto dos professores, potencializando-os como “[...] protagonistas ativos de sua formação em seus contextos de trabalho.” (IMBERNÓN, 2010, p. 41). É estar no “outro” e com o “outro”, experienciando a “experiência do outro”.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho “O desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre” (2002, p.6), pois trata-se de um processo que considera os sujeitos em seus contextos. Não é um processo apenas centrado nos professores, mas, a partir deles, focalizado nas crianças, nas famílias e na comunidade.

Para Day (2001) o desenvolvimento profissional é um processo que “envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.” (p. 20-1). O mesmo autor afirma que o desenvolvimento profissional é um processo pelo qual os professores “[...] reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planejamento e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.” (DAY, 2001, p. 20-1).

Nesse sentido, Gatti (2009) defende que o desenvolvimento profissional, trata da “[...] integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola [...]” (p.98). Em função disso, não há como conceber a formação, desconsiderando a formação pessoal do professor e a formação em contexto. Assim sendo, para a autora, o desenvolvimento da profissionalidade docente decorre tanto da formação básica dos professores, da graduação, como também, a partir das suas experiências com a prática docente, por meio dos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino (GATTI, 2009).

Assim, segundo Nadolny (2010), a formação continuada é um processo contínuo de desenvolvimento profissional que “[...] precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, num constante (re) pensar sobre a prática docente.” (p.22). A autora acredita que o grande desafio está em “[...] fazer com que a formação continuada seja um espaço que favoreça a formação de professores que reconhecem e assumem o seu papel central na implantação das políticas educativas. Um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente.” (NADOLNY, 2010, p.24).

Vale ressaltar que, para Nadolny, a formação continuada tem um papel importante no desenvolvimento profissional e pode contribuir para a ampliação de saberes na atuação com as crianças da Educação Infantil. Sendo assim,

O **desenvolvimento profissional** é um processo de aprendizagem pessoal e profissional do(a) professor (a) que se reflete na qualidade da prática docente. Ocorre ao longo da trajetória docente e, portanto, está em permanente construção e reconstrução. Nesse contexto, a **formação continuada** se refere ao processo contínuo que visa o desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em serviço, o qual envolve ações que podem ser desenvolvidas em diferentes espaços e tempos e apresentar diferentes formas de organização. (NADOLNY, 2016, p. 133, grifo da autora).

Nessa perspectiva, a autora evidencia que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem pessoal e profissional, que se dá ao longo de sua trajetória docente e que tem uma relação direta com a qualidade da prática docente. Concorda-se com Nadolny, ao afirmar que a formação continuada pode favorecer ao profissional da Educação Infantil a ampliação de seus saberes na atuação com as crianças pequenas, quando estruturada e planejada de tal forma que oportunize aos profissionais a construção de uma autonomia e autoria profissional, ao assumirem sua identidade profissional ativamente em seu contexto de trabalho e na sua formação (IMBERNÓN, 2010).

É imperativo ressaltar que parece haver uma forte relação entre profissional protagonista e profissional reflexivo. Não se concebe, a priori, uma autoria profissional, autônoma, sem a reflexão sobre a prática e, tampouco, um processo formativo distanciado da ação reflexiva do professor.

Como enfatiza Nóvoa (2002), há que se pensar que a formação continuada contribui para uma mudança educacional e para a própria redefinição da profissão

docente, considerando o professor não isoladamente, mas, pertencente a um corpo profissional e a uma organização escolar, numa perspectiva crítica-reflexiva na construção de um pensamento autônomo. Dessa forma, para o autor, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

O autor elucida que a formação se constrói a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, num movimento de (re)construção de uma identidade pessoal, que é permanente, e, nesse sentido, a formação continuada, pode possibilitar a cultura do trabalho colaborativo com a participação ativa dos professores em seus contextos educativos, criando espaços de reflexão coletiva, nos quais se discutem as práticas a partir dos diferentes olhares destes sujeitos, cujos saberes são múltiplos.

No contexto da Educação Infantil, há que se considerar as especificidades dos professores que atuam com as crianças pequenas, ao discutir sobre o desenvolvimento profissional. Os professores de educação infantil em sua caminhada de desenvolvimento profissional, necessitam auto afirmar sua profissionalidade docente, que na definição de Oliveira-Formosinho “diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias, com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos [...]” (2002, p.43).

Assim, a autora destaca que a especificidade da educadora de infância, tratada neste estudo como professores de educação infantil, deriva das características da criança pequena; da dimensão abrangente de seu papel e suas responsabilidades entre o cuidar e o educar; da característica de estabelecer uma grande rede de interações, ou seja, uma integração de serviços com as crianças, com as famílias e com diferentes profissionais, como também, a característica de sua profissionalidade estar fundamentada na integração e nas interações, o que constitui uma singularidade da profissionalidade dos professores de infância (2002).

Nesta concepção, a formação continuada deve estar alicerçada nas especificidades que caracterizam a profissionalidade e a atuação dos professores de educação infantil, que entre o cuidar e o educar e tendo como eixo norteador do planejamento de suas práticas na educação infantil as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010a), devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das

crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (p. 25).

Assim, compreende-se que a formação continuada deva possibilitar aos professores da educação infantil, provocações que os mobilizem a (re) pensar, (re) planejar suas práticas, sensibilizando-os para um olhar investigativo e reflexivo, curioso, diante dos “fazeres” das crianças e, assim, organizarem contextos desafiadores para a ampliação dos saberes infantis.

### 2.1.1 O professor de educação infantil e sua formação na RME de Curitiba

O professor de educação infantil das instituições educativas oficiais (CMEIs) e contratadas (CEIs) na RME de Curitiba, cuja formação inicial, em sua grande maioria é em Pedagogia, tem garantido, o acesso ao processo de formação continuada, denominado como formação em serviço, por meio de cursos, oficinas, palestras, com certificação e carga-horária específica, com o objetivo, entre outros, “aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho [...]” (CURITIBA, 2009a, p.65). Os encontros formativos são organizados para que aconteçam no dia da permanência<sup>14</sup> dos professores, como também, em reuniões pedagógicas em seu próprio local de trabalho.

A formação continuada em serviço na RME tem um papel fundamental na construção da reflexão do professor sobre a sua prática no sentido de fundamentar e redirecionar suas próprias ações docentes (CURITIBA, 2006). Isso deixa claro que a formação continuada na RME é uma política que vem se consolidando há anos, de uma maneira cada vez mais reflexiva, onde os professores têm se colocado como “[...] sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros.” (IMBERNÓN,2010).

O professor ao se assumir como sujeito na formação, assume prioritariamente sua identidade profissional que tem peculiaridades, características, um papel social, educacional determinado. Justamente essa é a grande questão da formação continuada: o professor se perceber como sujeito, que compartilha

---

<sup>14</sup> A permanência na RME se refere aos momentos de planejamento, estudo garantido por lei aos profissionais, variando de 4h a 8h, dependendo da carga-horária semanal desses profissionais.

práticas e saberes assumindo uma identidade profissional pessoal e coletiva ao se permitir, analisar o que faz (IMBERNÓN, 2010, p.78).

O processo de formação continuada em serviço, assim denominado na RME, pode possibilitar, aos professores dos CMEIs, CEIs e EM, um ressignificar às suas práticas, e quem sabe, com isso, uma construção de novos saberes

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da **identidade docente** como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. (IMBERNÓN, 2010, p.79).

Valendo-se dos aspectos destacados pelo autor, ao se organizar e planejar ações formativas na educação infantil da RME, é fundamental potencializar a identidade profissional dos professores, criando condições, para que, ao refletirem sobre sua prática docente, sintam-se provocados a descobrirem seus saberes, e, mais confiantes, ampliá-los num ambiente colaborativo, de escuta ativa, de diálogo profissional e interação social (IMBERNÓN, 2010). Isso significa que os professores aprendem uns com os outros, ao compartilharem suas fragilidades, suas dúvidas, suas certezas, suas conquistas, e assim, vão se descobrindo como autores de sua prática docente em seus contextos educativos. Como afirma Imbernón (2010), “a formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada.” (p.67).

Sob esse ponto de vista, acredita-se que a formação continuada deva mobilizar os professores a planejarem e desenvolverem propostas pedagógicas junto e com as crianças, que garantam no currículo “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, tecnológico e científico.” (BRASIL, 2009b, p.6.). Sendo assim, a formação continuada é um espaço de discussão e interação social, de compartilhar percursos, de dialogar conhecimentos, de dar voz e escuta ativa aos professores, que, como sujeitos na formação, com seus saberes se constituem autores de sua prática.

Assim, o EEI planeja e organiza diferentes frentes formativas, procurando contemplar todos os profissionais que, direta ou indiretamente, atuam com as crianças de zero a cinco anos, desde a equipe de gestão (diretor e pedagogo), professores, até a equipe que cuida da alimentação das crianças, como também as

famílias e a comunidade local<sup>15</sup>. Dessa maneira, os profissionais, de acordo com os seus interesses e em concordância com a equipe da instituição, têm possibilidade de se inscreverem nos cursos ofertados. As temáticas abordadas são as mais variadas possíveis, buscando atender às necessidades formativas dos profissionais, a fim de assegurar integralidade da ação educativa com as crianças.

Acredita-se que a formação continuada potencialize a prática docente e amplie os saberes dos professores nas diferentes linguagens, que por vezes, não foram tratados em sua formação inicial, como de fato se evidencia com relação à educação musical. Os professores, que em sua formação inicial cursaram Pedagogia, não se sentem competentes e habilitados para planejarem práticas musicais com e para as crianças da educação infantil. E, nesse panorama frágil de sua formação inicial com relação à Arte, especialmente a Música, os professores de educação infantil, por não tocarem um instrumento musical, evitam, muitas vezes, de criar contextos para as experiências sonoras e musicais no cotidiano das instituições educativas.

Por outro lado, mesmo não sendo especialistas em Educação Musical, muitos são os saberes dos professores sobre as crianças pequenas, a respeito das especificidades de sua profissionalidade docente na educação infantil. Acredita-se que a formação continuada amplie seus saberes em Música, pelo viés de um trabalho colaborativo, permeado pela ação reflexiva sobre sua prática.

Ao considerar a relevância da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil nas instituições educativas oficiais e contratadas da RME, o EEI da SME tem investido em iniciativas formativas em Educação Musical, e ampliado as discussões com esses profissionais, para, assim, poder subsidiar os encaminhamentos do trabalho desses professores com relação às experiências musicais das crianças pequenas nas instituições. Acredita-se que a formação continuada em Música para os professores de Educação Infantil, pode ser considerada como formação inicial, uma vez, que nos cursos de Pedagogia não tenham tido maiores aproximações com a Educação Musical.

Por outro lado, historicamente, sabe-se das lacunas que a Arte ocupa na formação dos sujeitos, em detrimento de outras linguagens com maior grau de

---

<sup>15</sup> O termo comunidade nesse estudo refere-se a “uma rede dinâmica, na qual, coexistem todos os agentes sociais que intervêm ou podem intervir na educação da infância no contexto em que se encontram. Esses agentes se ajudam mutuamente, para concretizarem a ação educativa a partir de uma perspectiva político-educacional conjunta”. (IMBERNÓN, 2010, p.92).

importância no contexto da cultura escolar, embora se saiba da obrigatoriedade da Arte, (as artes visuais, a dança, a música e o teatro) como componente curricular na educação básica, previsto na Lei 13.278/2016, alterando o § 6º da Lei 9.394/96 que fixa as diretrizes e bases da educação com relação ao ensino da arte (BRASIL, 2016).

Sendo assim, é imprescindível criar contextos formativos aos professores de educação infantil, em seu processo de formação continuada em serviço, no que se refere à Educação Musical, pois é um direito das crianças o de se expressarem e se desenvolverem musicalmente, como também, o de ampliarem seus saberes musicais nas mais variadas experiências cotidianas. Dessa maneira,

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura [...]. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. (BRASIL, 2009b, p.15)

Compreende-se que o professor de educação infantil generalista ou unidocente, assim denominado em muitas pesquisas, em seu processo de desenvolvimento profissional, não teve a oportunidade de conhecer ou melhor, de experienciar práticas musicais, o que corrobora, pela sua autocrítica, a se sentir incapaz ou incompetente para o planejamento de experiências com música com as crianças. O fato de não tocar um instrumento musical, parece ser um dos impeditivos na sua ação docente.

Sendo assim, tem-se ofertado aos profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos dos CMEIs e CEIs, ações formativas na RME que valorizem sua atuação docente e seu compromisso social na formação das crianças desta etapa educacional, tema desta dissertação ao abordar o estudo de uma formação continuada, intitulada “Projeto Músico da Família ao Vivo”, parceria entre a SME e a UFPR, que acontece há oito anos na RME.

Pesquisas mais recentes têm aberto uma ampla discussão sobre a formação em Música ou Educação Musical com professores generalistas, possibilitando uma amplitude de olhares e de concepções acerca do assunto.

### 3 A CRIANÇA E A MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É inspiradora a fala de Larrosa, ao dissertar sobre a “infância”, um “outro”, como assim a denomina, que inquieta o pensamento, que instiga a curiosidade, que interroga e desafia o adulto a compreendê-la e respeitá-la, a potencializar os saberes nela contidos, pois

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir cada vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe [...]. (LARROSA, 1998, p. 184).

A educação infantil é um espaço de convivência e de interação social, em que o olhar para a diversidade presente, é o olhar no outro, nas diferentes manifestações culturais expressas em cada criança, que vão aprender a se relacionar e conviver em comunidade, ampliar seus saberes nas experiências cotidianas com seus pares.

É, em particular na educação infantil, que a criança internaliza “as formas cognitivas de pensar, agir, e operar que sua comunidade construiu ao longo da história.” (BRASIL, 2009c, p.12). Na educação infantil a criança aprende a lidar com seus conflitos, a se socializar num espaço diferenciado do âmbito familiar, expressando seus sentimentos, seus desejos, suas necessidades, suas curiosidades e seus saberes nas diferentes linguagens como a música, a dança, o movimento, e a dramatização.

Neste capítulo serão abordadas algumas discussões sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica<sup>16</sup>, evidenciando alguns documentos que respaldam a sua concepção e proposta pedagógica, entendendo a criança pequena como competente, protagonista e titular de direitos, cuja escuta e olhar sensível do adulto se fazem necessários para a construção de um cotidiano acolhedor, investigativo, interativo e de muitos saberes compartilhados.

---

<sup>16</sup> Lei 9.394/96: a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

### 3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi instituído como dever do Estado e direito da criança, a escolarização de crianças de 0 a 6 anos<sup>17</sup> de idade. Nesse sentido, a Educação Infantil passa a ser considerada componente da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Dessa maneira, inicia-se o processo de organização e sistematização do atendimento das crianças pequenas nas creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 5 anos de idade).

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, em sua especificidade, deve favorecer às crianças aprenderem a conviver em grupos, a interagirem, a se integrarem com e na complexidade de diferentes culturas, como aponta o documento organizado pelo MEC (Ministério da Educação) “Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009c, p.19), na perspectiva da complementaridade e da continuidade, e não como etapa preparatória para o ingresso ao Ensino Fundamental.

Nessa etapa, há a necessidade de se alargarem as relações intersetoriais, como com a cultura, a saúde, a justiça e a assistência social (BRASIL, 2009c), através de políticas públicas que preservem o cuidar e o educar das crianças da educação infantil, de modo indissociável, com qualidade de atendimento e os princípios de equidade garantidos.

Com a Lei 11.274/06, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental passa a ter a duração de 9 anos, e se torna obrigatório matricular a criança a partir de 6 anos de idade. Porém, a Lei 12.796/13, altera o artigo 4 da LDBEN (BRASIL, 1996), e com isso, torna-se obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, em todo o território nacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução nº5 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB) de dezembro de 2009 considera a Educação Infantil como

---

<sup>17</sup> Corte etário instituído em 16 de maio de 2005 pela Lei Federal n.º 11.114/05, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos. Sendo assim, a Educação Infantil no Brasil se refere à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010a, p.12).

O documento, cujo caráter é mandatório, discute a articulação de uma proposta pedagógica que considere e respeite a criança como centro do planejamento e da ação pedagógica, considerando-a enquanto

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010a, p.12).

Nesse contexto, percebe-se o rompimento do caráter assistencialista, compensatório ou preparatório, característico da década de 1960, no atendimento institucional educativo às crianças pequenas. Assim, a Educação Infantil, desde a LDBEN (BRASIL, 1996) ganha seu espaço, garantindo suas especificidades ao considerar a criança de 0 a 5 anos, como competente, capaz, ativa, que, com seus saberes, tem seu modo de aprender, bem como, a formação do profissional que irá atuar com as crianças pequenas, tanto quanto, considerar a especificidade deste lugar que

[...] abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados [...], mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.187).

Pode-se, com base nesta última citação, entender a Educação Infantil como um tempo próprio de “ser” e de “se descobrir” no mundo, possibilitando às crianças pequenas interagirem entre seus pares e assim, descobrirem suas identidades, expressarem seus saberes, ampliarem suas descobertas, desenvolverem sua autonomia e poetizarem seu cotidiano nas trocas e experiências, neste espaço privilegiado, “encenarem” as infâncias. Ao habitarem o que lhes pertence, como autores de suas narrativas, vão se “descobrimdo”, descortinando-se ao mundo.

As infâncias são essencialmente coletivas, pois dependem do outro que acolhe, que troca, que interage, que brinca, que fantasia, que cria, que busca, que encontra, que se emociona, que inventa, que simboliza, reinventando a história e a cultura. O termo “infâncias” delimita a sua pluralidade, pois não existe uma única infância das crianças de 0 a 5 anos de idade, as mesmas são vividas de diferentes maneiras, “Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso.” (BRASIL, 2009c, p.22).

De certa forma, todos os sujeitos envolvidos no cotidiano das instituições educativas de Educação Infantil, são os atores que, num coletivo, estão a serviço das infâncias, numa relação dialógica e ativa, desempenhando seu papel num espaço habitado por muitos, de maneira a garantir à criança a centralidade das ações, legitimando a ela, a liberdade expressiva, conforme trata o artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>18</sup>,

1. A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá a liberdade de buscar, receber e transmitir informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio da escolha da criança. (BRASIL, 1990).

Com tais argumentos, entende-se que as práticas educativas com as crianças pequenas se sustentam nas relações, nas interações compartilhadas com profissionais que tenham uma escuta sensível ao que elas têm a dizer, criando assim, situações de aprendizagem voltadas às experiências cotidianas, onde a participação coletiva e dialógica entre crianças, professores (as), pedagogos (as), gestores (as), auxiliares, famílias, garantam, às crianças, a sua “voz” no mundo.

Desse modo, as instituições educativas de Educação Infantil têm uma função política, social e pedagógica a cumprir, num ambiente dialógico e de respeito às infâncias

Primeiramente, uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus

---

<sup>18</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Resolução n.º L.44 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20/11/1989 e aprovada pelo Decreto Legislativo n.º28 de 24/09/1990. Foi ratificada pelo Brasil em 24/09/1990, entrando em vigor em 23/10/1990, sendo promulgada pelo Decreto n.º99.7710 de 21/11/1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em 30/09/2018.

direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação de cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (BRASIL, 2009c, p.9).

Nesse sentido, na educação infantil não há espaço para a verticalidade das ações do adulto, pois o planejamento das ações está na centralidade da criança e na relação, sob o olhar observador e investigativo de um adulto que organize e planeje espaços, tempos e materiais, que possibilitem situações de aprendizagem com e para as crianças. Há uma postura dialógica, de trocas e aprendizagens mútuas. O professor não é mais o detentor do conhecimento, mas o mediador para “[...] criar condições que permitam à criança experimentar a aprendizagem como uma investigação e como uma descoberta do mundo e de si mesma, em relação aos outros.” (PAGANO, 2017, p.32).

Andrea Pagano em seu texto “Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das Crianças”, capítulo de um livro que traz reflexões sobre a educação infantil em Reggio Emilia, dialoga com a ideia de criança, ativa, competente, ao refletir sobre a educação, a escola e o adulto. Tais reflexões fazem referência ao projeto pedagógico de creches e escolas de infância<sup>19</sup> da instituição na qual trabalha como coordenador pedagógico. Em suas considerações, comenta sobre o que leva o professor a atuar nas creches e escolas de Reggio Emilia: “[...] além de uma adequada formação de base, é uma disposição especial para reenquadrar as coisas em uma perspectiva de significado. Isso não é simplesmente deixar fluir o cotidiano, mas, parar para questionar o que está acontecendo, tentando distinguir o que estamos vendo.” (PAGANO, 2017, p.31).

Portanto, olhar para as infâncias, é permitir-se ao novo, ao desconhecido, ao improvável, ao inesperado. É acolher, receber, dar voz e escuta ao outro. Como afirma Larrosa (1998) “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo.” (p. 195).

Valendo-se dos aspectos destacados pelos autores acima, considera-se importante elucidar o quanto os profissionais da educação infantil, por meio do

---

<sup>19</sup> Em Reggio Emilia, as creches prestam atendimento a crianças de três meses a três anos e as escolas da infância às crianças de quatro a seis anos. São denominadas, respectivamente, o nido (no plural nidi) e a scuola dell'infanzia (no plural, scuole dell'infanzia).

acolhimento, da observação e do registro do processo de aprendizagem das crianças, assumem a responsabilidade de dar suporte e tornar significativo o que elas queiram saber, perguntando-se

O que as crianças querem saber? E quando digo “querem saber”, não estou me referindo a caprichos, modismos ou à volubilidade das crianças, mas a saberes que indicam desejos e necessidades das crianças, aqueles que as crianças “querem porque precisam” saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção de sua vida em família e na escola de educação infantil. Como saber o que as crianças querem saber? Como saber por que as crianças querem saber umas coisas mais que outras? E quando conseguimos saber o que as crianças querem saber, como organizá-las, orientá-las e acompanhá-las nesta investigação? (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.11).

Somente com um olhar sensível e escuta ativa, o professor poderá perceber as pistas que as crianças dão o tempo todo. Estar atento às suas convocações, é permitir-se aprender com elas, é compartilhar saberes, construir histórias e narrativas com e para as crianças. É torná-las pertencentes aos mundos que as cercam nas experiências cotidianas, para que possam ampliar seus saberes pela curiosidade que as movem. É no olhar observador e investigativo do adulto que deseja saber o que nada sabe sobre os saberes das crianças, “[...] um olhar capaz de acolher o acontecimento daquele que nasce [...]” (LARROSA, 1998, p. 196), que as aprendizagens acontecem. De um lado, o professor sendo desafiado pelos saberes das crianças. Do outro, a criança curiosa, investigativa, competente, protagonizando seus enredos.

Portanto, a intervenção do professor pode estar na observação constantemente da criança ao organizar propostas que provoquem “[...] o desejo e a necessidade de aprender [...] seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo.” (BRASIL, 2009c, p. 100).

Gerenciar a organização de tempo, espaços e materiais, conforme relata o documento, traz em sua concepção um olhar atento para as necessidades das crianças nesse contexto coletivo, o que favorece e dá condições ao professor de desenvolver uma observação atenta e sistemática de suas interações, e, com isso, poder potencializar e ampliar os seus saberes ao tomar decisões pedagógicas a partir de um olhar investigativo sobre as crianças:

Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. (BRASIL, 2009c, p.102).

Nas interrogações, a inquietude de quem busca compreender a complexidade das ações das crianças, tentando perceber e decodificar suas pluralidades, suas “100 linguagens”<sup>20</sup>, pois, expressam de muitas formas suas aprendizagens, pesquisando, dialogando, tornando visíveis suas percepções e sua leitura de mundo.

Para além de ver, deve-se enxergar o mundo das aprendizagens das crianças, as formas como interagem, como expressam suas linguagens, como reinventam o mundo dos seus “multimundos”, para assim, planejar propostas intencionais que ampliem e enriqueçam as experiências dos pequenos.

Tudo se relaciona à aprendizagens no cotidiano da educação infantil. Entre o cuidar e o educar não há vácuos, são indissociáveis, entendendo-se dessa maneira, que todas as ações, desde a alimentação, o banho, uma proposta de exploração sonora, constituem-se como práticas sociais, e, portanto, situações e oportunidades de aprendizagens<sup>21</sup>, marcadas pelas interações entre adultos e crianças, nas quais, a ludicidade, a brincadeira tecem e tramam a “colcha” das aprendizagens no contexto da educação infantil. No individual e no coletivo, numa ação colaborativa, adultos e crianças aprendem e descobrem caminhos juntos.

Sendo a infância construída socialmente e de maneira distinta, de sujeitos ativos, competentes, que são as crianças, é fundamental ouvir o que dizem, perceber suas pistas e priorizar suas curiosidades, suas buscas nas relações que estabelecem com seus pares.

Desse modo, de acordo com Sarmiento (2003), entende-se por culturas da infância “a capacidade das crianças em construir, de forma sintetizada, modos de

---

<sup>20</sup> O destaque para “100 linguagens” faz referência ao poema de Loris Malaguzzi, intitulado “As cem linguagens da criança” parte da obra de mesmo título “As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância”, organizada por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. Do poema, extrai-se “[...] cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar [...]” (EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G., 1999).

<sup>21</sup> Compreende-se como situações de aprendizagem, nesse contexto, “como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança.” (BRASIL, 2009c, p.95).

significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” (SARMENTO, 2003, p.3).

Entender a criança e suas infâncias significa dar visibilidade ao que dizem ao observá-las em relações com outras crianças e com os adultos, ou seja, é tornar visível seus processos sociais e culturais. Pois,

As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares. Não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, tão pouco podem ser analisadas exclusivamente pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças, porque estes não surgem do nada, antes estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância. (SARMENTO, 2003, p.8).

Segundo Sarmiento (2003) existem quatro eixos que estruturam as culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Pela interatividade, a criança está inserida nas mais diversas situações sociais do cotidiano, aprendendo, descobrindo o mundo, e assim, construindo sua identidade pessoal e social com outras crianças, com a família, com a comunidade, na escola e em todos os espaços em que convive. Mas as crianças aprendem, sobretudo, com outras crianças, e nessa perspectiva se estabelecem as culturas de pares, que Corsaro (2011) define como uns determinados grupos de crianças que passam uma boa parte do tempo juntas, convivendo, descobrindo, apropriando-se e reinventando criativamente o mundo adulto. O mesmo autor defende o conceito de culturas de pares como “ um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (CORSARO, 2011, p.128). Nesse sentido, as crianças produzem sua própria cultura tomando “conta” de um espaço, ao estar, a seu modo “no espaço”, descobrindo um jeito de “ser” e de “estar” no mundo, ou seja, num mundo delas, dialogando com o mundo dos adultos.

A ludicidade, aponta Sarmiento (2004), é um traço fundamental das culturas infantis, embora não exclusivo delas, pois é uma das atividades sociais mais significativas do homem. Segundo o autor, para as crianças, brincar é coisa séria e constitui-se como condição da aprendizagem, da aprendizagem da sociabilidade, afirma o autor. E o faz de conta é o mundo das crianças, é processual e dá à criança

suporte de resistência aos acontecimentos reais da existência humana, permitindo seguir adiante no jogo da vida, como afirma Sarmiento (2004)

A estrela que transporta para o céu para uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica o insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. (SARMENTO, 2004, p.16).

No imaginário infantil, a fantasia do real é a mais pura e expressiva manifestação de “ser” e de se relacionar em seus grupos sociais, de estar participando coletivamente de situações cotidianas, apreendendo fatos e eventos do mundo social do adulto. Decisões são tomadas pelas crianças e negociadas a todo momento e assim se estabelecem as relações, o jogo, a brincadeira. A fantasia do real, como defende Sarmiento (2004), não se reporta somente a fatos, acontecimentos, pessoas ou situações, mas para além disso, pois também se exprime na apropriação de objetos que não são somente o que valem e servem, mas se transformam em outra coisa, o tempo todo.

Ao discutir o eixo da reiteração, Sarmiento (2004) aponta ao fato da necessidade da criança de reinventar, de recriar o mundo, como um “fazer de novo”, pois não o faz igual, sendo cada repetição, uma nova possibilidade de interação e de aprendizagem. Seu tempo é recursivo, podendo ser reiniciado a todo momento, uma vez que é ela quem constrói seus fluxos, continuamente, como confirma o autor.

A compreensão dos quatro eixos estruturantes das culturas da infância, segundo Sarmiento (2003), a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, torna visível a singularidade das infâncias e o acolhimento que dá espaço ao protagonismo da criança na expressividade de suas diferentes linguagens. Coloca a criança ativa na ação, na construção de suas relações sociais e produzindo sua cultura de pares (Corsaro, 2011) na busca pela conquista de sua autonomia.

Há um fazer coletivo que vai se consolidando na ação dialógica entre as crianças, os adultos e as famílias. Quando se fala em um fazer coletivo, entende-se que todos que convivem nas instituições de educação infantil são responsáveis pelas crianças: os professores, pedagogos, gestores e demais profissionais, e indiretamente as famílias, indiferentemente da função que ocupam, têm sua responsabilidade. Tais relações de coletividade estão pautadas numa dialógica

aberta à diversidade cultural, às trocas e ao respeito aos saberes da cultura local e comprometidos com ação indissociável do cuidar e educar.

Pensar em propostas pedagógicas na educação infantil, compreendendo a criança como um sujeito histórico e de direitos, que em suas interações e brincadeiras, que “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos [...].” (BRASIL, 2010a, p.12), constitui-se em um grande desafio para os professores de educação infantil.

Garantir no currículo, “[...] práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico [...].” (BRASIL, 2010a, p.13), requer do professor de educação infantil um planejamento pautado num olhar sensível, na escuta, na observação, na investigação de um saber a ser construído individual e coletivamente pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto e na atribuição de significados às práticas cotidianas.

Nesta perspectiva, com relação ao patrimônio cultural e artístico, é evidente a presença da Música, enquanto prática social e cultural, no cotidiano das instituições educativas infantis, perceptíveis nas experiências infantis, pelas interações e brincadeiras.

Pesquisas, que investigam a relação da criança com a música, com os sons, enquanto protagonistas em suas experiências de exploração e criação sonora, como Werle (2015), Lino (2008, 2010b), Romanelli (2009), Brito (2012), revelam a autonomia sonora da criança, o desejo e o prazer que têm na produção de suas sonoridades e a relevância das instituições educativas em darem escuta às manifestações musicais das crianças, potencializando-as.

### 3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE LUGAR É ESSE?

*“Porque as crianças de uma sala de jardim de infância são músicos “concretos”.  
Descobrem os utensílios e quaisquer corpos sonoros, assumindo diante desses “instrumentos” uma atitude bem próxima daquela de um músico enclausurado em um estúdio que realiza uma “tomada de som”.  
Eles exploram o material, eles vêem o que podem dele tirar, eles tentam gerar uma família de sons que se aparentam.”<sup>22</sup>  
Delalande (1995, p.15).*

Desde a “chegança”, o “barulhar”<sup>23</sup> toma conta do espaço. As crianças de berçários vocalizam seus diálogos na interação com seus parceiros adultos, crianças ou objetos, assim como seus colegas maiores, experimentam sonoridades com diferentes materialidades, e vão construindo suas próprias narrativas.

Em suas singularidades, as crianças pequenas tomam “decisões sonoras” ao escolherem como e o que querem manipular. Sonoricamente, expressam-se nas experiências cotidianas. A curiosidade pelos eventos sonoros e as descobertas que fazem ao explorarem diferentes sons, sejam corporais e/ou com objetos sonoros, são perceptíveis, ao produzirem sons instigantes, pois, pesquisam e investigam diferentes combinações. Como destaca Delalande (1995)<sup>24</sup> “E prolongam sua exploração produzindo variações: e é nisso onde se comportam como verdadeiros músicos.” (DELALANDE, 1995, p.74).

Entretanto, não basta simplesmente disponibilizar diversos materiais sonoros para as crianças pequenas, mas sim, considerar uma qualidade de som dos objetos sonoros, como um convite à exploração, de modo a criar um contexto interessante e convidativo a um diálogo, a uma conversa sonora, a uma brincadeira, a um jogo, uma abertura ao que Delalande (1995) chama de “despertar sonoro”, que, segundo

<sup>22</sup> “Porque los más pequeños de una sala de jardín de infantes son músicos “concretos”. Descubren utensílios, cuerpos sonoros cualesquiera y tienen, ante esos “instrumentos” una actitud muy próxima a la de un músico encerrado en un estúdio para hacer una grabación. Exploran el dispositivo, ven lo que se puede sacar de él, tratan de generar toda una familia de sonidos que se parezcan”. (DELALANDE, 1995, p.15).

<sup>23</sup> Segundo Lino (2008), “barulhar” é “o ato de fazer barulho, de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvisado, sem prévia sistematicidade e determinação [...]” (LINO, 2008, p.133).

<sup>24</sup> “Y prolongan su exploración produciendo variaciones: ies en eso donde se comportan como verdaderos músicos!” (DELALANDE, 1995, p.74).

ele, manifesta-se muito cedo, logo no primeiro ano de vida do bebê, ao demonstrar verdadeiro fascínio pelos sons à sua volta.

Neste contexto, concorda-se com Delalande (1995), ao afirmar sobre o encantamento das crianças pequenas pelos sons e pela curiosidade em explorá-los. Com isso, a organização de espaços, tempos e materiais, é essencialmente fundamental e, significativo se faz, criar contextos desafiadores às experiências sonoras, que possibilitem à criança ter “o gosto pela descoberta” sonora em suas interações com os materiais e com os seus pares.

Observar as crianças em suas investigações sonoras e documentar suas experiências é essencial ao planejamento do professor, pois este, estrutura-se a partir dos interesses das crianças e de seus saberes. Para isso é necessário promover observações reflexivas e registros sobre as práticas cotidianas das crianças. Tomando-se as afirmações de Maria Montessori, citada por Rinaldi (2014), é importante

[Começar sempre] pela criança (...) com a habilidade de acolhê-la como ela é, livre dos milhares de rótulos com os quais agora se pretende identificá-la. Mudar a ação da escola de ensinar para aprender, concretamente e não apenas verbalmente, favorecendo a ação construtiva e colaborativa das crianças e a presença do educador como ajudante que está sempre disponível para elas, mas sem ser opressivo ou intrusivo. (...) Aquilo que as crianças sabem fazer juntas hoje elas saberão fazer sozinhas amanhã. Construir, também junto com as crianças, um ambiente educacional para aprender. (...) Estabelecendo espaços, mobílias, materiais, ferramentas, projetos, encontros, experiências colaborativas, trocando e comparando ideias. (MONTESSORI apud RINALDI, 2014, p.182).

Portanto, ao analisar as reflexões da autora, concorda-se com a importância de se pensar a aprendizagem e a aprendizagem em contexto, considerando as relações dos sujeitos no seu cotidiano, isso quer dizer, de todos os sujeitos que juntos constroem seus saberes pelas trocas, pelas narrativas, pelos diálogos, pelas interações, crianças e adultos num processo de aprenderem juntos. Observar as crianças em seu cotidiano, registrar e documentar suas descobertas a partir de um olhar sensível e reflexivo do professor, tornar visíveis os seus saberes, suas curiosidades, e com isso, criar contextos desafiadores para a construção de seu conhecimento.

De acordo com Delalande (1995), as crianças pequenas buscam os detalhes dos sons e a pesquisa pelas fontes sonoras exige sensibilidade por meio de uma

escuta aguçada e contemplativa que mobiliza ao “*despertar musical*”, pois, “quando uma professora convida a descobrir objetos que produzem um som interessante, desperta uma escuta dos ruídos cotidianos que habitualmente não é solicitada.” (DELALANDE, 1995, p.75)<sup>25</sup>. O que faz o músico em sua competência instrumental, senão buscar sons interessantes em suas interpretações, uma busca infundável por melhores resultados sonoros? Assim, a criança pequena investiga os sons e produz sonoridades interessantes e faz escolhas dos materiais sonoros que mais lhe agradam à escuta.

Desta forma, com base no autor, compreende-se que o prazer e a capacidade de produzir sons é um dos eixos do desenvolvimento musical das crianças pequenas, que se estende para as crianças maiores, e perdura até o fim da carreira, o que também acontece na carreira de um músico. Delalande (1995), destaca o fato de que “A ideia de fundar o despertar musical na produção sonora não é somente uma inovação pedagógica! A busca e a exploração das fontes sonoras é, evidentemente, o melhor ponto de partida.” (DELALANDE, 1995, p.76)<sup>26</sup>.

Considerando a relação da criança com a música, a partir das investigações de Delalande, e dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), cujas propostas pedagógicas no currículo se pautam nos eixos das interações e brincadeiras, ao garantir experiências que favoreçam “[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]” (BRASIL, 2010a, p.25), entende-se que a presença da música no currículo da Educação Infantil tem uma relação direta com as práticas sociais culturais, nas quais as crianças estão inseridas, e que a relação da criança com a música é essencialmente lúdica.

Trata-se de um brincar que passa pela sonoridade do corpo, pelas materialidades dos objetos sonoros a serem explorados, pela escuta sensível dos sons do entorno e a incorporação desses em suas criações, pelas experiências que as crianças carregam dos diferentes contextos vivenciados, pois, como afirma Larrosa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos

---

<sup>25</sup> “Cuando una maestra invita a descubrir objetos que producen un sonido interesante, despierta una escucha de los ruidos cotidianos que habitualmente no es solicitada.” (DELALANDE, 1995, p.75).

<sup>26</sup> “¡La idea de fundar el despertar musical en la producción sonora no es solo una innovación pedagógica! La búsqueda y la exploración de las fuentes sonoras es, evidentemente, el mejor punto de partida.” (DELALANDE, 1995, p.76).

toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 2).

Como pensar em propostas de Educação Musical na Educação Infantil, sem olhar para o que dizem as crianças? Compreender a pluralidade de suas infâncias, suas distintas formas de se constituírem, longe de generalizá-las, considerando que se constroem em contextos sociais singulares, significa,

Compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada. As crianças *não são e não existem* como seres abstratos e generalizáveis. [...]. Ao contrário, as crianças, em vários tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea. (BARBOSA, 2007, p. 1065).

As andanças musicais na Educação Infantil são um encantamento, um “se permitir”, um jogo sem fim, imbuído de experimentações, de fantasias, de imaginação e criação, de encontros, de descobertas, pois a relação da criança com a música, na Educação Infantil, é pura brincadeira, presente no cotidiano das instituições educativas, desde os primeiros balbucios e provocações vocais nos momentos de trocas de fraldas, ao barulhar (LINO, 2008) inquieto e curioso nas explorações das múltiplas materialidades sonoras em suas interações com seus pares.

Ao pesquisar as músicas das culturas da infância em uma instituição de Educação Infantil, Lino (2008), caracteriza as produções sonoras das crianças de quatro anos, como barulhar.

O barulhar – o ato de fazer barulho, de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvisado, sem prévia sistematicidade e determinação – expressa uma sensibilidade que, em sua dimensão primeira, é de um corpo em contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, ao se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo dele, o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica, é condição de pôr-se no mundo soando. (LINO, 2008, p.133).

Lino (2008) entende que o barulhar ressoa na relação intensa das crianças com os sons, num tempo não-linear, descontínuo, ocorrendo com maior frequência nos tempos livres, ao vivenciarem a materialidade de seus corpos sonoros, como também, imersas na paisagem sonora do entorno e de seus pares. Concluiu em sua

pesquisa que “as crianças produziram insistentemente barulhadas, vivendo o descontínuo como presença na natureza sonora ao expor uma miríade de explorações com a música como experimentação, jogos de escuta ou narrativas sonoras.” (LINO, 2008, p.8).

Concorda-se com a autora quando defende que o barulhar não se ensina, ele acontece num tempo não-linear que surge da intensa relação que as crianças têm com os sons (LINO, 2010a) onde a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e reiteração (SARMENTO, 2003) emergem no brincar com a música, na experimentação, na experiência de um “acontecer” sonoro, pois a música é uma experiência (LARROSA, 2002), pois nos acontece, nos toca, nos mobiliza... no tempo de Aión, vocábulo grego, que Kohan ao refletir sobre o fragmento 52 de Heráclito, aponta como um tempo da infância, um tempo como ação lúdica, tendo um fim em si mesmo, não medido, não cronometrado, no qual prevalece a intensidade da duração (KOHAN, 2004).

Nesse contexto de um barulhar corpóreo, sonoro, na materialidade da voz, do prazer em vocalizar, no barulhar dos objetos, as crianças em seu cotidiano na instituição educativa, protagonizam suas experiências sonoras o tempo todo: criam, fantasiam, cantam, inventam músicas aos sons de diferentes objetos sonoros, movimentando-se e expressando-se corporalmente, sonorizando em todos os espaços

são explorações sonoras e brincadeiras musicais que surgem, espontaneamente, das crianças através de um processo de interação entre elas. E esse processo que vem de uma criança, aos poucos vai agregando outras crianças, o que constitui protagonismo e cultura de pares. (WERLE, 2015, p.126).

Na organização de tempos, espaços e materiais, desde os bebês, significativo se faz disponibilizar “corpos sonoros interessantes”<sup>27</sup>, como descreve Delalande, pois é um período que não se deve deixar escapar “o despertar sonoro” (DELALANDE, 1995, p.74)<sup>28</sup> que é intenso nos primeiros anos de vida. Todo material sonoro atrai a escuta das crianças pequenas, que têm um verdadeiro fascínio (DELALANDE, 1984) pelas fontes sonoras, um encantamento, que passa a

---

<sup>27</sup> “Cuerpos sonoros interesantes.” (DELALANDE, 1995, p.74).

<sup>28</sup> “El despertar sonoro” (DELALANDE, 1995, p.74).

ser seletivamente explorado por elas, que, rapidamente fazem escolhas daqueles que realmente soam.

Concorda-se com Delalande ao afirmar sobre o fascínio que as crianças têm pelas fontes sonoras. São extremamente curiosas e investigativas em suas experimentações com os sons, a ponto de descobrirem diferentes possibilidades de o produzirem e, assim, prazerosamente, com eles brincarem e se relacionarem. Se brincar é o que as crianças fazem de mais sério, a sua relação com a música é de pura brincadeira, movida pela curiosidade e pelo prazer das primeiras descobertas sonoras, que se anunciam nos primeiros balbucios.

É nesse sentido que alguns pesquisadores e educadores musicais como John Paynter, Gertrud Meyer-Denkman, Raymond Murray Schafer<sup>29</sup> entre outros, defendem a ideia da exploração de objetos mundo sonoro pela criança como uma experiência essencialmente natural e fundamental como prática de Educação Musical, alicerçada num fazer musical criativo. Dessa maneira, a criança com muita autonomia vai descobrindo os fenômenos sonoros e estabelecendo relações com suas experiências cotidianas e assim se apropriando de diferentes formas de produzir sons, livremente, e de maneira criativa. Essas ideias dialogam com o contexto das crianças pequenas que, em seu cotidiano na educação infantil, descobrem diferentes maneiras de explorar os materiais e objetos sonoros, brincando com os sons e criando a sua própria música.

Nessa brincadeira, o protagonismo infantil nas experiências musicais na interação com os materiais, com seus pares e com o professor planeja e organiza contextos para que as interações e as brincadeiras aconteçam, e assim se efetivem as aprendizagens, num cotidiano no qual a ação educativa esteja pautada nos diálogos estabelecidos pela troca de olhares, nas expressões corporais, nas falas “lalalês”<sup>30</sup>, nas manifestações expressivas de sentimentos, pontos centrais na organização de propostas cotidianas na Educação Infantil, porque muitas são as linguagens das crianças.

Nesse protagonismo compartilhado, professor e criança vão se descobrindo e aprendendo juntos. Protagonismo infantil que se revela no modo como produzem sons e criam suas próprias músicas ao explorarem objetos sonoros e instrumentos

---

<sup>29</sup> Autores apresentados no livro *Pedagogias em educação musical* (2013), organizado por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari.

<sup>30</sup> Lalalês: expressão que tenta sintetizar o modo como as crianças de berçário, bem pequenas, comunicam-se e interagem com os adultos e com as outras crianças.

musicais variados. Protagonismo do professor, do adulto, estando junto à criança, nessa relação de encontro, de conhecer a criança, investigá-la, descobrindo seus saberes para poder planejar situações desafiadoras de aprendizagem. Sendo assim, como afirma Gabriel Junqueira (2013) pode haver uma relação muito interessante e bacana, que é a do protagonismo compartilhado, ou seja, o professor exerce o seu protagonismo porque é professor e a criança exerce o dela, como dois grandes interlocutores, estando à altura um do outro, crianças e professores.

Para Schafer (1991) “[...] uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.” (SCHAFER, 1991, p.277). É, sobretudo, o olhar do adulto para as curiosidades das crianças, alimentando-as com novos desafios para que, na experiência, apropriem-se de novas aprendizagens.

Portanto, observar o cotidiano das crianças na educação infantil e perceber o quanto exploram e brincam com as sonoridades na relação com seus pares e materiais, é criar possibilidades que garantam às crianças o desenvolvimento de sua autonomia a um mundo sonoro e musical.

Nesse sentido, o próximo capítulo relata a proposta do Projeto Músico da Família ao Vivo, ação formativa que vem sendo desenvolvida na RME há oito anos com os profissionais da Educação Infantil, envolvendo diretores, pedagogos, professores, famílias e as crianças pequenas.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, configura-se o percurso percorrido pela presente pesquisa, através do viés de uma abordagem qualitativa, descrevendo a escolha metodológica de um estudo de caso, no CEI Cantinho Feliz da Irmã Clementina<sup>31</sup>. Nesse contexto, apresentam-se os sujeitos da pesquisa, que foram a pedagoga Adriana e a professora Magda, os instrumentos de produção de dados (análise documental e entrevista semiestruturada), bem como os procedimentos de organização dos dados e a ação formativa “Projeto Músico da Família ao Vivo”, que ocorre na Educação Infantil da RME desde o ano de 2011, objeto de estudo e de investigação na presente pesquisa.

De acordo com Gil (1991), o estudo de caso permite:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 1991, p.54).

O estudo de caso possibilita obter dados de uma situação específica, particular, ou seja, captar a imagem real de uma realidade peculiar ao contexto investigado, e sua força está na “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]” (YIN, 2015, p.13).

Dadas as evidências da escolha do método, a natureza qualitativa dessa pesquisa prioriza “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Dessa forma, buscou-se aportes teóricos para descobrir a construção de saberes em Educação Musical das professoras<sup>32</sup>, neste caso, da pedagoga e da professora do CEI Cantinho Feliz, investigando as práticas musicais do Projeto Músico da Família ao Vivo nesta instituição educativa.

---

<sup>31</sup> A equipe gestora e os professores não solicitaram manter o anonimato na pesquisa, autorizando a divulgação do nome da instituição educativa.

<sup>32</sup> O termo professoras está sendo usado no feminino por se tratar dos sujeitos selecionados nesta pesquisa. Faz referência, neste caso, tanto à pedagoga, quanto à professora de Educação Infantil.

Considerando as características de uma abordagem qualitativa defendida por Lüdke e André (1986) de que a preocupação do pesquisador deve estar voltada ao processo e não ao produto em si, cuidadosamente foram definidos os instrumentos de produção e de análise dos dados, tarefa um tanto complexa, conforme destaca Naldony (2016), em sua tese de Doutorado: “[...] a minha escolha precisa estar fundamentada nas características e necessidades do objetivo do estudo, do contexto investigado e das pessoas envolvidas.” (NADOLNY, 2016, p.66).

#### 4.1 CONTEXTO INVESTIGADO

Inicialmente, duas unidades da RME, um CMEI e um CEI, participantes da formação continuada “Projeto Músico da Família ao Vivo: grupo de estudos 2017”, seriam investigadas, o que se configuraria, a priori, em um estudo multicasos. Este projeto será detalhado no próximo capítulo.

Ao decorrer do ano, ainda no 1º semestre de 2017, houve a saída da diretora e da pedagoga do CMEI escolhido para ser investigado e, com isto, surge a necessidade de mudanças, pois ficaria complexo iniciar a pesquisa nesta unidade, cuja nova pedagoga, sujeito, até então da pesquisa, não estava inserida na formação e desconhecia a proposta do projeto.

A escolha desta unidade, a priori, para participar da pesquisa, ocorreu pelo fato curioso da intensa articulação e mobilização da antiga equipe gestora nas ações do projeto em sua unidade, com os professores, com as crianças e com as famílias, em apenas um ano de formação. Esta unidade havia participado em 2016 da formação, e em meados de 2017, nova equipe gestora assume esta instituição e, com isso, somente a professora segue na formação, esclarecendo que para poder participar do projeto, cada unidade deveria estar representada por um professor, o pedagogo ou o gestor.

Assim, optou-se em seguir com o estudo de caso apenas no CEI Cantinho Feliz<sup>33</sup>, Centro de Educação Infantil Contratado, a partir das evidências constatadas no processo de formação continuada deste projeto, nesta instituição educativa. A equipe gestora e seus professores, comprovaram estar sempre muito envolvidos e interessados em participar desta formação, e, sobretudo, reflexivos em seu processo

---

<sup>33</sup> Seu nome oficial é CEI Cantinho Feliz da Irmã Clementina.

formativo com relação às práticas musicais planejadas para as crianças em seu cotidiano.

Os CEIs Contratados constituem-se como instituições educativas, sem fins lucrativos, portanto, filantrópicas, vinculados a uma mantenedora, confessional ou não, que participam de um edital de chamamento público para firmar contrato de prestação de serviços educacionais com a Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio da Secretaria Municipal da Educação.

Para tanto, as mantenedoras recebem verba da Prefeitura Municipal de Curitiba, para o cuidar e o educar, de maneira indissociável, em jornada integral, as crianças de até 05 anos de idade. Essas unidades recebem o suporte técnico e administrativo do EEI, e todo o assessoramento pedagógico necessário para subsidiar os profissionais a atuarem na educação infantil. Por envolver verbas públicas, há um intenso trabalho de fiscalização feito pela equipe responsável do EEI, que acompanha a administração e uso desta verba, destinada a cada criança matriculada.

Os profissionais que atuam nos CEIs são contratados pelas mantenedoras, portanto, não apresentam vínculo empregatício com a Prefeitura, mas estão atrelados às ações formativas ofertadas pelo EEI da SME, recebendo mensalmente o assessoramento pedagógico da equipe das contratadas do EEI. As pedagogas de referência<sup>34</sup> são responsáveis pelo assessoramento pedagógico em setenta e cinco instituições educativas contratadas.

Para além dos encaminhamentos pedagógicos realizados pelas pedagogas de referência durante as visitas às unidades, a equipe planeja ações formativas em grande grupo, com todas as pedagogas dos CEIs, para que nas trocas e nas discussões reflexivas, os encaminhamentos sejam coletivamente construídos.

O CEI Cantinho Feliz, cuja mantenedora é a Associação Beneficente Santa Madalena Sofia, tem matriculadas duzentas e vinte e cinco crianças entre seis meses a cinco anos de idade, distribuídas em dez turmas, sendo quatro berçários, quatro maternais e duas turmas de pré. Há quarenta e três funcionários, sendo vinte e oito professores, quatro cozinheiras, quatro auxiliares de limpeza, um lactarista,

---

<sup>34</sup> Pedagoga de referência é a profissional do EEI responsável pelos encaminhamentos pedagógicos de determinada instituição educativa oficial (CMEI) ou contratada (CEI). Fica sob responsabilidade dessa profissional o encaminhamento pedagógico a um número específico de instituições educativas ou de uma determinada regional.

um auxiliar de manutenção, duas secretárias, uma pedagoga, uma diretora e uma nutricionista, dados esses de 2018, fornecidos por uma das professoras. A instituição está localizada na regional do Boa Vista, no bairro Higienópolis<sup>35</sup>.

Em conversa com a diretora, após o aceite para uma investigação na sua unidade, solicitou-se à SME a autorização para a realização da pesquisa. Lavraram-se os termos de livre consentimento da pedagoga e da professora, sujeitos participantes da pesquisa.

A escolha de não ocultar o nome da instituição educativa e dos sujeitos investigados, portanto, não preservar suas identidades, foi de comum acordo com a diretora da referida unidade e os professores entrevistados, ao assinarem o termo de livre consentimento para a participação na pesquisa. Conforme anteriormente expresso em conversas informais, fizeram questão de serem identificados, dado revelador de um trabalho consistente de uma equipe que deseja ser visualizada em seu percurso profissional com as crianças da Educação Infantil.

Os critérios de escolha pela referida instituição educativa, foram os seguintes: (1) interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; (2) participação há pelo menos dois anos na formação continuada “Projeto Músico da Família ao Vivo”; (3) o fato de terem apresentado comunicação no Seminário Municipal de Educação Infantil<sup>36</sup>, e em outras ações formativas, suas experiências musicais com as crianças pequenas; (4) professores (as) reflexivos (as) e comunicativos (as), dispostos (as) a falar de suas práticas educativas com Música no cotidiano da instituição.

Particularmente, a pedagoga do CEI Cantinho Feliz, manifestava o tempo todo, na formação, o quanto se sentia, desconfortável, e ao mesmo tempo, desafiada e encorajada a enfrentar os “descompassos” de quem pensa que nada sabe sobre música, e que tem um papel de formadora junto a sua equipe. Isso a mobilizava a “querer aprender”, como sempre afirmava, e deve ter sido um dos motivos, talvez, que a tenha conduzido a participar do “Projeto Músico da Família ao Vivo”, formação continuada, realizada numa parceria entre o Departamento de Educação Infantil (EEI) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

---

<sup>35</sup> O CEI Cantinho Feliz possui área total de 4.200m<sup>2</sup>.

<sup>36</sup> O Seminário Municipal de Educação Infantil é um momento formativo na RME, que ocorre anualmente com o objetivo de compartilhar boas práticas e fomentar as discussões acerca das experiências cotidianas no contexto da Educação Infantil de Curitiba.

Outra particularidade, acredita-se que favorável à pedagoga, era o fato de permanecer no CEI Cantinho Feliz o dia todo, cumprindo a carga horária de quarenta horas semanais<sup>37</sup>, um grande diferencial a contribuir nas ações formativas com os professores, neste caso particular em Música, por conta de sua permanência em tempo integral na unidade, a ponto de viabilizar, no planejamento das professoras, práticas cotidianas em Música, com e para as crianças.

Nesse sentido, optou-se por realizar um estudo de caso de abordagem qualitativa, considerando ser o método mais indicado para se investigar as propostas de Educação Musical do Projeto Músico da Família ao Vivo, no CEI Cantinho Feliz.

Os instrumentos de produção de dados, assim definidos, foram a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Na análise documental, foram estudados: o registro em vídeo da apresentação do processo formativo da professora e da pedagoga, sujeitos selecionados para essa pesquisa e, também, as narrativas escritas dos percursos formativos e das práticas musicais realizadas com as crianças.

Como parte, também, da documentação a ser analisada, foram considerados os registros fotográficos do material sonoro confeccionado durante a formação, o registro em vídeo do desenvolvimento das propostas práticas com as crianças e as famílias do “Projeto Músico da Família ao Vivo”, como o depoimento dos parentes músicos, que foram “mostrar”<sup>38</sup> o seu instrumento musical para as crianças, e o próprio arquivo Power Point, apresentado como registro de memória e de reflexão sobre as ações educativas desenvolvidas, compartilhado no final de um período de 12 encontros presenciais dessa formação continuada, pela professora Magda<sup>39</sup>.

Outro documento considerado como fonte de dado documental, foi o relatório de gestão entregue à diretora do EEI, no ano de 2016, como registro de memória da formação continuada do “Projeto Músico da Família ao Vivo”, já

---

<sup>37</sup> Normalmente, a carga horária a ser cumprida pelo pedagogo na unidade é de vinte horas semanais, ou seja, um período do dia.

<sup>38</sup> A expressão “mostrar” foi sendo utilizado no lugar de “tocar” por sugestão de uma das profissionais participantes da formação, como uma estratégia de convencimento junto às famílias, justificando que, os parentes músicos não hesitavam em ir “mostrar” seu instrumento musical para as crianças. Quando eram convidados a irem “tocar”, a resistência era maior.

<sup>39</sup> Conforme critério anteriormente explicado, os nomes reais foram preservados por escolha das professoras.

institucionalizado em algumas unidades da RME de Curitiba que ofertam a Educação Infantil.

Dessa maneira, optou-se pela triangulação como estratégia metodológica que, na opinião de André (1963) “[...] significa a combinação de muitas fontes de dados, vários métodos de coletas e diferentes perspectivas de investigação.” (p. 69) e nessa perspectiva, considerar várias evidências documentais geradas no decorrer da formação, que pudessem ser utilizadas como fontes primordiais para a análise e produção de dados, e assim, serem analisados de vários ângulos.

Com relação à fase de entrevista, após as devidas autorizações assinadas, numa primeira conversa com a diretora, com a pedagoga e a professora, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, como também, os instrumentos de produção e análise de dados.

Efetivados tais procedimentos, um primeiro roteiro de entrevista foi organizado para calibração e validação, e enviado por e-mail a duas professoras da RME: uma participante do Projeto Músico da Família ao Vivo há algum tempo, portanto, tendo uma aproximação com o contexto; a outra professora, colega de trabalho na SME, com maior distanciamento da proposta. Ambas profissionais fizeram suas contribuições, que foram acatadas, e com as adaptações realizadas, seguiu-se a campo com a entrevistas.

O roteiro de entrevista (apêndice I) foi basicamente o mesmo para os dois sujeitos, a professora e a pedagoga, com questões abertas e algumas mais específicas para a pedagoga (apêndice II), pelo seu papel formador junto aos professores a partir dos seguintes temas:

- as experiências musicais de vida e suas concepções de música, ou seja, as suas aproximações com a música no âmbito familiar, escolar, no convívio com os amigos, nas relações sociais, na sua profissionalidade docente: a relação com a música nos diferentes contextos, podem revelar, o modo como se relacionam com as práticas musicais com a criança pequena, e quais saberes musicais são mobilizados em sua ação docente no cotidiano com as crianças;
- as aproximações e discussões na formação inicial sobre Educação Musical na Educação Infantil: refletir sobre o que sabem a respeito da Educação

Musical na Educação Infantil pode ajudar a compreender a resistência dos professores em planejar práticas musicais com as crianças;

- experiências na formação continuada na RME – Projeto Músico da Família ao Vivo - a prática pedagógica, antes e depois de participar da formação: mudanças, construção de saberes: compreender a dimensão que a formação continuada ocupa no desenvolvimento profissional, por meio de uma ação colaborativa entre os sujeitos e com o especialista, dialoga com a possibilidade de construção de saberes em Educação Musical dos professores de Educação Infantil.
- considerações sobre o professor especialista e o professor da Educação Infantil, não especialista.

As entrevistas com a pedagoga e a professora foram definidas escolhendo data e horário de acordo com a disponibilidade e a organização interna do CEI, procurando minimizar as interferências no andamento das rotinas diárias, uma vez que ainda estavam cumprindo o calendário escolar.

A escolha do dia foi acordado entre o pesquisador, a diretora e as professoras, sendo pela última semana letiva, do segundo semestre de 2017, justificando-se uma maior flexibilidade de horário e disponibilidade para realização da pesquisa. A pedagoga sinalizou em conversa prévia, que estariam mais tranquilas e menos atarefadas, uma vez que seria a última letiva com as crianças, portanto, com todas as propostas finalizadas com as questões relacionadas às rotinas das crianças.

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho, com a professora e a pedagoga, no dia 14 de dezembro de 2017, sendo gravadas com aparelho celular para posterior transcrição. Iniciou-se no período da manhã, às 09h30minutos, e finalizou-se às 11h45min. Aproximadamente 129 minutos de gravação em áudio com pedagoga foram transcritos em 46 páginas digitadas. A entrevista com a professora teve início às 15h03min, horário que estava disponível, e se encerrou às 16h11min, praticamente, 68 minutos de gravação em áudio, e 25 páginas de transcrição.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, o que permitiu uma maior flexibilidade na interlocução, por não haver uma rigidez a ser seguida, e sim, o intuito de captar ao máximo a fala do entrevistado, e de acordo com Cunha (1989),

favorecem captar a fala do professor ao máximo carregada de valores, de representações e símbolos próprios de uma cultura.

A transcrição foi literal, procurando ser fiel ao modo de comunicação verbal de cada profissional, o que se configurou num trabalho árduo e exaustivo, uma vez que a fala é muitas vezes coloquial, com muitas interjeições e ênfases, difíceis de serem transcritas. Tudo o que foi dito pelo pesquisador e pelos entrevistados, foi registrado. Alguns ajustes gramaticais foram previstos nos recortes das entrevistas ao serem citados na pesquisa, uma vez que, como foi dito, as entrevistas seguiram um tom coloquial. Por fim, apresento os procedimentos de organização dos dados.

## **5 A VOZ DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

*“...eu me desafiei e fui desafiada”  
Professora Magda (dez/2017)*

Ao considerar a formação continuada denominada Projeto Música da Família ao Vivo, objeto de estudo dessa pesquisa, com o propósito de investigar a construção de saberes em Educação Musical com professores de Educação Infantil, buscou-se um caminho de análise de dados que respondesse a esse objetivo.

As transformações na prática docente da professora e da pedagoga, por meio de sua participação no Projeto Música da Família ao Vivo, foram reveladas em suas falas nas entrevistas, o que constituiu parte central para a análise de dados desta pesquisa.

Neste sentido, os dados deste estudo foram tratados da seguinte forma: num primeiro momento, apresentam-se os dados do Projeto Música da Família ao Vivo, enquanto ação formativa, objeto de estudo desta pesquisa, seguido da análise das entrevistas com a professora e a pedagoga, buscando revelar o impacto desta formação continuada na construção de saberes em Educação Musical destes profissionais.

O objetivo deste capítulo é o de revelar os procedimentos de organização e análise dos dados.

## 5.1 O PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO: AÇÃO FORMATIVA

FIGURA1 - LOGO DA FORMAÇÃO



AUTORA DO DESENHO: AMANDA LUNARDI  
 FONTE: APOIO GRÁFICO: ARTE FINAL  
 SME (2016)

Na caminhada da ação formativa na RME, era comum ouvir o professor de Educação Infantil afirmar que nada sabia sobre música, ao argumentar que, em sua formação inicial, pouco se falou a respeito de propostas de educação musical na educação infantil, e, assim, revelada sua insegurança e seu sentimento de incompetência na articulação de experiências sonoras e musicais com as crianças pequenas em seu cotidiano. O fato de não tocar um instrumento musical era mais um dado justificável para o não planejamento de propostas de práticas musicais com as crianças.

Neste capítulo, apresento a estrutura do projeto enquanto ação formativa e seus encaminhamentos, os objetivos do projeto, uma síntese dos encontros formativos e suas temáticas, a proposta da visita do músico à instituição, a descrição da permanência concentrada e dos encontros de tutoria.

Assim, mais uma iniciativa formativa em Música na SME foi se estruturando, partindo do pressuposto que em toda a comunidade existia um músico, parente das crianças que pudesse ir mostrar seu instrumento musical para as crianças.

Dessa maneira, romper com o estigma do professor de educação infantil não saber tocar um instrumento musical e, portanto, não se sentir qualificado para possibilitar experiências significativas com música com e para as crianças, era outra grande inquietude mobilizadora para os primeiros passos de mais um ação formativa em Música para os profissionais da educação infantil da RME oficial e contratada de Curitiba, denominada, inicialmente, projeto “Músico da Família ao Vivo: um contexto de Educação Musical na formação do educador/professor<sup>40</sup> no CMEI”. Neste momento, esta formação, enquanto projeto piloto, acontecia somente com a equipe de profissionais de um CMEI.

Nesse contexto, considerar o fato, especialmente das crianças de zero a três anos de idade não poderem sair da instituição para qualquer ampliação cultural, partiu-se do pressuposto que em toda comunidade há a presença da música, e, portanto, músicos que pudessem ir tocar para as crianças nas instituições educativas, uma vez que, segundo Ilari (2010), a presença da música ao vivo é insubstituível, por qualquer recurso midiático.

Assim, ao considerar importante aproximar as discussões entre o EEI da SME e a UFPR sobre as ações formativas de Educação Musical na Educação Infantil no município de Curitiba, estabeleceu-se uma parceria efetiva no final do ano de 2010, e, em fevereiro de 2011, teve início a formação continuada projeto “Músico da Família ao Vivo: um contexto de Educação Musical na formação do educador/professor no CMEI”, como projeto piloto em uma instituição educativa da RME de Curitiba, indicada pela direção do EEI, que foi finalizada em dezembro, deste mesmo ano, enquanto projeto piloto.

Apresenta-se neste capítulo, o contexto de pesquisa, ou seja, o Projeto Músico da Família ao Vivo: uma proposta de formação continuada em Educação Musical com professores de Educação Infantil no município de Curitiba, sua estrutura formativa, seus objetivos e o processo de desenvolvimento desta ação.

---

<sup>40</sup> Na RME, o educador era o profissional concursado como tal, destinado cumprir a carga horária de quarenta horas semanais na Educação Infantil e com suas especificidades de carreira; professor, se referia ao profissional do magistério, com suas especificidades e no cumprimento de vinte horas semanais, atuando em turmas de Pré I, crianças de três anos a completar quatro durante no ano e de Pré II, com crianças de quatro anos a completar cinco anos durante o ano.

### 5.1.1 O projeto piloto

As primeiras conversas partiram de interesses comuns da SME e UFPR, e seus respectivos departamentos, em viabilizar, por meio do projeto piloto, a música ao vivo na instituição educativa indicada pelo EEI. Em concordância com diretora do CMEI indicado na ocasião, e com a participação ativa dos profissionais acreditando na hipótese de existirem músicos parentes das crianças que tocassem um instrumento musical, e que se disponibilizassem a irem “tocar” para as crianças, começou um processo de ação colaborativa realizado a muitas mãos, pois não se tinha nada previamente escrito.

Inicialmente, tinha-se como objetivo, descobrir se existiam músicos parentes das crianças na comunidade local. De início, elaborou-se um questionário, como instrumento de coleta de dados, para a investigação sobre a existência de músicos na comunidade, parentes das crianças matriculadas no CMEI. A aplicação deste, efetivou-se em fevereiro de 2011, tendo como resultados: trinta e quatro crianças com parentes músicos<sup>41</sup>. A quantidade de instrumentos encontrada foi a de cinquenta e um, uma vez que muitos parentes músicos das crianças tocavam mais de um instrumento. Nesse mesmo levantamento, foram encontrados dezesseis instrumentos de diferentes naturezas, dentre os quais: teclado, guitarra, violão, baixo, cavaquinho, trompete, trombone, saxofone, clarinete, flauta, violino, bateria e diversos instrumentos de percussão.

A partir desses dados, constatou-se a riqueza cultural da comunidade, o que viabilizou o fortalecimento da proposta de implementação do projeto “Músico da família ao vivo”.

Durante o ano de 2011, de fevereiro a dezembro, semanalmente, in loco, a representante responsável do EEI pela ação formativa do projeto e o representante da UFPR, visitaram o CMEI e assim, definiram as ações do projeto em discussão com a diretora, com a pedagoga, e com as professoras de educação infantil. A equipe se organizou conforme fosse viável de maneira a garantir às crianças o perfeito andamento e continuidade das propostas previamente planejadas: os profissionais se organizaram para se inserirem nas discussões e nos planejamentos das ações do projeto na instituição, contribuindo com seus saberes.

---

<sup>41</sup> Nesse contexto, considerou-se músico aquele que tem alguma fluência em um instrumento ou canto, independente de uma formação acadêmica ou de um vínculo profissional de músico.

As primeiras ações envolveram a parceria estabelecida através de conversas com os primeiros músicos, parentes das crianças, que, com disponibilidade, pudessem comparecer ao CMEI, indo tocar para as crianças na sala de referência.

A partir do agendamento dos músicos, e referência do instrumento que iria ser tocado para as crianças, pensou-se em práticas musicais que tivessem relação com o princípio acústico do referido instrumento, para que, de certa forma, tanto os professores quanto as crianças já estivessem repertoriados ao receber a visita dos músicos, o que, a priori, qualificaria muito mais o momento de interação das crianças com os músicos e seus instrumentos musicais.

De maneira geral, após a descoberta dos músicos da comunidade e dos instrumentos, as etapas seguintes se caracterizaram por alguns momentos específicos: o primeiro deles envolveu o contato com o parente da criança para verificar sua disponibilidade de horários e discutir o repertório musical. Num próximo momento, os profissionais elaboraram e realizaram seus planejamentos, possibilitando às crianças uma diversidade de experiências e ampliação de repertório sobre o instrumento que o músico da família fosse tocar. No momento seguinte, o músico da família tocou para as crianças, com a participação ativa dos profissionais na interação das crianças com os músicos e seus instrumentos musicais. Finalmente, a partir da observação da experiência e das curiosidades das crianças com relação ao instrumento musical, planejou-se propostas desafiadoras às crianças, decorrentes da experiência da música “ao vivo” na sala de referência, a fim de dar continuidade à visita do músico.

A partir do projeto piloto, alguns objetivos dessa formação foram clarificados, dentre os quais, solidificar uma formação continuada fundada em um trabalho colaborativo e reflexivo, com uma dimensão de ampliar os saberes musicais das crianças, ampliar os saberes musicais do profissional da EI, e fortalecer a relação instituição x comunidade, ao possibilitar a participação das famílias com seus saberes musicais nas práticas cotidianas com as crianças da Educação Infantil.

Ao longo de oito anos de formação continuada, as propostas foram se modificando, assim, como o próprio nome da formação, que, a partir de 2012, passou a se chamar “Projeto Músico da família ao vivo: grupo de estudos”. Embora alguns encaminhamentos fossem de caráter genérico, cada ação do projeto foi se desenvolvendo na instituição educativa de maneira singular, procurando-se respeitar

o contexto local, e ainda a caminhada de cada equipe na relação com as famílias.

Sobretudo as reflexões nos encontros formativos, fomentaram o planejamento de práticas musicais a fim de garantir o direito das crianças às experiências musicais com qualidade no seu cotidiano.

Nesse contexto, observou-se, a autonomia e autoria profissional dos professores de educação infantil, no planejamento de propostas musicais para e com as crianças, que pareceu ter relação com apropriação e ampliação de saberes em música a partir das discussões na formação continuada.

Dados levantados até o ano de 2017, revelaram que, aproximadamente 180 instituições educativas participaram da formação “Projeto Músico da Família ao Vivo,” envolvendo aproximadamente 3.841 profissionais, e 26.550 crianças, sendo que 3.567 músicos foram encontrados, somando, com algumas variáveis, um total de 4.408 instrumentos contabilizados.

Assim, a partir da hipótese inicial de haver músicos parentes das crianças, o que no projeto nomeou-se como “tesouros” da comunidade, constatou-se que existe uma riqueza cultural latente e diversificada da comunidade local, que, com seus saberes musicais, pode contribuir nas experiências cotidianas das crianças pequenas da Educação Infantil.

### 5.1.2 Estrutura do “Projeto Músico da Família ao Vivo”

Ao longo dos anos, o Projeto Músico da Família ao Vivo foi se delineando a partir das discussões entre os participantes, e novas necessidades formativas apresentadas foram sendo incorporadas, ficando assim estruturado:

TABELA1 - CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO

Presencial	48h
A Distância	92 h
Total	140h

FONTE: A autora (2018)

A carga horária presencial correspondeu aos doze encontros formativos presenciais com duração de 4h cada qual, entre um encontro de tutoria<sup>42</sup> e outro de permanência concentrada<sup>43</sup>, na data de visita do músico na instituição. Dentre os conteúdos tratados na formação, as discussões abordaram as experiências sonoras na Educação Infantil: canto, exploração e produção sonora, audição ativa, a construção e classificação de instrumentos musicais e objetos sonoros, segundo Hornbostel e Sachs.

Com a proposta de repertoriar os professores, possibilidades de práticas musicais, com o material confeccionado, foram discutidas nos encontros formativos, bem como as propostas de instalações sonoras e a relevância dos registros no trato da documentação pedagógica, a partir da leitura e discussão de textos.

Para além dos conteúdos específicos de Educação Musical, as concepções sobre criança, Educação Infantil, protagonismo compartilhado, profissionalidade docente, entre outros, estiveram permeando as discussões dos encontros.

O registro documental do processo de desenvolvimento do projeto nas unidades foi compartilhado no último encontro pelas unidades que se inscreveram para compartilhar seu percurso formativo.

Nesse contexto, a partir de sua configuração enquanto grupo de estudo e de discussão, esse projeto se desenvolveu a partir dos seguintes objetivos da parceria entre SME e UFPR:

<sup>42</sup> O encontro de tutoria ocorreu em pequenos grupos para a discussão das construções das instalações sonoras fixas ou móveis nas instituições.

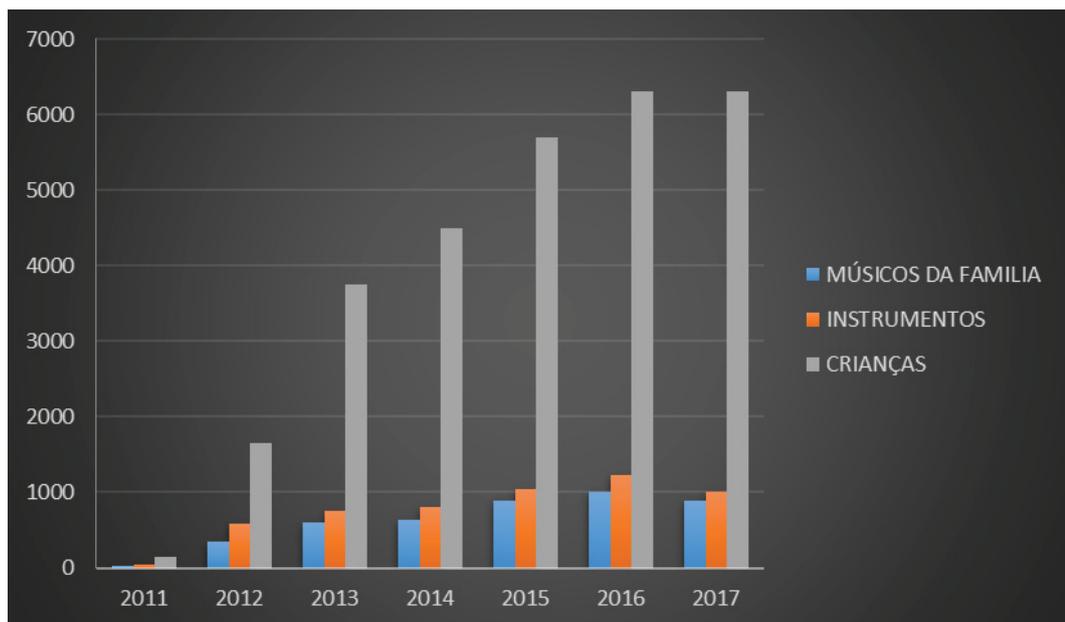
<sup>43</sup> As permanências concentradas foram organizadas no dia da visita do músico na instituição e acompanhadas por cerca de 10 participantes do projeto como mais um momento formativo, de aproximações nas discussões sobre a visita do músico e como isso acontece na sala de referência.

- Ampliar os saberes musicais das crianças na articulação de diversas experiências: ouvir música ativamente, cantar e explorar objetos sonoros;
- Ampliar os saberes musicais do profissional que atua na Educação Infantil;
- Fortalecer a relação instituição x comunidade.

Assim, a partir da primeira ação do projeto que foi a descoberta dos “tesouros” da comunidade, vislumbrou-se a formação docente com o objetivo de qualificar as práticas musicais na Educação Infantil da RME de Curitiba, tendo como ponto de partida a participação ativa das famílias com seus saberes musicais nas instituições educativas.

É notória a riqueza cultural das comunidades locais, conforme os dados quantitativos levantados ao longo dos 7 anos<sup>44</sup>:

FIGURA 2 - DADOS ANUAIS DO PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO



FONTE: A autora (2018)

<sup>44</sup> Esses dados foram construídos a partir dos levantamentos feitos em cada unidade. O cruzamento dos levantamentos permitiu uma análise quantitativa mais criteriosa, identificando uma margem de erro de cerca de 2%, índice bastante tolerável, levando em consideração que esta pesquisa é de natureza qualitativa.

Portanto, neste período, cerca de 4.404 músicos parentes das crianças e/ou da comunidade local foram identificados, sendo computados aproximadamente 5.472 instrumentos. A soma de todas as crianças atendidas pelas instituições educativas de Educação Infantil, participantes do projeto, as quais têm, em média, 150 crianças cada, é próxima a 28.350 crianças, as quais tiveram a oportunidade de experienciar a música ao vivo e ampliar seus saberes. Deve-se destacar, no entanto, que nem todas as turmas de todas as unidades tiveram a oportunidade de encontrar com os músicos. Em algumas instituições, o projeto foi desenvolvido em algumas turmas, enquanto que em outras, foi institucionalizado.

Nesse sentido, muitas inquietudes fomentaram ações de formação continuada que pudessem vir a contribuir na construção de saberes em Educação Musical de professores(as) da Educação Infantil das instituições educativas da RME. E, nessa trama, algumas questões sempre presentes permearam as interrogações na ação formativa do “Projeto Músico da Família ao Vivo”:

Como contribuir na construção de saberes em Educação Musical com os professores da Educação Infantil, que não se sentem qualificados a planejar propostas musicais junto às crianças?

De que forma desmistificar que os professores não são capazes, que não são musicais, e, pelo fato de não tocarem um instrumento musical, desqualificados para pensar em práticas musicais com as crianças, uma vez que é assim que se sentem?

De que maneira construir junto aos professores na formação continuada, de maneira reflexiva e colaborativa, propostas que possibilitem às crianças o direito a se expressarem em seu cotidiano, nas mais variadas experiências sonoras?

Partindo desse pressuposto, de que em toda comunidade havia a presença do músico parente das crianças, e das constantes justificativas dos professores em não considerarem seus saberes musicais, somente pelo fato de não saberem tocar um instrumento musical e, desta forma se sentirem incapazes de planejarem propostas com música para e com as crianças, considerou-se necessário investigar como a formação continuada “Projeto Músico da Família ao Vivo” oportunizou a construção de saberes em Educação Musical de professores de Educação Infantil de uma instituição educativa contratada da RME de Curitiba.

Por se tratar da linha de pesquisa de Educação Musical e Cognição Musical, cujo enfoque está nos processos de aproximação com conhecimentos específicos

da área da Música, e de como se processam tais conhecimentos nos sujeitos, muitas questões empíricas foram norteando essa investigação no âmbito da formação continuada em Música, com profissionais da Educação Infantil RME, que não têm formação específica em Música ou em Artes, mas que em sua grande maioria são, de formação inicial, pedagogos.

Assim, tomou-se como base os dados documentais do Projeto e sua ação formativa, para posteriormente realizar as entrevistas e a análise destas.

### 5.1.3 Caminho percorrido do “Projeto Músico da Família ao Vivo”

Ao decorrer desses oito anos, a formação continuada “Projeto Músico da Família ao Vivo” se solidificou num processo de construção coletiva de saberes dos profissionais que atuam na educação infantil, ou seja, diretores (as), pedagogos (as) e professores (as) que, ativamente participaram dos encontros formativos, refletindo e discutindo o planejamento e a ação de práticas musicais, a partir do olhar sensível às experiências sonoras e musicais das crianças da Educação Infantil nas práticas cotidianas e, sobretudo, da experiência da música ao vivo na instituição educativa.

Os encontros formativos aconteceram anualmente, iniciando, geralmente, no mês de março, com término no mês de dezembro, num total de onze encontros presenciais entre tutorias e permanências concentradas nas unidades que receberam os músicos, parentes das crianças que foram mostrar seu instrumento musical na sala de referência.

A primeira ação do projeto partiu da descoberta dos “tesouros” da comunidade, ou seja, músicos, parentes das crianças que tocavam um instrumento musical. Elaborou-se um modelo de questionário e de ficha de tabulação<sup>45</sup> de dados que possibilitou descobrir se existiam na comunidade músicos, parentes das crianças, que pudessem ir “mostrar” seu instrumento musical na sala de seu filho(a), sobrinho(a), neto (a), irmão (ã), enfim, em princípio, que tivessem algum grau de parentesco.

A partir do levantamento e tabulação dos dados, foi realizado o contato com o músico, parente da criança, para agendar a data de sua visita na instituição. Muitos não puderam comparecer, e com isso, a equipe se mobilizou em chamar até

---

<sup>45</sup> Seguem em apêndice III e IV os modelos de fichas de questionário e de tabulação de dados.

mesmo amigos para irem tocar para as crianças, o que garantiu a presença da música ao vivo.

Anteriormente à ida do músico, as crianças se repertoriaram, explorando e ouvindo instrumentos e objetos sonoros com o princípio acústico do instrumento musical a ser mostrado pelo visitante. O princípio acústico dos instrumentos, discutido nos encontros formativos, subsidiou e fomentou a construção dos objetos sonoros pelos professores para e com as crianças, que, com autonomia, puderam participar deste processo.

#### 5.1.3.1 A construção de instrumentos e instalações sonoras<sup>46</sup>

FIGURA 3 - BAQUETAS



FONTE: A Autora (2015)

As práticas musicais planejadas pelos professores foram articuladas a partir do princípio acústico dos instrumentos musicais tocados pelos músicos. Nos encontros de formação, foram tratados e discutidos os conceitos de classificação dos instrumentos musicais aerófonos, cordófonos, membranófonos e idiófonos, segundo Hornbostel e Sachs (in MICHELS, 1996), e como ação formativa, efetivou-se a construção dos instrumentos musicais e objetos sonoros<sup>47</sup>, Figuras 4 a 16.

---

<sup>46</sup> As instalações sonoras, neste estudo, são os espaços de exploração e produção sonora construídos pelos professores para as experiências sonoras das crianças no seu cotidiano (LUNARDI, V.; ROMANELLI, G. Instalações Sonoras: entre a descoberta e o encantamento. Revista Avisa Lá, n.66, Maio/2016.)

<sup>47</sup> Instrumentos musicais e objetos sonoros são tratados aqui nesta pesquisa como todo material sonoro construído pelo professor com e para as crianças partir de seu princípio acústico dos instrumentos que os músicos mostraram e tocaram. Prioritariamente, esses instrumentos construídos devem apresentar boa qualidade sonora.

FIGURA 4 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (1) PASSO A PASSO



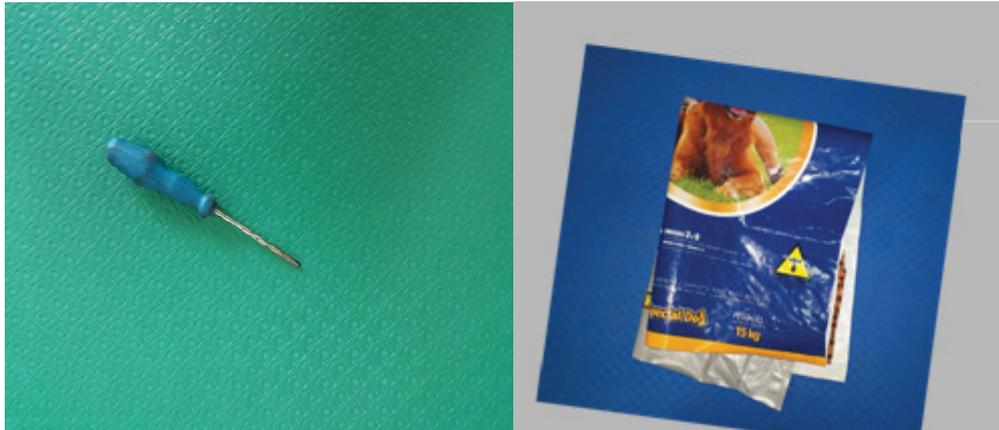
FONTE: Acervo do CMEI Sylvania Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 5 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (2) PASSO A PASSO



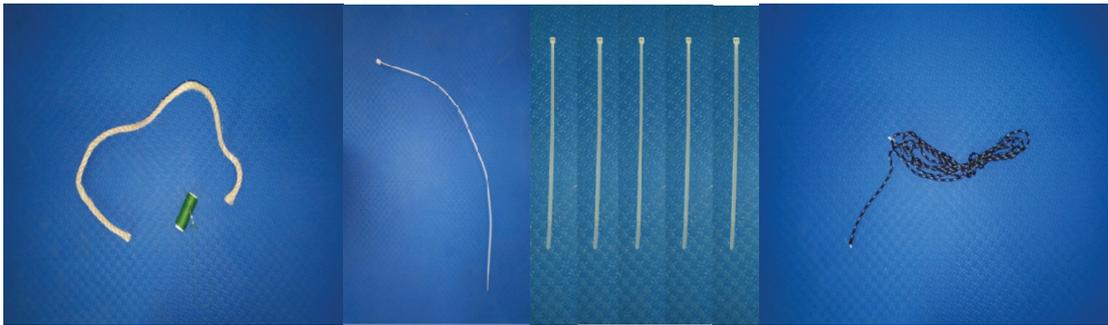
FONTE: Acervo do CMEI Sylvania Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 6 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (3) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 7 CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (4) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 8 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (5) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvania Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 9 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (6) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvania Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 10 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (7) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvania Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 11 -CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (8) PASSO A PASSO



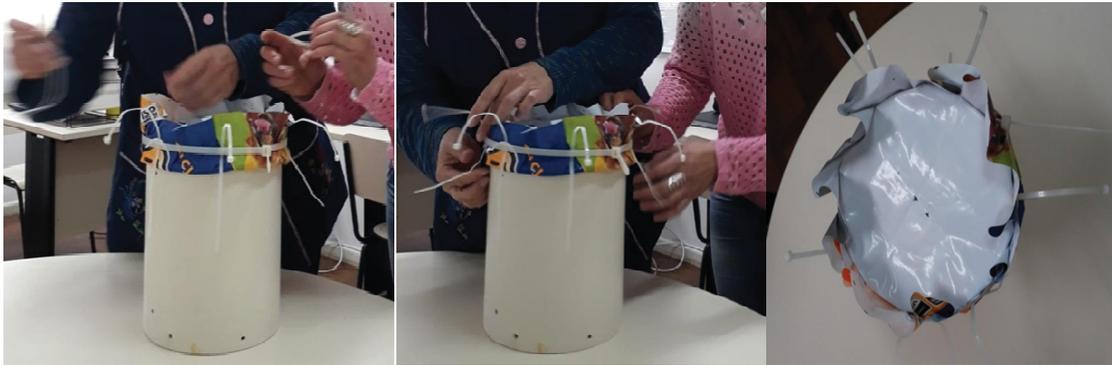
FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 12 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (9) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 13 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (10) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 14 -CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (11) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 15 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (12) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

FIGURA 16 - CONSTRUÇÃO DO TAMBOR (13) PASSO A PASSO



FONTE: Acervo do CMEI Sylvia Orthof (2017)  
AUTORA: Professora Maria Clarice

A proposta de construção de instrumentos tinha como objetivo repertoriar o professor e incentivar a pesquisa de construção de instrumentos com boa qualidade sonora com e para as crianças, a serem incorporados nas práticas cotidianas. Espaços ociosos e pouco explorados nas instituições educativas pelas crianças foram planejados para construção de instalações sonoras fixas e móveis, conforme diagnosticado pela equipe e pelas próprias crianças, que participaram do processo com suas ideias e seus interesses.

A partir dos diferentes olhares sensíveis e da escuta dos professores às falas das crianças sobre os espaços, desenhou-se um croqui para a execução da

construção das instalações sonoras fixas e/ou móveis, como espaços de interação e brincadeiras de experiências sonoras cotidianas, Figuras 17 e 18.

Os professores, nos encontros de tutoria, discutiram as propostas para posterior realização, considerando o contexto local, ou seja, as crianças e seus interesses, o direito às experiências sonoras em espaços qualificados, com material sonoro de boa qualidade, boa resistência e seguros para as explorações e diversificados timbricamente, envolvendo os instrumentos e objetos sonoros aerófonos, membranófonos, idiófonos e cordófonos.

FIGURA 17 - INSTALAÇÃO SONORA 1



FONTE: Acervo do CEI Cantinho Feliz (2016)

Considerando as diferentes faixas etárias das crianças da Educação Infantil, seus interesses, e, sobretudo as propostas planejadas cotidianamente, diferentes espaços sonoros foram organizados, planejados e organizados para as experiências musicais das crianças após a visita do músico, Figura 18.

FIGURA 18 - INSTALAÇÃO SONORA 2



FONTE: Acervo da Instituição CEI Cantinho Feliz (2016)

As práticas cotidianas com música passaram a ser incorporadas nos planejamentos dos professores. As propostas planejadas a partir do olhar sensível aos saberes das crianças e suas curiosidades, foram se tornando mais desafiadoras e mobilizadoras à novas aprendizagens, um cotidiano no qual “aprender é a emergência daquilo que não existia antes. É a busca pelo eu, assim como pelo outro e pelos outros que circundam cada indivíduo.” (RINALDI, 2014, p.254).

Nesse sentido, concorda-se com Rinaldi (2014), quando afirma que as aprendizagens se efetivam nas relações entre os sujeitos e suas curiosidades. Assim, foi fundamental o professor planejar e pensar os espaços, o tempo e os materiais para as experiências cotidianas, Figuras 19 a 25.

FIGURA 19 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (1)



FONTE: Acervo do CMEI Atuba (2017)  
AUTORA: Marta Fabiane

FIGURA 20 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (2)



FONTE: Acervo do CMEI Atuba (2017)  
AUTORA: Marta Fabiane

FIGURA 21 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (3)



FONTE: Acervo do CMEI Atuba (2017)  
AUTORA: Marta Fabiane

FIGURA 22 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (4)



Fonte: Acervo do CMEI Atuba (2017)  
AUTORA: Marta Fabiane

FIGURA 23 - ENTRE TROCOS E BAMBUS (5)



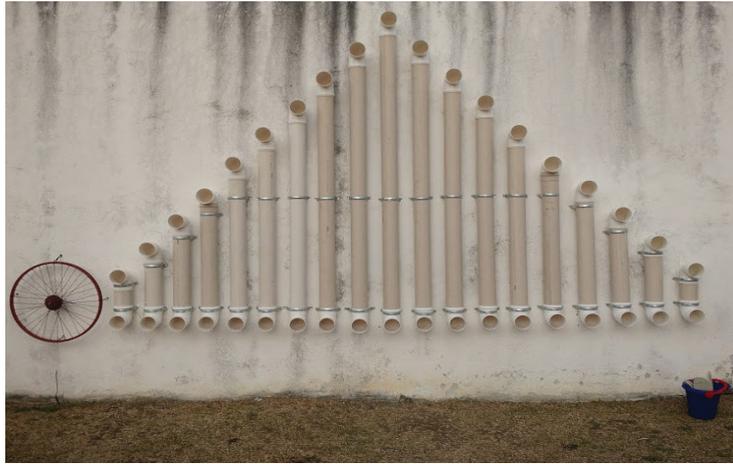
FONTE: Acervo do CMEI Atuba (2017)  
AUTORA: Marta Fabiane

FIGURA 24 - ENTRE TRONCOS E BAMBUS (6)



FONTE: Acervo do CMEI Atuba (2017)  
AUTORA: Marta Fabiane

FIGURA 25 - INSTALAÇÃO SONORA 3



FONTE: Acervo do CMEI Profª Iodeia Felício (2016)

FIGURA 26 - INSTALAÇÃO SONORA 4



FONTE: Acervo do CMEI Profª Iodeia Felício (2016)

### 5.1.3.2 A visita do Músico

No CEI Cantinho Feliz, ao ouvirem a música ao vivo, ao som do violão, as crianças já estavam familiarizadas com ele, o que pareceu qualificar a ação, e mais efetivamente se deu a interação delas com o músico. Brincaram com muita desenvoltura com seus pares e, curiosamente, aproximaram-se do músico para explorar o seu instrumento musical.

Observou-se a naturalidade do músico, irmão de uma das crianças desta turma de Berçário, com as crianças que com ele interagiram. Neste caso, especialmente, o músico pareceu estar muito à vontade, talvez pelo fato de ter frequentado este CEI quando criança, como também, pelo fato de sua irmã estar nesta sala, e sua mãe ser professora desta instituição educativa, então, o garoto pareceu muito familiarizado com as crianças e com os professores.

Após tocar várias canções que as crianças conheciam, Henrique permitiu que explorassem o violão a seu modo. E, com uma delas, especialmente, houve uma grande empatia, perceptível na troca de olhares. Observou o bebê e, delicadamente, posicionou o violão de forma mais ergonômica para suas tentativas de produção sonora. Encantado em poder explorar o som do violão, o bebê brincou com o músico, fazendo provocações sonoras, como se quisesse dialogar, Figura 27 E o jogo se iniciou!

FIGURA 27 - VISITA DO MÚSICO



FONTE: A Autora (2017)

Segundo Delalande (1995) “a atração pelas fontes sonoras é muito viva entre o primeiro e o segundo ano de vida, aproximadamente [...] o bebê de um ano ou dois fica fascinado pelo som em si mesmo.” (DELALANDE, 1995, p.74)<sup>48</sup> e foi justamente isso que se percebeu nos bebês, ao ouvirem os primeiros acordes tocados ao violão pelo Henrique, músico da família, que foi tocar na sala de sua irmã Maria, Figura 28. Especialmente, nesta visita, o músico era uma criança, mas, a unidade recebeu a visita de outros músicos adultos, entre avós, tios e pais.

FIGURA 28 - ATRAÇÃO DO BEBÊ PELO SOM DO VIOLÃO



FONTE: A autora (2017)

Por se tratar de uma turma de crianças bem pequenas, a comunicação se deu pelas mais variadas expressões corporais, e pela vocalização de pequenos fonemas: as crianças, empolgadas com o som do violão e da voz cantada do Henrique, balançaram seu corpo, e tentaram acompanhar o músico com palmas, dançando e se movimentando o tempo todo, e arriscaram ainda cantar algumas sílabas, ao imitarem o músico.

As crianças, nas interações com o músico e seus pares, manifestaram suas escolhas de repertório. Neste caso, em especial, o Henrique ouviu sua irmã balbuciar e cantarolar a música do Nana Nenê, e, imediatamente, atendeu ao seu pedido e começou a tocar. No mesmo instante, Maria correu para pegar o bebê (boneca) e sua naninha para interagir com a canção, Figura 29.

<sup>48</sup> La atracción por las fuentes sonoras es muy viva entre el primer y el segundo año de vida, aproximadamente. [...] El bebé de uno o dos años está fascinado por el sonido mismo (DELALANDE, 1995, p.74).

Figura 29 - MARIA CANTA NANA NENÊ



FONTE:A autora (2017)

As professoras desta turma de berçário deixaram as crianças livres para suas interações. Observaram-nas o tempo todo, e interagiram, ao serem solicitadas e convidadas à brincadeira. Cantaram as canções com o músico e com os bebês, que por vezes, chamaram-nas para brincar de roda.

Aos poucos, os bebês, curiosos, se aproximaram do músico e foram se agrupando para tocar violão. Percebeu-se intencionalidade em seus gestos, como que querendo imitar o gesto musical do músico. Como afirma Delalande (1995), as crianças aparentam ter muito fascínio pelo gesto musical, pelo gesto que produz o som. E, isto ficou muito claro na maneira como observaram os movimentos gestuais que o Henrique fazia para tocar ao violão e, com seus pares descobriram novas sonoridades, Figura 30.

FIGURA 30 - BEBÊS OBSERVANDO O MÚSICO



FONTE: A autora (2017)

Nestas descobertas sonoras, muito saberes foram revelados e, com autonomia, os bebês sinalizaram para o músico suas vontades e curiosidades sobre os sons produzidos pelo violão. Protagonizaram a cena e o músico sensivelmente acolheu os seus desejos, Figuras 31 e 32.

FIGURA 31 - BEBÊS INTERAGINDO COM O MÚSICO



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 32 - BEBÊS INTERAGINDO COM O MÚSICO (2)



FONTE: A autora (2017)

No dia da visita do músico no CEI Cantinho Feliz, esteve presente um grupo de professoras participantes da formação continuada. Esta organização foi nomeada como permanência concentrada, prevista na estruturação desta formação Projeto Músico da Família ao Vivo. Todos os profissionais participaram de um encontro de permanência concentrada para ter a oportunidade de acompanhar e participar da experiência da visita do músico na sala de referência de seu filho, irmão, primo, enfim, de seu parente.

Houve uma conversa com o grupo de professores pontuando questões observadas e registradas no momento das interações do músico com as crianças. Assim, posterior à visita, discutiu-se sobre as questões observadas a partir dos diferentes olhares do grupo, o que corroborou as hipóteses supostamente levantadas que contribuíram nas articulações das ações futuras. Pelo menos a visita de um músico, preferencialmente da família, tinha que ser garantida em cada instituição educativa.

Ao longo dos anos de desenvolvimento do projeto, conclui-se que o fato do músico ser parente da criança, ou melhor, ter um laço afetivo com ela, qualificava com mais eficácia suas interações e seu grau de responsabilidade na ação. Todos, impreterivelmente, estavam preparados, ou seja, com um bom instrumento musical, muitas vezes emprestado de um amigo, para que assim pudessem tocar com qualidade para as crianças. Escolheram seus melhores trajes para vestir, tamanha a

importância e valor que deram ao fato, mesmo que ansiosos e, por vezes, amedrontados em tocar para as crianças da pequena infância.

De início, estavam muito tímidos e tensos, todavia, na medida em que aconteciam as interações, se tornaram cada vez mais leves e descontraídos, e esqueciam até mesmo do horário de saída. Chegavam com horário marcado para irem embora, mas, o envolvimento e aceitação eram tamanhos, que não queriam mais sair.

Para cada músico que fosse tocar, solicitou-se o uso de autorização de imagem, e o registro de suas impressões dessa experiência de tocar para as crianças. Assim, comentou Henrique em seu depoimento:

Esse ano minha irmãzinha foi para a sala da Magda, e, desde o começo do ano, já sabia que talvez tocaria para o Músico da Família na sala dela. Alguns dias antes pedi para a minha professora me passar algumas músicas de criança. Mas, eu não iria sozinho, meu tio iria comigo tocar, mas, infelizmente, teve alguns imprevistos e não pode comparecer. Quando chegou o dia, fiquei bastante nervoso. Cheguei lá e, primeiro eu brinquei com as crianças, depois de um tempo, comecei a tocar algumas músicas no violão e elas gostaram, por sinal, e logo em seguida vieram algumas pessoas do Projeto Músico da Família, da Prefeitura de Curitiba. E, quando eles chegaram, fiquei muito nervoso, ainda porque eles começaram a observar e achei que estava fazendo algo de errado. Mas, parei um pouco de tocar e deixei que as crianças se sentissem à vontade comigo e com o instrumento, porque na minha opinião é importante para elas e na cultura delas ajudar a conhecerem os instrumentos e os diferentes sons e notas. Fui ajudando-as a entender os instrumentos e os diferentes sons e notas... Bom, para mim, a música é tudo. É como se eu estivesse em outro mundo, é muito bom! (Depoimento do Henrique, 08/17 no CEI Cantinho Feliz).

Para o pequeno músico Henrique, a relação das crianças com a música é pura brincadeira e exploração sonora, como é possível perceber nas imagens, pois, ao tocar, Henrique, observou o fascínio e o encantamento delas pelos sons produzidos ao violão.

Nesse sentido, como destaca Delalande “desenvolver um gosto pelo som é já um primeiro objetivo”<sup>49</sup> (1995) com as crianças pequenas. E o músico, nessa interação com as crianças, permitiu que explorassem o violão a seu modo. Esta aproximação das crianças com o músico, só foi possível por estarem em sua sala de referência, ambiente familiar e do cotidiano delas, acusticamente favorável às percepções sonoras do instrumento.

---

<sup>49</sup> Desarrollar un gusto por el sonido es ya un primer objetivo.” (DELALANDE, 1995, p. 123).

Neste contexto, as relações de interação e de autonomia das crianças neste espaço, qualificaram o momento da música ao vivo, possibilitando a exploração do instrumento de maneira mais espontânea pelo grau de proximidade das crianças com o músico, que num primeiro momento, mantinha-se a uma certa distância, com uma postura mais enrijecida. Tão logo tocava, as crianças dele se aproximavam, querendo explorar o instrumento. Gradativamente mais à vontade, largos sorrisos se manifestavam, e os laços afetivos se estabeleciam. Praticamente todos, depois da primeira visita na instituição educativa, manifestavam o desejo do retorno.

Em cada visita do músico nas unidades, fotografou-se o instrumento para posterior documentação pedagógica, figuras 33, 34 e 35, como um acervo de imagens dos instrumentos tocados pelos músicos parentes das crianças. Sugeriu-se que essas fotos fossem reveladas em tamanho A3, com boa resolução e com algumas informações básicas sobre o instrumento<sup>50</sup> para ser colada no verso destas, para compor uma pasta de acervo de imagens dos instrumentos musicais da comunidade, na instituição educativa, como valorização da cultura local. Como sugestão, também foi fotografado o instrumento musical ao lado de uma pessoa, para se ter a referência de tamanho do mesmo, Figuras 33 a 35.

FIGURA 33 - SAXOFONE



FONTE: A autora (2016)

---

<sup>50</sup> Ficha catalográfica em apêndice V.

FIGURA 34 - VIOLINO



FONTE: A autora (2016)

FIGURA 35 - ACORDEON



FONTE: A autora (2016)

## 5.2 A CONTRUÇÃO DE SABERES EM EDUCAÇÃO MUSICAL: A AÇÃO FORMATIVA DO PROJETO NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS

A análise da parte documental do Projeto Músico da Família, desenvolvido desde 2011, especialmente priorizada a documentação deste no CEI Cantinho Feliz, a partir dos vídeos e narrativas escritas e de imagem da pedagoga Adriana e da professora Magda, foi parte da organização dos dados como citado e apresentado anteriormente.

Num segundo momento, partiu-se para a organização do roteiro de entrevista semiestruturada, pensado, a partir dos registros documentais das professoras sobre o Projeto no CEI Cantinho Feliz, e de suas narrativas, e num terceiro momento, a realização desta, para posterior análise, com o objetivo de identificar os saberes em Educação Musical construídos pela professora Magda e a pedagoga Adriana, a partir de sua participação no Projeto Músico da Família ao Vivo, bem como, verificar se os saberes musicais da comunidade contribuíram na sua ampliação de repertório, e analisar se as ações formativas do Projeto possibilitaram a sua construção de saberes em Educação Musical.

Neste sentido, a análise das entrevistas ocorreu em três fases, segundo Bardin (2009): a fase de pré-análise; a fase de exploração do material e tratamento dos resultados, e a fase de interferência e interpretação. A pré-análise, com uma leitura mais fluida, foi realizada por um suposto levantamento de hipóteses e ideias iniciais elucidadas pela professora e pela pedagoga, a partir das questões norteadoras da pesquisa, que envolveram: as experiências musicais de vida e suas concepções de música, as aproximações e discussões na formação inicial sobre Educação Musical na Educação Infantil, as experiências na formação continuada Projeto Músico da Família: a prática pedagógica antes e depois de participar da formação: mudanças, construção de saberes, transformação, a ação colaborativa entre os sujeitos.

Após a análise inicial, novas leituras foram criteriosamente realizadas, organizando-se em blocos as ideias centrais e comuns aos sujeitos da pesquisa com relação à construção de saberes em Educação Musical das professoras de Educação Infantil a partir da formação continuada Projeto Músico da Família ao Vivo.

E, por fim, realizou-se a interpretação dos dados, pela análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2009), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2009, p. 44), cuja função heurística “[...] enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta [...]” (BARDIN, 2009, p. 31), embasada na fundamentação teórica tratada nos capítulos 2, 3 e 4.

### 5.2.1 Os protagonistas *encena*: algumas impressões

Ao considerar a fala da pedagoga e da professora, buscou-se elucidar as questões que permearam a construção de saberes em Educação Musical pelo viés da ação formativa do Projeto Músico da Família.

Algumas questões pareceram implícitas nas falas das professoras: o modo como se perceberam em seu desenvolvimento profissional. Indissociável de suas dimensões pessoais, pois “[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais.” (NÓVOA, 2009, p.38), a professora Magda afirmou acreditar no desejo de aprender, como ponto relevante e significativo nas mudanças ocorridas em sua profissionalidade docente.

Para a Magda e a Adriana, o fato de terem tido contado com a Música no âmbito familiar e em diferentes contextos, não foi determinante em suas escolhas de realizarem práticas musicais com as crianças, embora tivessem relatado que costumavam cantar e ouvir música com os familiares, e a professora Magda, especialmente, ter relatado o seu desejo de infância em aprender a tocar violão.

Na fala das professoras, a presença do “não saber tocar um instrumento musical”, relacionado ao um “saber pouco” para a atuação docente, e assim, o sentimento de desqualificação profissional evidente, foi recorrente, apesar da pedagoga Adriana afirmar:

[...] eu achava que a gente precisava saber muito [...] o que eu entendia, entendia que as pessoas que podiam trabalhar com música, eram as pessoas que tinham formação pra isso, né! Não achava que um professor, que um pedagogo poderia trabalhar com música de uma forma tão elaborada, embora eu já tivesse feito estudo em tantas outras áreas. A gente sabe que quando a gente conhece, pesquisa e a gente traz isso pra nossa prática, a gente é capaz fazer práticas com as crianças, com qualquer linguagem. (Entrevista com a pedagoga Adriana em 14/12/17).

A pedagoga revelou seus saberes prévios sobre a prática docente do professor e do pedagogo com relação às propostas com música para as crianças, ao mesmo tempo em que sinalizou acreditar na capacidade de atuação a partir da busca por meio do conhecimento.

Nesse contexto, no depoimento das profissionais, compreendeu-se que em sua formação inicial não houve discussão sobre a Educação Musical na Educação Infantil, e nem sobre a atuação profissional na Educação Infantil, como revelaram:

Não! Em nenhum momento no Magistério eu ouvi falar sobre Música. A gente ouve ser falado sobre a Leitura, sobre a organização dos espaços, sobre os cantos diversificados, as brincadeiras, mas, Música, não [...] e nem na faculdade! Até agora nada e pelo que eu estava lendo sobre as matérias, nada [...] nada sobre música, mais sobre alfabetização, inclusão [...] tanto que o meu TCC vai ser relacionado à Música na Educação Infantil, exploração sonora. (Entrevista com a professora Magda em 14/12/17).

Assim, com a professora Magda, a pedagoga Adriana também afirmou que as aproximações e discussões sobre a Educação Musical com as crianças pequenas, foi muito rasa e superficial, tanto no curso de Magistério, quanto no curso de Pedagogia:

Eu acho que esse tipo de saber falta na formação inicial, pelo menos na minha faltou, porque a gente estuda muito sobre desenvolvimento infantil... Só que a gente estuda mais sobre como é que acontece essa maturação do cérebro, como se desenvolve a cognição [...] mas a gente não tem link pra saber como isso vai fluir dentro das linguagens [...] E a formação, a minha formação inicial, as duas que eu fiz, elas não me ajudaram nesse sentido, porque a gente sabe que a formação inicial, ela é só um pontapé inicial, a gente sabe que é a formação continuada, a formação em serviço, a formação que você faz pensando naquela etapa, é essa que realmente ajuda você a ampliar os seus saberes. (Entrevista com a pedagoga Adriana em 14/12/17).

Essas falas revelaram a fragilidade existente em sua formação inicial com relação às discussões acerca da Educação Musical na Educação Infantil. Assim, as professoras narraram nas entrevistas os processos de transformação e mudança ocorridos a partir da formação continuada, que, para além dos saberes em Educação Musical, mostrou-se evidente a ampliação de saberes do pedagogo no seu papel formativo, a ampliação do olhar do pedagogo e da professora para os saberes musicais das crianças, a construção de saberes musicais numa mobilização coletiva: pedagoga, professora, equipe, crianças e famílias.

### 5.2.2 Relação de saberes: a transformação/mudança por meio da formação

Frente aos relatos da pedagoga e da professora, compreende-se que a formação continuada ampliou muitos saberes em várias dimensões dos sujeitos envolvidos, mobilizando novos olhares, sobretudo para a sua ação com as crianças, como relatou a pedagoga Adriana:

A formação é muito importante. Acho que é prioridade hoje do ser humano que eu sou, da pessoa que me tornei, da formadora que eu me tornei [...] comecei a perceber que muitas tinham muitas coisas que eu precisava saber, e que eu queria ampliar tudo isso [...] você amplia o teu olhar e este olhar contagia as pessoas do quanto você está envolvido com aquela criança, por aquela infância [...] o quanto a tua concepção muda a partir da formação. (Entrevista com a pedagoga Adriana em 14/12/17).

A pedagoga Adriana expressou as relações de saberes que a formação continuada propiciou em suas dimensões pessoais, em sua subjetividade, e em sua identidade docente, pois, como explica Nóvoa (2009) “[...] temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor.” (2009, p.38). E, para a pedagoga, todo esse processo de transformação se deu na sua dimensão pessoal, no seu autoconhecimento, na descoberta a respeito do seu processo de construção de saberes e do outro, nas relações de sua profissionalidade docente.

Nesse contexto, Adriana, ao se descobrir como formadora em seu percurso na formação continuada, evidenciou o quanto aprendeu a olhar e a respeitar o processo do outro, pois, sinalizou que foi exatamente como se sentiu na formação, respeitada em seu processo de construção de saberes:

A gente precisa aprender várias coisas quando se é formador: a gente precisa aprender que não sabe tudo, que o conhecimento é provisório, que as crianças estão em constante desenvolvimento, que estão a cada dia mais em construção, no processo mesmo de construção de saberes. (Entrevista com a pedagoga Adriana em 14/12/17).

Esses relatos elucidam um processo de ação formativa que considera os professores como sujeitos da formação, protagonistas em seus percursos e seus agentes ativos e colaboradores na própria formação, que buscam conquistar sua autoria profissional ao refletirem sobre sua própria prática, como contou a pedagoga Adriana, ao falar sobre a sua participação na formação do Projeto Músico da Família:

[...] eu quero estar junto com eles, porque a gente aprende muito quando está junto, porque eles também me põem a pensar... E a gente precisa pensar! Então, o que eu posso dizer é que a minha formação continuada dentro da RME me ensinou muita coisa que eu vou levar pra vida inteira: me ensinou a pensar, porque eu acho que não sabia pensar [...] e a formação no Projeto Músico da Família, formação específica em Linguagem Musical, foi uma abertura para o meu olhar, porque a gente só consegue enxergar as aprendizagens das crianças, quando a gente investiga e, o professor, ele tem que ser um investigador dos saberes das crianças. Se ele não for um

investigador, fica difícil porque não adianta só olhar, a gente precisa ver, a gente precisa reparar e a gente só consegue fazer isso quando a gente investiga e quando a gente reflete e traz isso para a nossa prática. (Entrevista com a pedagoga Adriana em 14/12/17).

A partir do relato da pedagoga Adriana, percebe-se que o Projeto Músico da Família ao Vivo, ampliou seu olhar para sua profissionalidade docente, contribuindo para construção de muitos saberes dos sujeitos envolvidos em seu contexto de trabalho, para além dos saberes em Educação Musical. Assim, a prática reflexiva parece colocar o sujeito diante de si mesmo, mesmo que num primeiro movimento de inquietude na tomada de decisões de como e o que fazer, portanto

É capacidade do indivíduo (ou o grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos. (IMBERNÓN, 2010, p. 82).

Nesse sentido, pode-se perceber na fala da professora Magda o desejo de mudança na sua prática docente, a partir da formação:

[...] quando a gente vai na formação, nosso olhar se abre mais [...] você tem o desejo de fazer alguma coisa diferente [...] eu consegui ampliar muito meu olhar com relação aos bebês [...] aprendi a respeitar os bebês, né, deixar os bebês serem sujeitos [...] você aprende a respeitar o sujeito, a criança como dona do saber, como aquela que quer aprender, que quer vivenciar as experiências. (Entrevista com a professora Magda em 14/12/17).

Nessa perspectiva de mudança e transformação pela formação, outra questão relevante apontada nos relatos da pedagoga e da professora foram as relações estabelecidas entre os sujeitos na formação, a troca, o trabalho colaborativo, em parceria com os profissionais especialistas em música que coordenavam a formação, e os professores da Educação Infantil. As trocas com parceiros mais experientes, com outra formação, neste caso, os especialistas em música, ajudaram o professor a ser um pesquisador e investigador dos saberes musicais das crianças, conforme relatou a pedagoga Adriana e a professora Magda:

Eu acredito muito na capacidade do professor generalista, mas eu acho que, como todos os profissionais, a gente precisa de parceiros mais experientes, porque tem coisas que muitas vezes a gente não pensa... e aí, o que acontece, o teu pensamento se amplia [...] eu acho que eu me sinto capaz de fazer o trabalho com a Música, eu sei que a gente pode avançar

muito porque agora eu aprendi a ser uma pesquisadora e uma investigadora dos saberes musicais. (Entrevista com a pedagoga Adriana em 14/12/17).

Com a Adriana, eu comecei a aprender o básico, eu aprendi aquilo que eu não sabia, tanto que eu falei que eu não gostava de música, porque eu não entendia [...] eu precisava saber tudo, eu precisava até saber tocar um instrumento musical [...] Eu falei: Mas, Adri, eu não sei nada...como é que a gente vai fazer [...] E ela falou: Não, a gente vai ler textos, vai fazer uma proposta, a gente vai sentar e conversar, vai registrar [...] eu registrei do meu jeito, sem olhar para os saberes musicais das crianças, porque eu não entendia [...] a gente leu os textos e isso me ajudou muito, me abriu o olhar, acho que foi a base para eu começar esse trabalho com música [...] eu acredito na formação, ela ajudou a complementar aquilo que eu já tinha de experiência [...] A Adriana me fazia pensar, me ajudava, me fazia perguntas [...] a formação sistematizou, ampliou os meus saberes [...] você muda a tua ideia, você muda a tua cabeça, você tem vontade de criar mais porque você vê outras experiências.(Entrevista com a professora Magda em 14/12/17).

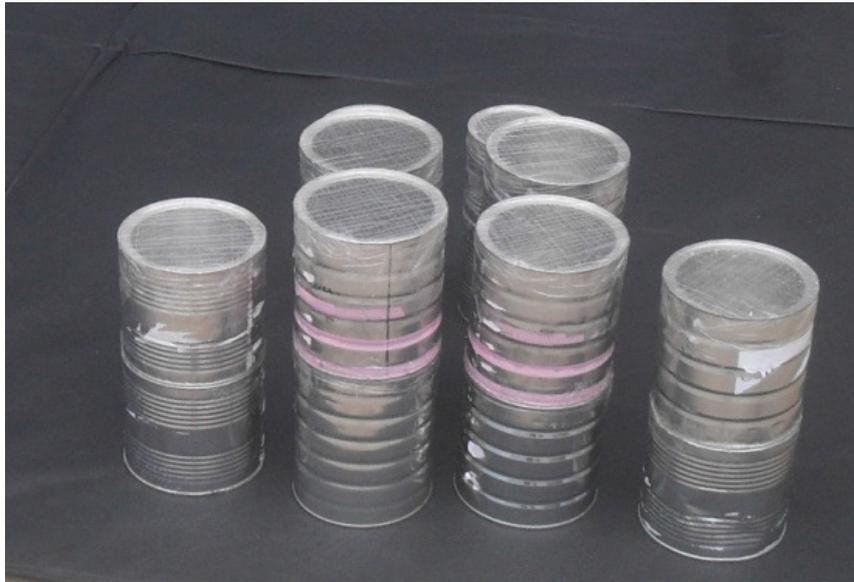
Como indicam os relatos da pedagoga e da professora, a formação mobiliza para novas ações, modos e maneiras de um pensar reflexivo sobre a prática docente, que, em suas dimensões pessoais e profissionais, consideram o valor da experiência como identidade profissional. Conforme afirma Nóvoa (1995),

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p.28).

Nesse contexto, o professor se descobre protagonista de sua própria formação, permitindo-se, pelo olhar investigativo, construir narrativas sobre sua prática docente e “realizar inovações e mudanças na prática educativa” (IMBÉRNON, 2010, p.80), como relatou a professora Magda, Figura 36.

A partir das experiências, das observações eu me sinto mobilizada [...] eu consegui enxergar, ver, depois da análise do vídeo, o que eles estavam me pedindo [...] tanto que a experiência que eu tive com um dos bebês de estar empilhando as latas e com isso me mostrando que ele queria algo na altura dele para fazer a exploração sonora, me mobilizou demais, até que eu falei: Não, eu tenho que criar latas maiores... precisam estar na altura deles... talvez seja isso. (Entrevista com a professora Magda em 14/12/17).

FIGURA 36 - MEMBRANÓFONOS CONSTRUÍDOS PARA OS BEBÊS



FONTE: Acervo do CEI Cantinho Feliz (2017)  
AUTORA: Professora Magda

Com base nos relatos, pode-se perceber que a professora Magda, professora regente das turmas de Berçário no CEI Cantinho Feliz, mudou seu olhar com relação aos saberes dos bebês, ao ser desafiada, pela pedagoga Adriana, a investigá-los. Assim, juntas, iniciaram uma proposta investigativa, de escuta sensível para, a partir dos registros, narrarem as interações dos bebês com os materiais e com os seus pares no espaço organizado para a proposta de exploração sonora. E foi assim, que a pedagoga e a professora iniciaram o desafio de observar os bebês, registrar e documentar os fatos, pois como bem afirma Rinaldi (2014), Figura 37.

[...] a documentação pedagógica é um instrumento para vários fins. Visualiza processos de aprendizado das crianças, a busca pelo sentido das coisas e as formas de construir o conhecimento. Permite a conexão entre a teoria e prática, no trabalho do dia a dia. É um meio para o desenvolvimento profissional do educador [...] em especial pelo fato de o professor ser entendido e tratado tanto como pesquisador quanto como aprendiz (RINALDI, 2014, p.45).

FIGURA 37 - CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS



FONTE: Acervo da CEI Cantinho Feliz (2015)

Nessa perspectiva, a pedagoga e a professora mobilizadas pelas discussões na formação Projeto Músico da Família ao Vivo, em que as trocas e discussões entre os participantes fomentaram a construção de saberes coletivos, ao trabalharem juntas na proposta investigativa dos saberes musicais e das curiosidades das crianças com relação ao som dos instrumentos musicais, e objetos sonoros no CEI Cantinho Feliz, construíram suas narrativas.

MARIANA

Explorou primeiro os instrumentos musicais de brinquedo, como; chocalhos. Experimentou, testou suas sonoridades, porém logo descobriu a flauta e produziu som com a mesma. Em outro momento segurou duas flautas, uma em cada mão, mas produziu som com uma somente. Enquanto testava os instrumentos e procurava produzir sons com os mesmos, voltou sempre a explorar a flauta, demonstrando preferência pela mesma. Ao observá-la, parecia que já havia explorado uma flauta antes, devido à exploração que realizou ser tão significativa, pois outras crianças tentaram produzir som com a flauta e não conseguiram

(Narrativa da professora Magda)

Assim, conclui-se que a construção da narrativa da Mariana se deu de forma colaborativa nas trocas e diálogos, nas interações entre a pedagoga e a professora, neste caso. Conforme corroboram os relatos da pedagoga e da professora:

[...] pela formação eu aprendi a ser pesquisadora e uma investigadora dos saberes musicais". (Entrevista com a pedagoga Adriana, em 14/12/17).

[...] a partir das observações, eu me sinto mobilizada [...] consigo enxergar, depois de ver e fazer a análise do vídeo, aquilo que eles estão me pedindo [...] tanto que eu tive a experiência com uma das crianças que empilhava as latas e me mostrava o que queria... algo na altura dele para fazer a exploração sonora e isso me mobilizou demais. (Entrevista com a professora Magda, em 14/12/17).

Tanto a pedagoga como a professora em seus depoimentos apontam para a construção de um trabalho colaborativo na equipe do CEI, uma construção coletiva que se firmou no percurso da ação formativa do Projeto Músico da Família. As trocas efetivas, especialmente, entre a professora Magda e a professora Cleumara, da turma do pré, no ano de 2017, foram fortalecidas, uma vez que ambas estavam participando dos encontros de formação do Projeto.

Nesse sentido, a ação colaborativa na construção de objetos sonoros e das instalações sonoras, e o desejo de criar novos espaços sonoros, se deu pela intencionalidade de integração dos saberes musicais da turma do pré da professora Cleumara com a turma do Berçário da professora Magda, pois, conforme Imbérnon (2006)

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as

expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam. (IMBÉRNON, 2006, p. 78).

E foi nesse contexto, que as duas professoras tomaram a decisão da integração entre as turmas, no espaço externo do berçário, chamado de solário, espaço este, organizado pela professora Magda para as explorações sonoras dos bebês. Muitas trocas e aprendizagens se evidenciaram nas interações entre as crianças que aprendiam umas com as outras a explorarem o material sonoro, criando novas sonoridades e sugeriram que o espaço sonoro dos bebês fosse ampliado, Figura 38.

FIGURA 38 - SUGESTÕES DA TURMA DO PRÉ PARA O ESPAÇO SONORO DO BERÇÁRIO



FONTE: Imagem fotografada pela professora Cleumara do CEI Cantinho Feliz (2017)

Por fim, percebeu-se que as relações estabelecidas com as outras professoras do Projeto Músico da Família ao Vivo, foi fundamental para sua identidade docente, para o trabalho em equipe, pois “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola.” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Entretanto, pode-se perceber por meio dos relatos das professoras que a partir dos registros de sistematização do projeto, houve um progressivo domínio sob concepção de criança e profissionalidade docente, oportunizando uma construção de saberes coletivo e um (re) pensar constante para as suas práticas, como protagonistas em seu processo de formação.

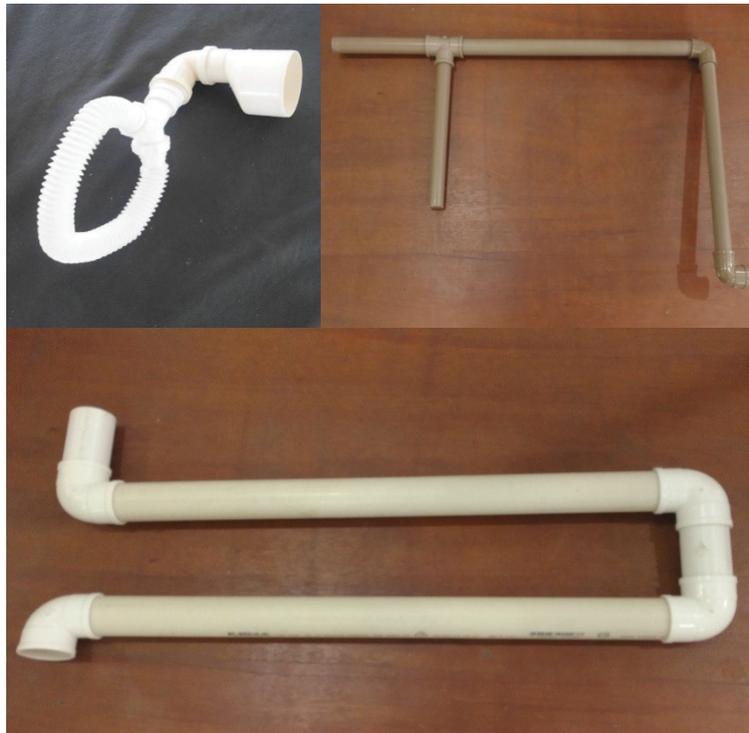
### 5.2.3 As contribuições do Projeto Músico da Família na construção de saberes em Educação Musical com os professores de Educação Infantil

A professora Cleumara, também participante da formação do Projeto Músico da Família, parceira da professora Magda nas discussões e reflexões das propostas musicais pensadas e planejadas para as crianças no CEI Cantinho Feliz, em suas observações e investigações sobre os saberes musicais das crianças, ao construir suas narrativas relatou o interesse das crianças pelos aerófonos, o que revela seu conhecimento sobre o princípio acústico dos instrumentos musicais, discussão recorrente na formação.

Ao observar o interesse das crianças pelas sonoridades de diferentes materiais, a professora organizou um contexto de exploração a partir do planejamento do tempo, espaços e materiais para as experiências das crianças.

Nessa perspectiva, se observou que as crianças, tinham interesse em produzir sons com os materiais que estavam neste espaço, e foi assim, que surgiram suas primeiras “engenhocas sonoras”, demonstrando que tinham preferência pelos aerófonos, Figura 39.

FIGURA 39 - ENGENHOCAS SONORAS (1)



FONTE: Imagem fotografada pela professora Cleumara do CEI Cantinho Feliz (2017)

Assim, pode-se dizer que ao revisitarem seus registros e analisá-los, as professoras planejam com mais intencionalidade suas propostas para as crianças, reconstruindo suas hipóteses prévias e criando contextos mais desafiadores às aprendizagens das crianças: as engenhocas sonoras foram aperfeiçoadas para soarem melhor, considerando o princípio acústico de um aerófono.

Nesse sentido, pode-se perceber que isso somente foi possível pelo fato das professoras estarem repertoriadas com relação ao princípio acústico dos instrumentos musicais, um dos eixos de discussão no Projeto Músico da Família, articulado pela visita do músico da instituição educativa. A professora Magda e a pedagoga Adriana em seus depoimentos se assumem protagonistas, autoras e autônomas em sua prática e no seu processo formativo. Ao observarem as crianças e seus saberes, tomam decisões e ousam experimentar, ilustra a Figura 40.

FIGURA 40 - ENGENHOCAS SONORAS (2)



FONTE: Imagem fotografada pela professora Cleumara do CEI Cantinho Feliz (2017)

Com base nos depoimentos da professora Cleumara, companheira de formação da professora Magda no ano de 2017, em suas narrativas sobre a exploração sonora das crianças do Pré, percebe-se a presença de muitos saberes em Educação Musical, pois com muita propriedade relata as descobertas sonoras das crianças:

No dia 23 de agosto, convidei um grupo de 8 crianças do PRÉ I B, (5 anos), para irem a casa sonora, com a intencionalidade, que observassem, explorassem e experimentassem os objetos sonoros ali presentes, levantando hipóteses sobre outros objetos sonoros que poderiam ser colocados na casa. Durante as experimentações destaquei algumas observações:

Uma das crianças experimentou todos os objetos sonoros, porém demonstrou preferência pelo paineleiro: O som dessa panela é igual ao de um sino, chamando os colegas para mostrar. Depois, começou a percutir, intercalando as batidas, usando também as outras panelas, produzindo sons mais fortes e mais fracos, agudos e graves (Narrativa da professora Cleumara em 2017)

Na narrativa da professora Cleumara, identifica-se o domínio de um conhecimento específico em Educação Musical, ao caracterizar os sons produzidos pela criança, e a sua relação curiosa em experimentar diferentes maneiras e formas em produzi-los, pois para as crianças pequenas, produzir sons é encadear gestos (DELALANDE, 1995), o que para a professora parece evidente ao comentar sobre as batidas intercaladas entre as diferentes materialidades dos objetos sonoros.

Em seus depoimentos, a pedagoga Adriana e a professora Magda afirmaram que o desenvolvimento das ações do Projeto Músico da Família no CEI Cantinho Feliz mobilizou processos reflexivos sobre sua prática docente com relação aos seus saberes musicais, aos saberes das crianças e dos músicos parentes que mostravam o seu instrumento musical para as crianças.

As professoras relatam que foi pela participação no Projeto, nas discussões e trocas com os demais participantes, ao compreenderem o princípio acústico dos instrumentos, ao experienciarem a construção de instrumentos e objetos sonoros, ao observarem as crianças em suas explorações sonoras e compreenderem que elas tem suas preferências, e o quanto são seletivas em suas escolhas sonoras, que se repertoriaram e se apropriaram de conhecimentos fundamentais de Educação Musical, ousando planejar com intencionalidade propostas musicais para as crianças da Educação Infantil.

Além disso, a pedagoga Adriana relatou que a partir da formação Projeto Músico da Família ao Vivo, aprendeu a ser pesquisadora e investigadora dos saberes musicais, que aprendeu a ouvir música ativamente, passou a compreender as especificidades das experiências sonoras e musicais com as crianças pequenas, e que, propostas das práticas musicais cotidianas no CEI Cantinho Feliz se

fortaleceram e foram sendo qualificadas, ao longo de um percurso de construção coletiva de saberes e saberes musicais.

A professora Magda comentou que, por meio da formação, seu olhar se tornou muito mais sensível aos saberes musicais das crianças e ainda sinalizou o quanto a equipe do CEI Cantinho Feliz amadureceu com relação ao planejamento de práticas musicais ao observarem o cotidiano e as experiências sonoras nas turmas de berçário e pré, cujas professoras participavam da formação.

A presença do músico da família ao vivo na sala de referências das crianças, revelou os saberes musicais da comunidade local, e ampliou os saberes das professoras que buscaram se repertoriar sobre o instrumento musical que iria ser mostrado de maneira a propor às crianças, práticas musicais cotidianas, desafiadoras, lúdicas, bem qualificadas de escuta ativa, canto e sobretudo, de exploração sonora.

Ao falar sobre “saber música” e saber “sobre música”, a professora Magda relatou que alguns “músicos” querem ensinar música para as crianças. E, ao argumentar sobre o fato, em seus relatos, posiciona-se firmemente, muito certa em seu papel mediador, como professora de Educação Infantil, afirmando:

[...] enquanto professora da Educação Infantil o meu papel está em pensar os espaços, os materiais, organizar e criar contextos para as crianças fazerem música, criarem, vivenciarem... terem essas experiências. (Entrevista com a professor Magda em 14/12/17).

Frente a essas questões, entende-se que professora ao falar sobre suas percepções com relação aos encaminhamentos de práticas musicais com as crianças, tem um entendimento de sua postura profissional, de sua profissionalidade docente, quando afirma ser uma mediadora, um sujeito que interage com as crianças, e que acredita em suas competências, sobretudo, musicais, que considera o “barulhar” (Lino, 2008) das crianças uma experiência musical significativa, e carregada de sentidos, especialmente nessa idade do berçário, pois sabe que a busca, a investigação sonora nessa idade é o melhor ponto de partida para o despertar musical (DELALANDE, 1995, p.76).

Nas narrativas da pedagoga Adriana e da professora Magda, fica evidente que os estudos na formação, leitura de texto e discussões, despertaram nelas uma

escuta mais sensível às descobertas sonoras das crianças do berçário. Saberes musicais que foram construídos ao longo do percurso formativo.

A pesquisa sonora que fizeram para construir instalações sonoras móveis e fixas nos espaços do CEI Cantinho Feliz, qualificou as escolhas dos materiais sonoros e dos instrumentos musicais construídos para as explorações sonoras das crianças. Não era qualquer material, havia qualidade sonora, diversidade de timbres e princípios acústicos nas instalações, como também nas propostas práticas planejadas intencionalmente na sala de referência, a partir da organização dos espaços, tempos e materiais para as interações das crianças em suas explorações sonoras.

Outro saber musical relevante e evidente em seus relatos foi a questão de estarem repertoriadas para poderem planejar e criar contextos significativos para as experiências sonoras e musicais das crianças. Antes da vinda do músico ao CEI, as professoras já haviam pesquisado, investigado e construído muito saberes musicais com relação ao instrumento musical. Curiosidades e dúvidas foram tratadas nos encontros de formação e tutoria, nas trocas entre os participantes do projeto, o que se configura num trabalho colaborativo, o que parece ser o pilar desta formação, em primeira instância. No individual e no coletivo, os saberes musicais foram sendo construídos.

Portanto, a partir desse estudo, conclui-se que a formação continuada Projeto Músico da Família ao Vivo, mobilizou a construção de muitos saberes, dentre os quais, os saberes em Educação Musical dos professores de Educação Infantil. E, com isso, a vontade e o desejo de aprender e de se sentir capaz e competente em sua ação docente nas experiências sonoras e musicais das crianças da Educação Infantil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Parar para pensar [...] parar para ouvir [...] parar para sentir [...] demorar-se nos detalhes. (LARROSA, 2002, p.24)*

Foi assim, a construção deste estudo...Um tempo para analisar as andanças, exatamente como iniciei a apresentação desta pesquisa...

Apresento as conclusões e considerações sobre como o Projeto Músico da Família ao Vivo, proposta de formação continuada com professores de Educação Infantil no Município de Curitiba, construiu saberes em Educação Musical.

A formação continuada, segundo Nóvoa (2002) deve contribuir com mudanças na profissão docente. Concordo com Nóvoa, porque foi exatamente o que se percebeu com a pedagoga Adriana e a professora Magda: a mudança, e a transformação em sua prática docente a partir de uma postura reflexiva.

Considerar a formação continuada como uma ação mobilizadora para um pensar e (re) pensar a prática docente, é fundamental, pois deve possibilitar aos professores, serem sujeitos na formação, assumindo uma identidade profissional, num espaço de discussão que considere os contextos e as relações desses sujeitos nesses contextos, e suas especificidades como professores da Educação Infantil.

A participação das professoras nos encontros formativos do Projeto Músico da Família, indicou que muitos saberes foram construídos, dentre os quais, os saberes em Educação Musical.

O estudo de caso no CEI Cantinho Feliz, metodologia escolhida para esta pesquisa, por uma abordagem qualitativa, cujos sujeitos investigados foram a pedagoga Adriana e a professora Magda, buscando investigar a construção de saberes em Educação Musical pelo viés do Projeto Músico da Família ao Vivo, a partir da análise documental do projeto e análise das entrevistas evidenciou que foram muitos os saberes construídos pela ação formativa do Projeto.

A ampliação do olhar das professoras para a sua profissionalidade docente, contribuiu para a construção de muitos saberes dos sujeitos envolvidos em seu contexto de trabalho, para além, portanto dos saberes em Educação Musical.

Acredito que a formação continuada em Música para os professores de Educação Infantil possa ser considerada como uma formação inicial, uma vez que nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, de uma maneira geral, não há discussões e aproximações com o assunto.

De qualquer forma, considero que a formação continuada, quando coloca o sujeito como protagonista de sua formação, contribua para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Infantil (IMBERNÓN, 2010), pois é um direito do professor.

Ao analisar os relatos da pedagoga Adriana e da professora Magda, como também, das demais participantes do projeto, a partir da análise documental deste, identifiquei que muitos saberes puderam ser evidenciados: as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, concepção de criança e o papel formador do pedagogo, a transformação por meio da reflexão sobre a prática, realização profissional na descoberta das potencialidades e dos saberes musicais dos bebês, a formação traz o desejo de aprender e de fazer algo diferente, a construção dos saberes na formação, e particularmente, dos saberes em Educação Musical se efetiva pela e na ação colaborativa, tanto que a formação trouxe um amadurecimento da equipe no planejamento de práticas musicais com as crianças.

Como bem afirmaram as professoras: “estar repertoriada faz toda uma diferença”, e as ações formativas do projeto, fomentadas pela presença da música ao vivo na instituição educativa, mobilizaram a investigação, a pesquisa e a sistematização de registros, à autoria profissional.

Neste sentido, acredito serem necessários muitos estudos e pesquisas sobre propostas de formação continuada em Educação Musical, que contribuam para construção de saberes em Música com professores de Educação Infantil.

*“Há que se parar para sentir... para olhar... para as delicadezas da infância e seus protagonistas!” (LUNARDI, 2018)*

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Texto, contexto e significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, n. 45, p. 66-71, mai/1963.

BARBOSA, Maria C. S.; RICHTER, Sandra S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana L. G. de. (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 185-198.

BARBOSA, Maria C. S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100, p. 1059-1083, out/ 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música**: três estudos de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BELLOCHIO, Claudia R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. **In Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Decreto n.º 99.710, 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei 11.274, 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

BRASIL. **Lei 12.796, 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei 13.278, 02 de maio de 2016.** Altera a redação do art.2, da Lei 9.394/96. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referentes ao ensino da arte.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2009b

BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Brasília: MEC/UFRGS, 2009c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009a.

BRITO, Maria T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação.** São Paulo: PUC-SP, 2007. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação e Semiótica, 2007.

BRITO, Maria T. A. de . O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. **Revista Educação**, v. 37, n. 1, p.61-72, jan/abr2012.

CONTRERAS, José; LARA, Núria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; LARA, Núria . (comps). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Morata, 2013, p. 21-86.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Maria I. da. **O bom professor e a sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Volume 2. Curitiba: SME, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil.** Curitiba: SME, 2009a.

DAY, Chistopher. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente.** Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher. **Formar Docentes:** como, cuándo y em qué condiciones aprende el professorado. Madrid: Narcea, 2005.

DELALANDE, François. A criança do sonoro ao musical. In: **Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Trad. Bernadete Zagonel. Curitiba: ABEM, 1999, p. 48-51.

DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

DELALANDE, Francois. **La música es um juego de niños**. Colaboración de Jack VIDAL e Guy REIBEL. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FIGUEIREDO, Sergio. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista ABEM**, v. 13, n. 12, março/2005.

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil:** uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, mai/2009.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**. Curitiba: IBPEX, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. O que é protagonismo compartilhado. **Revista Profissão Mestre**. Humana Editorial, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=45fug0nE7j0>> . Acesso: 20/05/18.

KOHAN, Walter O. **El maestro inventor Simón Rodrigues**. Caracas: Eldiciones Del Solar, 2016.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan/abr 2002.

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

LINO, Dulcimarta L. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 81-88, set/2010b.

LINO, Dulcimarta L. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.92-112, jul/dez2010a.

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

LUNARDI, Vera R.; ROMANELLI, Guilherme G. B. Instalações Sonoras: entre a descoberta e o encantamento. **Revista Avisa Lá**, n.66, mai/2016.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MICHELS, Ulrich. Atlas da Música. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

NADOLNY, Lorena de F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento**. Curitiba: UFPR, 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

NADOLNY, Lorena de F. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores (as) de educação física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas**. Curitiba: UFPR, 2016. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 15-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org). **Modelos curriculares para educação de infância**. Portugal: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 01- 40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41 - 88.

PACHECO, José A. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. IN: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Educação infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: Editora UTP, 2017, p. 17-45.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROMANELLI, Guilherme G. B. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Curitiba: UFPR, 2009. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

SARMENTO, Manoel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manoel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manoel J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2003. Disponível em: <[www.cedic.iec.uminho.pt](http://www.cedic.iec.uminho.pt)>. Acesso em: 15/09/17.

SCHAFER, Raymond M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

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

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 91-111, jul/set 2014. Acesso em: 01/10/18

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamentos e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência**: fragmentos do brincar e do musicar. Santa Maria: UFSM, 2015. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2015.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 115-138.

**APÊNDICE I****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA**

## Entrevista com a pedagoga

- 1 Quais experiências musicais teve em sua trajetória de vida? O que pensa sobre isso?
- 2 Em sua formação inicial, houve aproximações e discussão sobre a Educação Musical na Educação Infantil?
- 3 Como analisa a formação continuada em Música em sua trajetória profissional na RME?
- 4 Como você avalia/analisa a sua participação no Projeto Músico da Família ao Vivo? Houve contribuições ou mudanças nos seus saberes? Quais?
- 5 Há desdobramentos práticos, trocas e articulação de discussões com os demais professores na instituição educativa relacionados a esta ação formativa?
- 6 Como você se sente, hoje, enquanto pedagoga na educação infantil, profissional não especialista em música, atuando na formação com os professores planejando práticas musicais com as crianças?
- 7 Enquanto pedagoga, participante da formação continuada “Projeto Músico da Família ao Vivo”, como organizou e planejou esta formação com sua equipe de professores?
- 8 Defende a atuação do profissional especialista na docência de práticas musicais na Educação Infantil?
- 9 Qual é o seu olhar para as práticas musicais que acontecem, atualmente, na unidade com as crianças?
- 10 Como você se sente hoje em relação aos seus saberes em música?

**APÊNDICE II****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA**

## Entrevista com a professora

1. Quais experiências musicais teve em sua trajetória de vida? O que pensa sobre isso?
2. Em sua formação inicial, houve aproximações e discussão sobre a Educação Musical na Educação Infantil?
3. Como analisa a formação continuada em Música em sua trajetória profissional na RME?
4. Como você avalia/analisa a sua participação no Projeto Músico da Família ao Vivo? Houve contribuições ou mudanças nos seus saberes? Quais?
5. Há desdobramentos práticos, trocas e articulação de discussões com os demais colegas na instituição educativa relacionados a esta ação formativa?
6. Como você se sente, hoje, enquanto profissional da educação infantil, não especialista em música, planejando práticas musicais com as crianças?
7. Você se sente mobilizada a planejar práticas musicais com as crianças? Como? A partir do quê?
8. Defende a atuação do profissional especialista na docência de práticas musicais na Educação Infantil?
9. Qual é o seu olhar para as práticas musicais que acontecem, atualmente, na unidade com as crianças?
10. Como você se sente hoje em relação aos seus saberes em música?

### APÊNDICE III

Questionário para pais ou responsáveis das crianças a ser preenchido pelo professor

Nome da criança:
Turma:
Nome dos pais ou responsáveis:

A criança tem algum parente residente em Curitiba e RM que toca algum(uns) instrumento(s) musical(is)?

- não  
 sim

Caso afirmativo, esse parente teria disponibilidade de vir ao CMEI, CEI, EM mostrar seu instrumento às crianças?

- não  
 sim

Caso afirmativo, marque abaixo aquele que toca algum(uns) instrumento(s):

Parentesco	Nome	Instrumento(s)
<input type="checkbox"/> Pai'		
<input type="checkbox"/> Mãe		
<input type="checkbox"/> Padrasto		
<input type="checkbox"/> Madrasta		
<input type="checkbox"/> Avô		
<input type="checkbox"/> Avó		
<input type="checkbox"/> Tio		
<input type="checkbox"/> Tia		
<input type="checkbox"/> Irmão		
<input type="checkbox"/> Irmã		
<input type="checkbox"/> Outro: Qual?		

## APÊNDICE IV

**PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO**

**CMEI, CEI, ESCOLA com Educação Infantil**  
**(escrever o nome da unidade)**

**RESULTADO GERAL ENCONTRADO NO CMEI, CEI, EM****Número de fichas:**

Enviadas:

Retorno:

**- Número de parentes/vizinhos músicos das crianças:**

Homens:

Mulheres:

Total:

Com disponibilidade para ir ao CMEI:

**- Número de instrumentos encontrados: 06 instrumentos****- Número de instrumentos diferentes encontrados: 02 instrumentos**

02 violão

04 baixo

**PROJETO MÚSICO DA FAMÍLIA AO VIVO****CMEI, CEI, ESCOLA com Educação Infantil****(escrever o nome da unidade)****RESULTADOS ENCONTRADOS NA TURMA: BERÇÁRIO I****- Número de fichas:**

Enviadas:

Retorno:

**- Número de parentes/vizinhos músicos das crianças:**

Homens:

Mulheres:

Total:

Com disponibilidade para ir ao CMEI:

**- Número de instrumentos encontrados: 08 instrumentos****- Número de instrumentos diferentes encontrados: 03 instrumentos**

04 violão,

02 baixo

02 teclados

**APÊNDICE V (ficha catalográfica dos instrumentos)**

Fichas de catalogação das fotos dos instrumentos:

Saxofone:

1. Nome: Saxofone Contralto ou Saxofone Alto.
2. Classificação do instrumento.
  - a. Segundo Hornbostel e Sachs – Aerófono de palheta simples
  - b. Classificação usual tradicional - Família das madeiras

Clarinete:

1. Nome: Clarinete ou clarineta.
2. Classificação do instrumento.
  - c. Segundo Hornbostel e Sachs – Aerófono de palheta simples
  - d. Classificação usual tradicional - Família das madeiras