

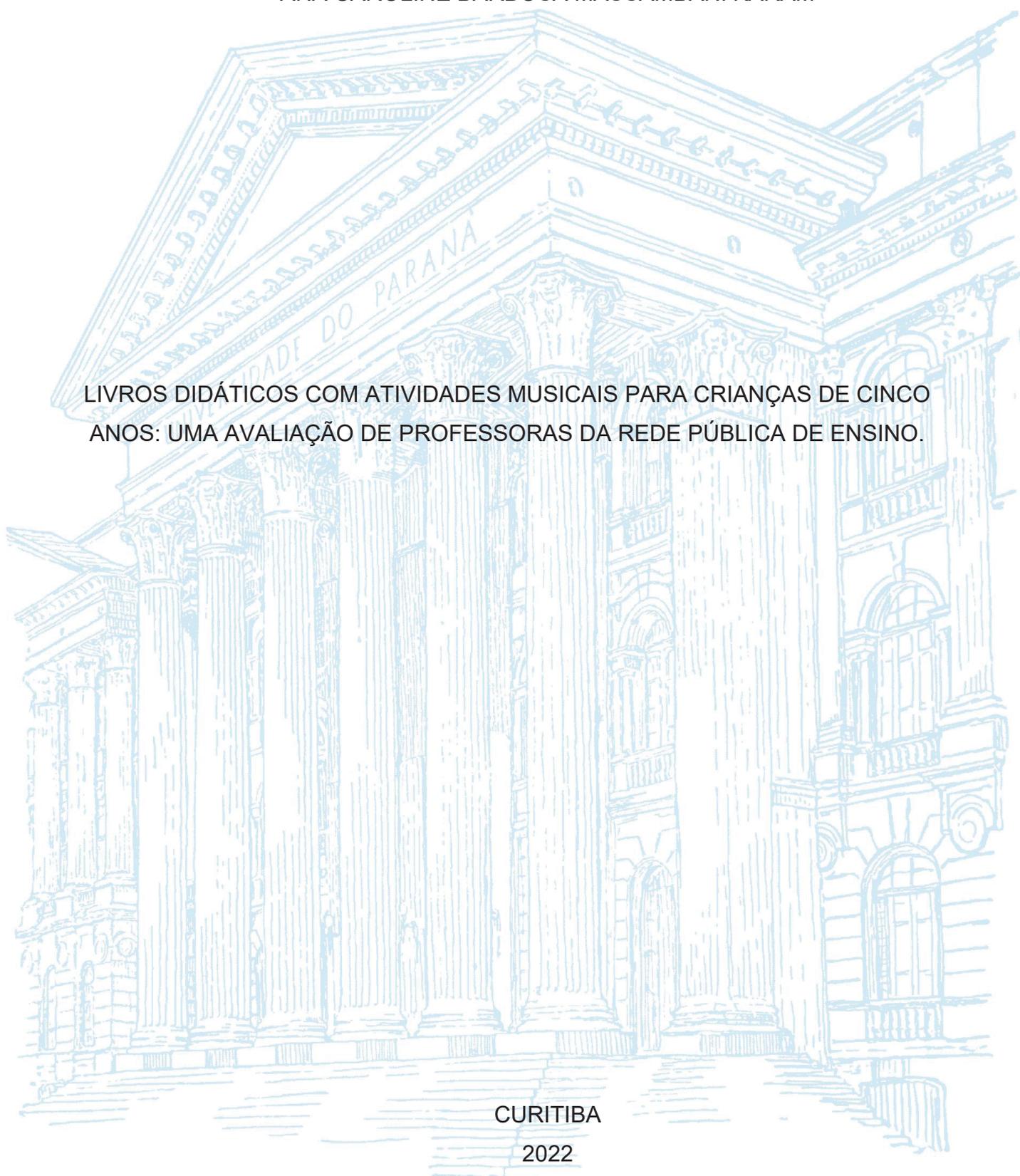
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINE BARBOSA MASSAMBANI KARAM

LIVROS DIDÁTICOS COM ATIVIDADES MUSICAIS PARA CRIANÇAS DE CINCO ANOS: UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

CURITIBA

2022



ANA CAROLINE BARBOSA MASSAMBANI KARAM

LIVROS DIDÁTICOS COM ATIVIDADES MUSICAIS PARA CRIANÇAS DE CINCO ANOS: UMA AVALIAÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, na linha de Cognição / Educação Musical, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

CURITIBA

2022

Catálogo na publicação

Sistema de Bibliotecas UFPR

Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel

(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9-1638)

Karam, Ana Caroline Barbosa Massambani

Livros didáticos com atividades musicais para crianças de cinco anos: uma avaliação de professoras da rede pública de ensino /Ana Caroline Barbosa Massambani Karam. – Curitiba, 2022.

108 f. il.: color.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.

Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

1.Educação musical. 2. Música - Livros didáticos. 3. Educação infantil. I. Título.

CDD 780.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -
40001016055P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANA CAROLINE BARBOSA MASSAMBANI KARAM** intitulada: **Livros didáticos com atividades musicais para crianças de cinco anos: uma avaliação de professoras da rede pública de ensino**, sob orientação do Prof. Dr. **GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

07/10/2022 16:14:25.0

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/10/2022 20:32:20.0

ROSANE CARDOSO DE ARAUJO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 16:33:52.0

MAUREN TEUBER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

RUA CORONEL DULCÍDIO, 638 - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80420-170 - Tel: (41) 3307-7306 - E-mail: secretaria.ppgmusica@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte Identificação Única: 225916

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 225916

Ao meu marido e professor Bruno Karam,
meu maior incentivador.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, por me orientar, compartilhar seus saberes, e pela paciência, generosidade e apoio durante um período tão incerto e difícil que foi a pandemia. Obrigada, professor, por sempre me lembrar que eu sou capaz.

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

Aos funcionários, professores e colegas do Departamento de Música da UFPR por colaborarem com a obtenção desta titulação.

Aos meus amigos queridos Vivian Madalozzo e Tiago Madalozzo por serem exemplos de professores e pesquisadores, por me darem a oportunidade de aprender a prática da Educação Musical Infantil com vocês e por toda a ajuda desde sempre para que eu pudesse chegar até aqui.

Às minhas sócias da Alecrim Dourado Formação Musical, Rosane, Alice, Marília, Yuria e Vivian por acreditarem em mim e sempre me incentivarem a crescer. E a todos meus colegas que estão ou já passaram pela Alecrim e que me fazem aprender mais a cada dia: Tiago, Dany, Karol, Suellen, Maitê, Rachel, Mirela, Ana, Fabi, Mayara, Simone, Rosângela. Amo vocês!

À minha amiga e colega Flávia Andrade, pelo exemplo, pelas orientações e ajuda desde o meu projeto de pesquisa e processo seletivo.

Às minhas irmãs na música da banda TNSHE (Lely, Esprila, Nayara, Jordana, Lucy, Karine e Fran) e Anne Glober, que acompanharam todo o processo do mestrado. Obrigada meninas, pelo incentivo, pela força e pela paciência.

À toda minha família, e em especial à minha mãe Sueli pelo amor incondicional e por sempre acreditar em mim.

Ao meu marido Bruno Karam, por me incentivar a levar a música ao patamar de profissão e me ajudar em cada etapa do meu processo de mudança. Obrigada pelo apoio em todos os aspectos neste período de mestrado, inclusive nos mais difíceis.

Às professoras que participaram deste estudo, pela disponibilidade e carinho com que responderam ao questionário e por toda a contribuição à Educação Infantil, minha eterna gratidão.

A Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Paulo Freire)

RESUMO

O livro didático é um instrumento culturalmente utilizado em todo o mundo como apoio ao trabalho dos professores em maior ou menor grau. O Brasil investe um grande volume de recursos públicos na aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos. Porém, é preciso entender como eles são utilizados e se correspondem às expectativas e necessidades dos professores. A partir do edital nº 02/2020 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a Educação Infantil foi incluída para receber, no ano de 2022, livros didáticos não só para professores, mas também para os estudantes, gerando críticas de várias instituições e da sociedade civil. O presente estudo está voltado para as expectativas e necessidades das professoras da Educação Infantil da Rede Pública com relação aos livros didáticos com atividades musicais. O artigo 26 § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) inclui o ensino da arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, e a música está inserida nessa obrigatoriedade. Levando em conta que, em sua maioria, os profissionais docentes de Educação Infantil não têm uma formação musical formal, esta pesquisa procura investigar como se sentem em relação às atividades musicais e os livros didáticos, quando disponíveis, e como o livro poderia ajudá-los. Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de opinião com aplicação de questionário virtual a professoras da Educação Infantil da rede pública de ensino. Os resultados apontam que a maior parte das entrevistadas não tem acesso a livros didáticos com atividades musicais, mas que gostariam de ter e acreditam que os livros ajudam no fazer musical da escola, mas que não substituem a formação continuada das professoras.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Educação Infantil. Educação Musical. PNLD.

ABSTRACT

The textbook is an instrument culturally used all over the world to support the work of teachers to a greater or lesser extent. Brazil invests a large volume of public resources in the purchase and free distribution of textbooks. However, it is necessary to understand how they are used and whether they meet the expectations and needs of teachers. As from the Edict No. 02/2020 of the National Plan for Textbooks (PNLD), Early Childhood Education was included to receive, in the year 2022, textbooks not only for teachers, but also for students, generating criticism from several institutions and civil society. The present study is focused on the expectations and needs of Preschool Education teachers in the Public School System regarding textbooks with musical activities. The article 26 § 2 of the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN) includes the teaching of art as a mandatory curricular component of Basic Education, and music is inserted in this obligation. Taking into account that, for the most part, preschool teachers do not have a formal musical education, this research seeks to investigate how they feel about musical activities and textbooks, when available, and how the book could help them. This study was carried out by means of an opinion poll with the application of a virtual questionnaire to kindergarten teachers from the public school system. The results show that most of the interviewees do not have access to textbooks with musical activities, but would like to have them and believe that the books help in the musical practice at school, but that they do not replace the teachers' continuing education.

Keywords: Textbooks. Early Childhood Education. Music Education. PNLD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação hipotética de uma cadeia de referências

Figura 2 – Publicações do Instagram de convocação para pesquisa

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Faixa etária das professoras
- Gráfico 2** – Tempo de atuação na Educação Infantil
- Gráfico 3** – Formação das professoras
- Gráfico 4** – Níveis de atuação na Educação Infantil
- Gráfico 5** – Prática musical das docentes
- Gráfico 6** – Formação Musical
- Gráfico 7** – Formação continuada na área musical
- Gráfico 8** – Atuação musical na Educação Infantil
- Gráfico 9** – Frequência das atividades musicais
- Gráfico 10** – Ocasões de atividades musicais esporádicas
- Gráfico 11** – Sobre o conhecimento das diretrizes musicais na BNCC
- Gráfico 12** – Existência de livros ligados à música disponíveis na escola.
- Gráfico 13** – O desejo de um livro didático para atividades musicais
- Gráfico 14** – O papel de livros didáticos para as atividades musicais
- Gráfico 15** – A utilização dos livros didáticos
- Gráfico 16** – Existência de atividades musicais nos livros disponíveis
- Gráfico 17** – A condução de atividades musicais sugeridas pelo livro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados financeiros do PNLD 2020

Tabela 2 - Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO	19
2. CAPÍTULO 1: AS INFÂNCIAS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O LIVRO DIDÁTICO	22
2.1 CRIANÇA E INFÂNCIAS – UMA CONCEPÇÃO PARA ALÉM DOS TERMOS.....	22
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.3 O LIVRO DIDÁTICO.....	27
2.4 PNLD PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – O Edital N. 02/2020 E OS ASPECTOS MUSICAIS.....	32
2.4.1 As respostas da sociedade civil ao Edital 02/2020 do PNLD.....	35
3. CAPÍTULO 2: MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3.1 PROFESSOR UNIDOCENTE E A MÚSICA.....	41
3.2 A MÚSICA NA BNCC.....	43
3.2.1 Os Campos de Experiências.....	43
4. CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	46
4.1 PESQUISA DE LEVANTAMENTO – SURVEY DE PEQUENO PORTE.....	46
4.1.1 Validação do instrumento de coleta de dados – Questionário.....	47
4.1.2 Versão definitiva do questionário.....	47
4.2 METODOLOGIA SNOWBALL (BOLA DE NEVE)	48
4.2.1 Seleção Inicial e caracterização dos sujeitos.....	50
4.3 A PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	51

5. CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS	53
5.1 O PERFIL DAS PROFESSORAS RESPONDENTES.....	53
5.1.1 Idade, formação e experiência na Educação Infantil.....	53
5.1.2 A relação com a música.....	55
5.2 O LIVRO DIDÁTICO NA VISÃO DAS PROFESSORAS.....	61
5.2.1 A relação das professoras com o livro didático.....	62
5.2.2 O livro de música Ideal.....	65
5.2.2.1 Função Instrumental.....	66
5.2.2.2 Função referencial, curricular ou programática.....	67
5.2.3 O livro para quem?	68
6. CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	78
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	98
APÊNDICE 2 - PSEUDÔNIMOS ATRIBUÍDOS ÀS PROFESSORAS	106
APÊNDICE 3 - LISTA DE COMpositoras HOMENAGEADAS	107

APRESENTAÇÃO

Minha primeira experiência como educadora foi por volta dos quatro anos de idade. Minha mãe me deu um quadro de giz e eu comecei a ensinar as primeiras letras que eu aprendia na escola para minha babá que era analfabeta. Aquilo para mim era brincadeira. Só fui entender a importância daqueles momentos, tanto para mim, quanto para ela, muitos anos depois.

A música também sempre esteve presente na minha vida. Lembro-me de ter um pianinho de cauda e uma guitarra de brinquedo (fui descobrir depois que, por ter quatro cordas, se tratava de um contrabaixo, instrumento que toco nos dias de hoje). Entre minhas brincadeiras preferidas estava fazer pequenas apresentações musicais para minha família. Mas nunca fui incentivada a buscar o estudo musical, afinal, tudo não passava de brincadeira, e também porque as condições financeiras não ajudavam. Apesar de ter vários tios e meu pai sempre envolvidos informalmente com a música, eu cresci sem nem pensar em aprender a tocar algum instrumento, muito menos levar a música ao patamar de profissão, afinal, eu precisava ter um trabalho “sério”. Ser professora também passava longe da minha mente. Como eu sabia que queria estar envolvida com a arte, durante a adolescência me envolvi com o teatro na escola e ser atriz passou a ser meu sonho.

Porém, como as artes cênicas também não eram vistas como uma profissão promissora financeiramente, a vida, a influência da família e as pressões sociais me levaram a fazer o vestibular para Ciências Contábeis. Como passei na UFPR, um sonho para uma menina de classe média baixa, agarrei minha oportunidade de um ensino superior gratuito e me formei em 2006, mas já pensando em estudar teatro assim que terminasse a graduação. E assim fiz. Já trabalhando na área em uma multinacional e ganhando meu próprio dinheiro, busquei cursos livres de teatro e cheguei a participar duas vezes do Festival de Teatro de Curitiba.

A música voltou à minha vida quando comecei a ir a shows de rock e conhecer pessoas envolvidas com a música em Curitiba. O sonho de ser atriz se transformou no sonho de ter uma banda de rock. Escolhi como instrumento o contrabaixo elétrico por dois motivos: o primeiro era que eu tinha uma amiga que já tocava guitarra e cantava, então só faltaria um baterista para completar nossa banda; o segundo motivo era que eu não conhecia nenhuma mulher baixista na cidade àquela época, e isso me deixou intrigada e instigada. Em menos de um ano e muita ousadia de alguém que estava ainda aprendendo a tocar, estreamos nossa banda de rock junto com uma baterista. Um “*Power* trio” feminino. Tempos depois a banda trocou de formação e viramos um quarteto. Tocamos nos principais bares de rock de Curitiba à época e fizemos um show de

músicas autorais em um teatro. Chegamos a gravar um disco autoral, que infelizmente, acabou no esquecimento em decorrência do fim da banda.

Nessa época eu ainda trabalhava como analista de controladoria em uma multinacional e a rotina exaustiva de estar fazendo algo que não tinha nada a ver comigo começou a dar sinais em minha saúde. Enxaquecas frequentes, uma úlcera nervosa no estômago e uma depressão me fez repensar meu caminho. Mas a música ainda não era, em minha cabeça enraizada de crenças impostas desde sempre, uma opção para uma profissão segura. Em uma tentativa desesperada de mudar de profissão, fiz o curso para comissária de voo, pois era a chance de mudar de profissão em um curto espaço de tempo. Terminei o curso, fiz um teste para uma companhia aérea e não passei. Foi aí que meu marido, então namorado (músico, colega de banda e que foi meu professor de contrabaixo), me fez a pergunta que mudou minha vida: “mas o que você realmente gosta de fazer?” respondi sem pestanejar: “tocar”. Com o apoio incondicional dele e contrariando todas as expectativas da família, prestei vestibular para licenciatura em música pela PUC-PR, que era a única que tinha o curso no período noturno, me permitindo poder trabalhar durante o dia.

Foi durante as aulas no curso de Licenciatura em Música que minha outra paixão emergiu: a Educação Musical Infantil. Além das aulas na universidade, participei de alguns cursos de extensão e workshops, entre eles com o professor Tiago Madalozzo, o que me levou a me oferecer para ser estagiária na escola de musicalização infantil Alecrim Dourado Formação Musical.

Formei-me em 2015 e em 2016, após 5 anos de minha decisão de mudar definitivamente de profissão, pude finalmente trabalhar somente com aquilo que amava: a música e a educação. Hoje sou professora de musicalização infantil em diversas escolas, me tornei sócia da Alecrim Dourado e toco em alguns projetos, me apresentando, inclusive, em outras cidades e estados brasileiros.

Descobri que, quando se faz o que se ama, não há limites para seguir em frente. Retornei, assim, à UFPR em 2020, agora como pesquisadora e professora que é apaixonada pelas crianças, pela música e pela educação.

A ideia inicial para esta pesquisa era a motivação das crianças nas aulas de musicalização em diferentes contextos de ensino musical, pois sou professora de musicalização tanto em escola especializada como em escolas de Educação Infantil, todas particulares.

Ao entrar no mestrado, mudei de orientador e fui convidada a pesquisar sobre o livro didático. Este tema, até então não havia me chamado a atenção, mas ao longo do processo, vendo o trabalho do professor Guilherme Romanelli e dos meus colegas, um mundo quase desconhecido se abriu para mim e pude perceber como a manualística é

uma área de pesquisa tão importante e ainda muito carente de estudos. Passei a analisar minha própria formação de licenciada em música e me dei conta de que os livros didáticos não fizeram parte dela. Me formei professora de música sem ter tido um estudo voltado para a utilização de livros didáticos em sala de aula, ou mesmo análise e avaliação desses materiais. Me dei conta do quanto o tema ainda é desvalorizado mesmo com tanto dinheiro público investido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Como meu foco de pesquisa inicial era sobre a música na Educação Infantil, resolvi unir com o estudo da manualística, principalmente após a publicação do Edital 02/2020 do PNLD, que previu a distribuição de livros didáticos para os estudantes da Educação Infantil da rede pública de ensino. Como eu sempre estudei em escolas públicas, minha primeira graduação foi em universidade pública e me vi, novamente, estudando no mestrado em universidade pública, escolhi focar meus esforços de pesquisa na escola pública como forma de retribuição.

Após a apresentação do projeto de pesquisa em uma disciplina do curso de mestrado, alguns questionamentos e sugestões muito pertinentes da professora e de alguns colegas me fizeram reavaliar alguns pontos do projeto. Passei então a mudar meu olhar de pesquisa, para as expectativas e anseios das professoras da Educação Infantil acerca dos livros didáticos com atividades musicais, pensando, principalmente, naquelas que não tiveram formação musical.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo sendo notoriamente crescentes os estudos sobre os manuais e livros didáticos ao longo dos últimos anos (RODRÍGUES; GARCIA,2019), ainda há muito a ser pesquisado principalmente no âmbito escolar. No Brasil, a existência de um programa nacional de avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos (Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD) a todos os estudantes do ensino fundamental e médio, e desde 2019 para professores da Educação Infantil da rede pública, e a enorme quantidade de recursos públicos que são destinados ao programa todos os anos, justifica a necessidade e pertinência de estudos nessa área. Um grande volume de recursos públicos é investido anualmente na compra e distribuição gratuita desses livros (1,3 bilhões de reais em 2020), e, de acordo com Garcia (2013), mesmo estando, em teoria, disponíveis para cada aluno em todas as escolas do país, eles são ainda pouco utilizados.

No ano de 2019, pela primeira vez, as escolas de Educação Infantil receberam livros didáticos para serem utilizados por professores após a inserção dessa etapa da Educação Básica no PNLD. No ano seguinte, a publicação do Edital 02/2020 do PNLD incluiu a sua distribuição, não apenas para professores e gestores, mas também para os estudantes da Educação Infantil da pré-escola (crianças entre 4 e 5 anos). Esse edital teve diversas críticas por parte de educadores e especialistas da área que defendem que a primeira etapa da Educação Básica não deve ser “escolarizada”, já que a criança nessa fase precisa aprender brincando e tendo contato com o mundo de forma lúdica, além de exercerem suas práticas sociais próprias das culturas da infância. Muito se discutiu, mas, entre pedidos de impugnação e retificações, o objeto de crítica (livros para as crianças) continuou vigente. Nesse caso é necessário destacar as diversas pressões que incidem na condução de políticas públicas educacionais, em particular na oportunidade significativa de lucros econômicos que programas da envergadura do PNLD dão ao ramo editorial (APPLE, 1995).

Defende-se aqui que as professoras¹ deveriam ser os principais sujeitos ouvidos no momento da elaboração dos editais de convocação e avaliação das obras que serão utilizadas nas escolas, como previsto nos editais do PNLD, mas que na prática não acontece como deveria. As necessidades e anseios das professoras deveriam ser levados em conta para uma melhor utilização dos livros e, conseqüentemente, do grande volume de recursos investidos, além de colaborar com a prática docente de uma forma mais efetiva.

¹ O termo será usado no feminino ao longo do estudo ao referir-se às entrevistadas nesta pesquisa, já que a totalidade de profissionais docentes atuantes na Educação Infantil ouvidas é formada por mulheres.

Quanto mais pesquisas e discussões acerca dos livros didáticos no Brasil existirem, melhor esses recursos pedagógicos serão integrados ao processo educacional, de forma que ainda há muito a ser pesquisado, particularmente no caso de livros didáticos direcionados à Educação Musical e às artes. Dessa forma, o foco deste estudo é a opinião das professoras da Educação Infantil da rede pública de ensino com relação aos livros didáticos com atividades musicais.

A música é parte essencial e inerente à infância. Segundo Romanelli (2014, p. 63 e 64), pensando no percurso musical das crianças desde antes do nascimento, pode-se afirmar que elas já chegam na Educação Infantil “com uma cultura musical que se fundamenta na grande variedade de experiências musicais significativas que já tiveram”. Tiago Madalozzo (2019 p.100) define a musicalização infantil “como um processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s)”. Ambos os autores destacam a relação da criança com a música enquanto processo complexo e multidimensional.

Historicamente, a música na Educação Infantil vem atendendo a várias finalidades, em sua maioria alheios às questões próprias da linguagem musical (RCNEI, vol.3, 1998). A música está muito presente na escola com canções para a aquisição de conhecimentos gerais, formação de hábitos e rotinas. Música para a hora do lanche ou para formar fila, escovar os dentes, ou ainda para apresentações em datas especiais do calendário escolar como o dia das mães ou a festa junina. Porém, para muito além disso, a música se faz presente no ambiente escolar naturalmente, pois faz parte desde sempre da vivência das crianças.

O presente estudo se deu através de uma pesquisa de opinião com professoras da Educação Infantil da rede pública de ensino. A grande maioria atua na pré-escola, com crianças de 5 anos, por isso, demos ênfase para essa faixa etária. O objetivo geral desta pesquisa é conhecer o pensamento de professoras da Educação infantil da rede pública de ensino, com relação aos livros didáticos e as atividades musicais na escola com crianças de 5 anos. Como objetivos específicos busca-se: (a) traçar um perfil musical das professoras atuantes na Educação Infantil; (b) verificar se elas têm acesso a livros didáticos com atividades musicais, se são utilizados e qual sua relevância; (c) verificar quais são as expectativas e necessidades das professoras de Educação Infantil com relação aos livros didáticos voltados a atividades musicais.

No capítulo um é apresentada uma revisão bibliográfica acerca das infâncias, da Educação Infantil e do livro didático. Na seção do PNLD, foi realizada uma análise do Edital n° 02/2020 no que diz respeito à música.

No segundo capítulo, intitulado Música e Educação Infantil, foi realizada uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que concerne a atividades musicais e correlatas. Também neste capítulo é apresentado um panorama sobre a formação de professores e as atividades musicais na Educação Infantil. O terceiro capítulo detalha a metodologia escolhida para o estudo. O quarto capítulo inclui a análise e discussões dos dados coletados. Como último capítulo, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa.

2 CAPÍTULO 1: AS INFÂNCIAS, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O LIVRO DIDÁTICO

2.1 CRIANÇA E INFÂNCIAS - UMA CONCEPÇÃO PARA ALÉM DOS TERMOS.

Infância - Componente sociocultural complexa, por um lado pela alteridade com o mundo adulto em função da agência da criança nas rotinas da cultura de pares e sua ludicidade, e de outro, interpretando e modificando por seus próprios meios e de forma autônoma a sua relação com o mundo adulto (MADALOZZO, 2019, p.25)

Na busca de definir e compreender melhor essa fase do desenvolvimento humano, é comum elaborarmos as perguntas: O que é ser criança? Como elas pensam, sentem e vivem? Segundo Cohn (2005), “se quisermos realmente responder àquelas questões, precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam”.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a criança é:

(...) 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. (DCNEI, 2010, p. 12).

A concepção de criança vem sendo historicamente construída e continuamente mudando, não sendo homogênea, nem na mesma época e sociedade, devido a diversos fatores, como as grandes desigualdades que ainda existem.

A criança foi percebida, ao longo do tempo, de diferentes formas. Durante muitos anos a mortalidade infantil era vista pelas famílias como algo natural, uma fatalidade. Os pais não percebiam as necessidades específicas das crianças, tratando-as como um adulto em miniatura que não demandava maiores cuidados e que ao alcançarem independência física já eram submetidas a trabalhos junto dos adultos para contribuir com o sustento da família.

Segundo Ariés (1978, p. 50), “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

A partir do século XV começa uma mudança na concepção da infância. A criança começa a ser vista como:

[...] um ser inacabado, [...] como um corpo que precisa de outros corpos para sobreviver, desde a satisfação de suas necessidades mais elementares, como alimentar-se. Os primeiros anos de vida são para ela, o tempo das aprendizagens do meio que a cerca. Brinca com outras crianças da sua mesma idade e até maiores do que ela; arrisca-se em busca de saberes que lhe poderão ser úteis para viver em comunidade (PASSETTI, apud HENICK e FARIA, 2015, p. 3).

Por volta do século XVI, as crianças começaram a ser distinguidas dos adultos por meio de trajes especiais, sobretudo os meninos pequenos, e a criança passa a ser percebida por parte da comunidade por sua ingenuidade e graça, sendo se tornando uma “fonte de distração e de relaxamento para os adultos” (ARIÉS, 1978, p. 158).

Segundo Ariés (1978), após o século XVII,

[...] o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável: “Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional. [...] Só o tempo poderia curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” (p. 162).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) define criança como qualquer pessoa entre zero e 12 anos de idade. Trata-se de uma classificação abrangente demais. Dentro dessa fase, existem diferentes infâncias que precisam ser trabalhadas, cada qual à sua maneira. Deve-se destacar que esse documento oficial tem sua ênfase nos mecanismos de proteção da criança e do adolescente, razão pela qual, não aborda em profundidade as questões educacionais, incluindo diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Para Jean Piaget, a estruturação do pensamento se divide em quatro etapas: período sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 6/7 anos), operatório-concreto (7 a 11/12 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos). Já na concepção teórica de Lev Vygotsky e Henri Wallon, as dimensões afetiva e sociocultural são essenciais para se compreender o desenvolvimento infantil. Há, ainda, as questões de classe social, pertença étnica e religião, dentre outros elementos capazes de moldar a identidade de uma criança. O contato com o outro é fundamental no desenvolvimento cultural, pois são passados os valores, ideias, crenças e afetos predominantes da cultura. “Isso se fará gradualmente por meio dos recursos intelectuais de que a criança dispõe a cada momento. Ela vai organizando todas as informações provenientes de seu meio e de seu organismo [...]” (WALLON, 1999, p.15).

Esse conjunto de perspectivas permite compreender que o desenvolvimento infantil é um campo de estudos multidisciplinar que possibilita diversas categorizações de aproximações teóricas distintas. Nessa diversidade de pontos de vista, somam-se as

diferenças existentes nas condições sociais, econômicas e afetivas das crianças. Enquanto uma parte das crianças são protegidas de todas as maneiras, outras enfrentam um cotidiano muito adverso sendo submetidas a condições precárias, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Dessa forma, a criança é fortemente marcada pelo meio social em que se desenvolve (RCNEI, 1998).

Manuel J. Sarmento, citado por Madalozzo (2019), se refere a muitas infâncias, determinadas a partir de vários pontos de vista, “sendo então a infância uma categoria estrutural da sociedade em uma perspectiva multidisciplinar” (MADALOZZO, 2019, p.115).

Ao aparecer como condição social, o conceito de infância passa a ser usado também no plural: infâncias – dentro de cada uma delas, há uma determinada criança, o que impede uma definição generalizada, dada a diversidade de infâncias possíveis (MADALOZZO, 2019, p. 115-116)

Mesmo com tantas determinações do seu entorno, é importante enfatizar a dimensão ativa da criança no seu próprio desenvolvimento. “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (RCNEI, 1998, p. 21). As crianças compreendem o mundo de um jeito bastante próprio, muitas vezes utilizando a fantasia para interpretar a realidade. Elas experimentam, brincam, questionam, conversam, riem, tocam, choram, inventam e aprendem. São, portanto, protagonistas da própria história. E, como as experiências nunca se mostram iguais umas às outras, cada história também segue um rumo diferente.

Segundo Pillotto (2014, p. 7), os conceitos do que entendemos por criança e infâncias hoje se transformam constantemente. A criança deixou de estar “à margem da sociedade para interagir com o seu meio. Atuante, ela agora se relaciona e apresenta suas análises sobre o mundo”.

Dessa forma, compreende-se aqui que o desenvolvimento musical da criança nos ambientes formais de escolarização ocorre sempre por meio das combinações de suas próprias experiências e de seus anseios com o mundo que a cerca.

A música e a arte, como primeiras formas de expressão da humanidade, podem ser entendidas como formas de linguagem. São componentes fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Por meio delas, a criança atribui significados a pessoas e objetos inseridos em sua cultura, levantando hipóteses e se desenvolvendo física e emocionalmente.

Segundo Célia Almeida (2001), a Arte tem função dupla na educação: contextualista e essencialista. Romanelli (2014) exemplifica as duas funções adaptando-as à música: entre as funções contextualistas da música estão os benefícios que podem

ser obtidos através da música, sem que seja levada em conta a própria música como principal objetivo, como o desenvolvimento motor, da fala, das relações sociais, entre outras. Já a função essencialista da música é pensar a música como fim, ou seja, a ampliação do conhecimento e da vivência musical como principal benefício da Educação Musical.

Porém, Romanelli (2014), complementa que as duas funções da Arte não precisam ser, necessariamente, concorrentes:

Contrariamente a algumas orientações mais radicais, destaco que as visões contextualista e essencialista não são concorrentes, mas complementares. Um bom exemplo disso é a tradicional música infantil “Frère Jacques” que em português ganhou várias versões, da qual destaco “Meu lanchinho”, que pode ser explorada de acordo com as duas concepções. Ao cantarem a versão do lanche, as crianças se condicionam a se posicionar para o lanche, já sabendo que em breve vão se alimentar. Essa é uma abordagem contextualista da utilização da música, ou seja, a música para organizar a rotina das crianças. Destaca-se que reconhecer e se adaptar à rotina é um dos objetivos educacionais da Educação Infantil. Por outro lado, na concepção essencialista, essa mesma música pode ser cantada explorando suas qualidades essencialmente musicais, como é o caso de sua forma cânone. Nessa experiência, as crianças podem cantar a música de forma deslocada, experimentando a sobreposição de vozes, o que permite reconhecer aspectos como a harmonia. (ROMANELLI, 2014. P. 66)

A Arte e a música na primeira infância ajudam a criança a desenvolver sua autonomia, curiosidade e senso crítico, para que ela possa fazer suas próprias escolhas com independência e, assim, construir seu repertório musical e artístico ao longo da vida. Segundo Pillotto (2009) a arte é uma possibilidade de manter a identidade das culturas da infância.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

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. (LUNARDI, 2018, p.36).

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) em Assembleia Geral aprovou a Declaração dos Direitos Humanos, e entre os direitos publicados na Declaração, está a educação. Em 1959, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança que salienta, no princípio 7º, que “A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário” (ONU, 1959).

Na Constituição Brasileira aprovada em 1988, o direito à educação é garantido no art. 208, inciso IV: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988,124). Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) através da Lei nº 8069 que reforça o texto da Constituição sobre o direito à educação. A partir daí diversos documentos que versam sobre a Educação Infantil foram elaborados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, p.22), inclui a Educação Infantil como parte da Educação Básica, sendo sua primeira etapa. No seu artigo 29, atribui à Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança, até os cinco² anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Olhar a Educação infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de criança entre zero e aos seis anos de idade constituindo espaço e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências, em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade (ANGOTTI, 2006, p. 25).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)³ definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010,P.12)

No artigo 26 § 2º a LDBEN determina que a Arte é componente curricular obrigatório da Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil, uma vez que esta é sua primeira etapa. Destaca-se ainda que a Lei 13.278 de 2016 (BRASIL, 2016), determina que o componente curricular Arte envolve quatro linguagens artísticas principais: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Desta forma, a música, tema central desta dissertação, se constitui enquanto área de conhecimento obrigatória na Educação Infantil.

Complementando a implementação da LDBEN, o Ministério da Educação (MEC) publicou no final da década de 1990 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), objetivando auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998a, p.5). O RCNEI dispõe de três

² Até o ano de 2013, a Educação infantil incluía crianças de até seis anos de idade. A Lei nº 12.796 de 2013 mudou a idade máxima para a Educação Infantil para cinco anos. Este processo ficou conhecido como “a implantação do Ensino Fundamental de nove anos”.

³ “Documento que representa um importante avanço de concepções, percepções e compreensão da faixa etária de 0 a 5 anos e um grande amadurecimento do conhecimento para Educação brasileira.” (CASTRO et al.,2020).

volumes: o primeiro fundamenta as concepções de criança, educação, instituição e o perfil do professor, além de definir os objetivos da Educação Infantil; o segundo volume versa sobre a formação pessoal e social; no terceiro volume intitulado Conhecimento de Mundo se apresentam orientações aos docentes quanto ao desenvolvimento das áreas do conhecimento, incluindo a linguagem musical. Mesmo que esse documento tenha caráter de orientação curricular não determinante, sua influência na Educação Infantil brasileira foi significativa.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 2017, desta vez como orientação oficial para a construção de todos os currículos de Educação Infantil no Brasil. Este tema será tratado no capítulo 3.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO

Segundo Schubring (2003), muito antes de ser inventada a imprensa, os livros destinados ao ensino já existiam. Já na Mesopotâmia, em torno de 2.500 a.C., criaram-se manuais para o ensino da matemática. O livro “Os Elementos de Euclides”, com as bases da geometria, já era usado de forma multidisciplinar na Grécia antiga. Na China, por volta do século VI a.C., também havia textos para diversas áreas que integravam um sistema de educação formal.

Segundo Chopin apud Ferraro (2011), no século XVI a educação não era amplamente divulgada, conseqüentemente, a publicação de livros era escassa. No século XVIII a igreja controlava a educação e a produção de livros, garantindo a divulgação de temas religiosos. Em 1890, o uso de manuais didáticos torna-se obrigatório na França, a partir da assinatura de uma resolução do Ministério da Instrução Pública (MOLLIER, 2008). “A partir de então, em princípio, nenhum aluno escaparia à escolarização e à aculturação pelo livro” (MOLLIER apud FERRARO, 2011, p.171).

Vários registros históricos sobre a educação e o ensino, segundo Morgado,

demonstram que, há muito tempo, os manuais escolares e os livros de texto têm desempenhado um papel importante na organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem, conseguindo sobreviver a diferentes políticas educativas e curriculares e em contextos culturais muito distintos (2004, p.25),

Os manuais/livros escolares são uma das fontes históricas mais relevantes de que dispomos para melhor compreender os processos educacionais formais. São parte integrante do patrimônio histórico-educacional das nações e fontes imprescindíveis para a pesquisa da cultura escolar (MAHAMUD; BADANELLI, 2017).

Os livros didáticos também atuam, ao longo da história, como uma ferramenta integrada à cultura escolar, um “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que,

selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993, p.167). Os livros escolares traduzem o que uma sociedade, em geral a parte dominante dela, julga importante transmitir às novas gerações. "É um texto que pode ser politicamente condicionado, na medida em que não pode ultrapassar os limites de conteúdo e valor que os governos lhe fixam" (ESCOLANO-BENITO, 2012, p. 36, tradução nossa)⁴. Segundo Escolano Benito (2012), os livros e manuais didáticos são vistos como:

[...] um dos mais visíveis sintetizadores da cultura da escola. Nele é possível examinar o currículo editado de cada época. É um espelho da sociedade que o produz e na qual circula, no qual se refletem os valores dominantes, os estereótipos e as ideologias da sociedade. (ESCOLANO BENITO, 2012, p.43, tradução nossa)⁵

Escolano-Benito (2012) afirma que o livro escolar é um gênero textual facilmente reconhecido na sociedade que o utiliza por suas características próprias:

- Formato: a estrutura do livro, modelo, tamanho e símbolos externos são inconfundíveis. Se trata de um "texto com identidade própria".
- Capa: possui iconografia, cores e formas características, a fim de motivar aqueles a que se destina.
- Organização: a forma como o livro orienta o leitor no processo de ensino e aprendizagem. "Esta característica atribui identidade ao livro escolar".
- Estratégias ilustrativas: associação de imagens e texto "seguindo estratégias informativas, estéticas e didáticas" que acabam influenciando no modo de aprendizagem.
- Leitor Implícito: para quem o livro é direcionado. De acordo com a definição do público-alvo, é feita a organização didática das informações.

Choppin (2004, p.553) destacou quatro funções essenciais dos livros didáticos, "que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização":

1. Função referencial, curricular ou programática: quando o livro didático é a tradução ou um guia de um programa de ensino ou de suas possíveis interpretações.

⁴ No original: "Es un texto que puede ser condicionado politicamente, en la medida en que no se puede salirse de los limites de contenido y valor que los gobiernos le marcan".

⁵ No original: [...] uno de los más visibles sintetizadores de la cultura empírica de la escuela. En él se puede examinar el curriculum editado de cada época. Es un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula, en el que se reflejan los valores dominantes, los estereótipos, y las ideologías de la sociedad.

Contêm conhecimentos, técnicas ou habilidades que determinado grupo social acredita ser importante para transmitir às próximas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático como instrumento ativo de ensino, propondo exercícios ou atividades que visam facilitar a aprendizagem, a resolução de problemas etc.
3. Função ideológica e cultural: segundo Choppin (2004), esta é a função mais antiga de todas, na qual o livro didático atua como um transmissor da língua, cultura e valores das classes dominantes, assumindo um importante papel político. Tende-se a aculturar (ou até mesmo doutrinar) gerações de forma explícita ou implícita.
4. Função documental: mais raramente encontrada, em ambientes que privilegiam a autonomia e iniciativa dos estudantes, os livros didáticos fornecem “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p.533)

Notamos que o livro didático é caracterizado pela “interferência de vários sujeitos em sua produção, elaboração, realização, circulação e consumo/uso” (FERRARO, 2011, p. 177). As diversas vertentes de pesquisa nas quais os livros didáticos podem se encaixar acaba tornando mais difícil o agrupamento em uma única direção. Choppin (2004) destaca que a maior parte dos estudos sobre os livros, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos não incluíam os didáticos. Somente a partir dos anos 1970 é que o interesse pelos manuais didáticos vem crescendo e sua importância vem sendo, aos poucos, reconhecida como tema de pesquisa.

A manualística, área de pesquisa que “reúne teóricos, historiadores, professores, etnólogos, pesquisadores da educação e todos os interessados pelo livro como objeto de estudo, e interessados por tudo o que envolve o ambiente escolar” (ESCOLANO-BENITO apud SCHULTZ, 2021 p.34), encontra diversos obstáculos, como a diversidade de nomes que podem gerar noções diversas (manual escolar, livro escolar, manual didático, livro didático, entre outros), a dificuldade de conexão com os diversos estudos da área, por falta de materiais de sínteses e a barreira linguística para descobrir pesquisas de outros países (CHOPIN apud SCHULTZ, 2021, p. 35).

Apesar das dificuldades, o interesse pela manualística vem aumentando nas últimas décadas. Segundo Bittencourt:

Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo (BITTENCOURT apud FERRARO, 2011, p. 178).

Apesar de o Brasil ser um país que investe um grande volume de recursos públicos na aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos, como se observa na tabela a seguir (Tabela 1), e mesmo estando, em teoria, em todas as escolas do país, disponível para cada aluno, os livros didáticos são pouco utilizados (GARCIA, 2013).

Tabela 1 - Dados PNLD 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: MEC (2020)

Garcia (2013) enfatiza a ausência do estudo sobre livros didáticos na formação de professores. Desde o ensino médio até a licenciatura, pesquisas mostram que muitos professores tiveram pouco ou nenhum contato com livros didáticos e muito menos com análises de manuais didáticos. Nem mesmo na formação continuada, em cursos, encontros, entre outras atividades de extensão, a temática não tem a devida importância. Quando se fala em livros didáticos de Artes, o livro didático está ainda mais ausente para estudantes das licenciaturas em Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música, dada a pouca tradição que o livro tem na disciplina. O mesmo se nota para a formação de professores da Educação Infantil.

Acredita-se que parte dessa invisibilidade se dê porque os livros já foram, historicamente, muito criticados por conteúdos ideológicos e por inadequações científicas e, apesar de todas as melhorias e análises feitas atualmente, a má reputação dos manuais didáticos ainda persiste, já que sempre teve mais repercussão as notícias de reprovações de obras do que sobre as melhorias e qualidade das obras aprovadas.

Gimeno-Sacristán afirma que, “para os mais radicais, o livro didático está ligado a uma metodologia conservadora e que se transforma em um objeto de denúncia por ser também uma ferramenta cultural para transmitir uma cultura ou conhecimentos empobrecidos” (GIMENO-SACRISTÁN, 2012, p. 113, tradução nossa⁶).

Segundo Batista, livro didático é efêmero porque “se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições” (BATISTA, 1999, p. 529).

Mesmo gozando de certa hegemonia nos ambientes escolares, o livro didático ainda mantém o status de livro ‘menor’ (GIMENO-SACRISTÁN, 2012), unicamente relacionado a atividades acadêmicas e ‘culturalmente’ consumível, uma vez que pode ser descartado após cumprir sua função durante o ano escolar ou na preparação de exames (TEUBER; ROMANELLI, 2020 p. 117).

Apesar da pouca valorização dos livros didáticos na pesquisa acadêmica, os estudos vêm crescendo consideravelmente nos últimos anos, porém ainda há muito a ser investigado no que tange à produção, escolhas e usos pelos diversos sujeitos da cultura escolar (ROMANELLI, 2019).

A escassez de pesquisas é ainda maior quando se trata de livros didáticos de Artes, pois é um estudo muito recente (TEUBER; SCHILICHTA; RIBEIRO; ROMANELLI, 2016; ROMANELLI, 2019b), e grande parte desses estudos se deve à inclusão do componente curricular Arte (que reúne artes visuais, dança, música e teatro) no PNLD que se deu somente no Edital 01/2013 – PNLD 2015, destinado à escolha de livros didáticos para o ensino médio. A partir de então, o componente curricular Arte aparece em editais para as diferentes etapas da Educação Básica (PEREIRA, 2011; OLIVEIRA; SÁ FARIAS, 2021).

Mauren Teuber e Guilherme Romanelli (2020) apontam algumas pesquisas sobre livros didáticos de Artes, entre eles o trabalho de Maria Heloíza Ferraz, Maria Christina Rizzi e Idméa Semeghini-Siqueira, de 1987, relata que grande parte dos docentes de Educação Artística consideravam os livros disponíveis à época de má qualidade, porém, os utilizavam devido à característica polivalente da disciplina como um auxílio para abordar as artes nas quais os docentes não tinham formação.

⁶ No original: “Para las posiciones más radicales, el libro de texto va ligado a una metodología conservadora y se convierte em objeto de denuncia por ser también una herramienta cultural para transmitir una cultura o conocimientos empobrecidos”

2.4 PNLD PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – O EDITAL N° 02/2020 E OS ASPECTOS MUSICAIS

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o mais antigo programa brasileiro de distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública. Ele iniciou-se com outra denominação, a partir do Decreto-Lei n° 93, de 21 de dezembro de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro. Ao longo dos anos, o programa teve diferentes nomes e formas de execução.

O PNLD atende escolas públicas de Educação Básica com o objetivo de disponibilizar livros e materiais didáticos de forma gratuita para as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são os órgãos responsáveis pela realização do PNLD. São eles que avaliam, compram e distribuem as obras didáticas às escolas públicas.

Em 1996 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garante a distribuição de material didático como parte do dever do Estado com a Educação Escolar Pública (Art. 4º): “VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Em 2017 ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em 2019 o PNLD publicou o primeiro edital no qual um dos objetivos do passou a ser “apoiar a implementação da BNCC”. Esse apoio à Base se forma no diálogo que os livros didáticos e literários precisam ter com o documento, principalmente com suas especificidades. No ano de 2019, pela primeira vez, cerca de 74 mil escolas de Educação Infantil receberam livros didáticos do PNLD para uso dos professores.

No dia seis de julho de 2020 (e retificado em setembro do mesmo ano), o Ministério da Educação publicou o edital de convocação consolidado n° 02/2020 do PNLD para 2022 voltado à Educação Infantil. A finalidade do edital foi a convocação de interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias para as escolas da Educação Básica pública, das redes federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. Os objetos do edital são obras didáticas e literárias destinadas não somente aos professores e gestores da Educação Infantil, mas também aos estudantes, assim como obras pedagógicas de preparação para a alfabetização. De acordo com o Documento Referencial Técnico-Científico de 21 de maio de 2020 do Ministério da Educação:

A partir da realidade encontrada, propõe-se, de forma inovadora, que o edital do PNLD contemple obras que tragam habilidades preparatórias para a alfabetização formal, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC [2-1] e a Política Nacional de Alfabetização — PNA [2-2], além do item *Livro do Estudante Impresso* para a pré-escola, contemplando alunos de 4 e 5 anos. Além disso, dada a recente mudança de paradigma trazida pela instituição do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a PNA, propõe-se um terceiro objeto: o Guia de Preparação para a Alfabetização. (BRASIL, 2020, p. 3).

Segundo o PNLD,

a educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis. (BRASIL, 2020, p. 30)

Entende-se nesse estudo, que o edital, de maneira retrógrada (ao contrário do termo “inovadora” utilizado), ignora as especificidades das infâncias e da etapa da Educação Infantil, não levando em conta o lúdico e as necessidades das crianças, apressando o processo de letramento com intuito de prepará-las para o ensino fundamental. O Art. 9º do RCNEI (2009) define que “as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira”.

As obras inscritas no edital passam por avaliação pedagógica conforme os critérios do Anexo III do edital que se baseia no artigo 10 do Decreto nº 9.099 de 2017 que versa sobre os critérios essenciais para a avaliação pedagógica dos objetos dos editais do PNDL (BRASIL, 2017, p.30):

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática.

Dentre as obras didáticas, o PNDL prevê livros para os alunos da pré-escola (crianças entre 4 e 5 anos), contendo, no máximo, 192 páginas para pré-escola I⁷ e 208

⁷ Pré-escola I – é dividida entre: volume 1, com crianças pequenas de 4 anos de idade e volume 2, com crianças pequenas de 5 anos de idade.

páginas para a pré-escola II⁸. Para o professor, além do manual impresso, o edital também solicita material complementar digital em formato PDF e videotutoriais (Tabela 2):

Tabela 2 – obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil

Categorias de inscrição	Volumes	Livro do Estudante Impresso	Manual do Professor Impresso	Material do Professor Digital por Volume	Material do Gestor Digital para Educação Infantil
		Máximo de páginas			
Creche I	Volume I: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Não há	128	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material complementar ao manual do professor em PDF • Videotutoriais 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material de formação do gestor em PDF • Videotutoriais
	Volume II: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Não há	128		
Creche II	Volume único: Bebês e Crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses)	Não há	160		
Pré-escola I	Volume I: Crianças pequenas de 4 anos	192	224		
	Volume II: Crianças pequenas de 5 anos	192	224		
Pré-escola II	Volume único: Crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses)	208	240		

Fonte: Edital 02/2020 PNLD - MEC (2020)

Há diversas outras diretrizes que são observadas nas avaliações pedagógicas específicas para cada material e faixa etária, percorrendo um vasto conjunto de determinações que devem ser atendidas pelas editoras que inscrevem suas obras no PNLD. Destacam-se aqui algumas das diretrizes voltadas à Pré-escola I e II, correspondentes à idade contemplada neste estudo:

Segundo o Edital 01/2020 do PNLD (BRASIL, 2020), cada obra didática deve ser composta por Manual do Professor Impresso, Material do Professor Digital, Material do Gestor Digital e Livro do Estudante Impresso, sendo dois volumes para a Pré-Escola I e um único volume para a Pré-Escola II. Assim como o Manual do Professor deverá ter dois volumes para a Pré-Escola I e um volume único para a Pré-Escola II. O Material Digital do Professor deverá incluir um material complementar ao Manual do Professor em PDF e dez videotutoriais.

⁸ Pré-escola II – crianças de 4 anos e 5 anos e 11 meses de idade.

O Edital também destaca que somente obras escritas por pessoas físicas, seja de um ou mais autores, serão aceitas. Cadernos de atividades não poderão ser inscritos no edital e as obras didáticas para a Educação Infantil terão ciclo de quatro anos.

As obras didáticas previstas neste edital percorrem um conjunto de áreas do conhecimento, que seguem uma orientação integrada, como é próprio da construção pedagógica da Educação Infantil. Dentre essas diversas áreas, estão as Artes, sendo a música uma de suas linguagens. Dessa forma, a música é abordada em alguns pontos do edital 02/2020 do PNLD a partir das seguintes orientações:

- A musicalidade está entre um dos itens que devem ser trabalhados nas atividades indicadas nos livros didáticos para serem realizadas pelo professor através de jogos e brincadeiras;
- Parlendas e músicas locais, nacionais e universais – entre os temas aos quais as obras literárias devem vincular-se;
- Entre as exigências descritas no Guia de Preparação para a Alfabetização, tanto para literacia quanto para numeracia, a música é mencionada com a indicação de ser trabalhada em jogos e brincadeiras, assim como outras áreas.

Nota-se a partir dessas determinações uma dupla orientação a respeito da presença da música na Educação Infantil. De um lado, apresenta-se a música como elemento característico das culturas da infância, e de outro ela é vista como elemento de contribuição para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo o processo de alfabetização, ou seja, as concepções essencialista e contextualista já apresentadas no capítulo 1, item 2.1 (pg.20).

O edital também traz explicações técnicas a respeito da apresentação dos materiais, como é o caso dos formatos de arquivos musicais e áudios que devem estar em MP3, em duas versões – alta qualidade e baixa qualidade. Foram previstas, no edital, 20 obras selecionadas para a escolha dos docentes.

2.4.1 As respostas da sociedade civil ao Edital 02/2020 do PNLD

O edital, por prever livros didáticos também para as crianças, está sendo alvo de muitas críticas por parte de educadores e especialistas da área que defendem que o ciclo não deve ser “escolarizado”, já que a criança nessa fase precisa aprender brincando e tendo contato com um mundo mais lúdico.

Órgãos como a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) com o apoio de 116 grupos de pesquisa instalados em universidades e centros de pesquisa brasileiros,

entidades ligadas à Educação Infantil, solicitaram ao Ministério Público a impugnação do edital pelas seguintes razões:

1) Do descumprimento da legislação vigente no campo da Educação Infantil; 2) O não atendimento às necessidades expressas pelos municípios, entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil; 3) Malversação do recurso público. (ABALF, 2020)

Segundo especialistas, a concepção apontada no edital reduz a Educação-Infantil a uma subordinada do Ensino Fundamental, como uma etapa preparatória. Esta posição desconsidera as especificidades e integralidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Apesar de citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vários pontos do edital, o maior enfoque é o preparatório para ciclo de alfabetização, propondo conteúdos ligados à literacia⁹ e numeracia¹⁰, o que vai à contramão do que orienta a BNCC, que traz um olhar para o desenvolvimento integral da criança através da interação e brincadeiras. Dessa forma, o edital desconsidera o desenvolvimento da criança na sua integralidade, as especificidades de cada criança, os fundamentos da BNCC e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Assim, há uma denúncia de que:

As práticas educativas que empregam o livro didático não apenas restringem as experiências infantis, ao priorizarem conteúdos disciplinares, como também retiram do professor a autonomia e a condição de tomar o cotidiano como elemento estruturante do currículo. (ABALF, 2020, p. 2)

Paula (2020, p. 127), cita Martins dizendo que os livros didáticos “não são fundamentais na fase da Educação Infantil, devido às especificidades desta etapa de ensino, que engloba linguagens diversas e modos de aprendizagem estruturados em torno do brincar”.

Em pesquisa feita em escolas da rede municipal de Ubá-MG, cuja prefeitura implementou em 2019 o uso do livro didático na Educação Infantil, Lara Pinheiro de Paula investigou a opinião das professoras sobre os desafios na sua utilização:

Constatou-se que a maioria das professoras entrevistadas acredita que o livro não contempla todas as habilidades da Educação Infantil e que, em se tratando de crianças muito pequenas, outros recursos podem ser utilizados pelo professor que também dão grandes resultados na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, como o concreto e o lúdico. Outro ponto foi a dificuldade em conciliar as atividades lúdicas e o uso do livro didático, pois este último demanda a utilização de grande parte do tempo das aulas, o que tem causado comprometimento do tempo para brincadeiras, manipulação de materiais, trabalhos fora da sala, atividades lúdicas, dentre outras ações pedagógicas tão indispensáveis na idade dos alunos e na formação deles (PAULA, 2020, p. 137-138).

⁹ Literacia: Capacidade de ler, de escrever, de compreender e de interpretar o que é lido.

¹⁰Numeracia: capacidade para realizar e compreender operações aritméticas simples.

Como exemplo de concepções de infância e desenvolvimento infantil que se consolidaram no Brasil após mais de uma década, salientam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que sugerem possibilidades sobre o currículo e as práticas pedagógica. Esse documento enfatiza que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (DCNEI, 2010). Dessa forma, entende-se que adiantar atribuições educacionais do Ensino Fundamental para a etapa da Educação Infantil é, de certa forma, desrespeitar as particularidades do desenvolvimento das crianças e amputar situações sociais fundamentais da aprendizagem infantil.

3. CAPÍTULO 2: MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma linguagem universal e está presente na história da humanidade desde as primeiras civilizações (BRÉSCIA, 2003). O contato com a música começa antes mesmo do nascimento. Pesquisas demonstram que no último semestre da gestação, o feto não apenas ouve os sons do ambiente, como é capaz de registrá-los (LECANUET, apud ROMANELLI, 2014). Por esse motivo, o recém-nascido consegue reconhecer o timbre da voz da mãe e das pessoas que estiveram próximas nos últimos meses de gravidez, além de músicas que foram tocadas nesse período. Podemos afirmar que a cultura musical da criança já começa a se formar mesmo antes de nascer (ROMANELLI, 2014). A música está presente em quase todos os momentos da vida humana, em todas as culturas e colabora para sua evolução e disseminação entre gerações.

Ao longo da história, a música na Educação Infantil vem servindo a diversos propósitos, na maioria das vezes alheios às questões próprias da linguagem musical (RCNEI, vol.3, 1998). A música está muito presente na escola com canções para a aquisição de conhecimentos gerais, formação de hábito e rotinas na escola. Música para a hora do lanche ou para formar fila, escovar os dentes, ou ainda para apresentações em datas especiais do calendário escolar como, por exemplo, o dia das mães ou a festa junina, habitualmente acompanhada por gestos repetidos de forma mecânica e estereotipada. Porém, muito além disso, a música se faz presente no ambiente escolar naturalmente, pois faz parte desde sempre da vivência das crianças.

A função da música na Educação Infantil vai além de reger o comportamento de crianças, mas serve, sobretudo para formar o sujeito autônomo diante do mundo sonoro e musical no qual vive. Essa autonomia almejada na Educação Musical se reflete no desenvolvimento da capacidade que a criança tem para: 1. Fazer suas próprias escolhas musicais; 2. Estabelecer relações entre diferentes músicas e sons; 3. Cultivar a curiosidade sobre novas músicas e novos sons. (ROMANELLI, 2014, p.66).

De modo geral, a Educação Infantil reavaliou conceitos, abordagens e formas de atuação a partir de novas pesquisas e teorias pedagógicas, porém o trabalho com a linguagem musical ainda evoluiu pouco para uma mudança conceitual (BRITO, 2003 p.52).

Salvo exceções, muitas escolas têm dificuldades em integrar a linguagem musical ao ambiente educacional de forma a garantir a valorização de suas especificidades. Segundo Brito (2003), em função das lacunas na formação de professores da Educação Infantil, no que concerne a linguagem musical, muitos se sentem mais confortáveis em conduzir atividades de reprodução e imitação de músicas prontas, “desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como

ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical”. A autora ressalta o “caráter de espetáculo” que permeia o trabalho musical nas escolas de educação infantil: emprega-se muito tempo ensaiando apresentações para comemorações diversas do calendário escolar, ignorando-se o fato de que a música é “linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas”, sendo preciso priorizar “propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final” (BRITO, 2003, p. 53).

Mas para que haja esse aprendizado musical significativo, é preciso saber o que e como ensinar de forma a evitar somente a tradicional transmissão de conteúdos, visando o desenvolvimento das habilidades e competências musicais da criança. Nesse sentido, as pedagogias musicais ativas se baseiam no fazer musical como premissa para que a aprendizagem musical significativa ocorra. Entre os principais pedagogos musicais estão:

Émile Jacques-Dalcroze (1865 -1950) considerava o corpo fundamental para a compreensão da consciência rítmica. Desenvolveu uma didática baseada no movimento, na qual os elementos da música são aprendidos através da expressão corporal e da interação mente-corpo. (MARIANI, 2012)

Zoltán Kodály (1882 – 1967) foi um defensor do ensino regular de música nas escolas, através da alfabetização musical (por meio da voz cantada e de repertórios tradicionais da língua materna, melodias folclóricas e temas derivados do repertório erudito ocidental), o que engloba “apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar e ler utilizando a linguagem musical tradicional”, sempre precedida de “uma sensibilização e vivência musical sistematizada” (SILVA, 2012).

A pedagogia de Edgar Willems (1890 – 1978) enfatiza que o canto tem a mais importante função na educação musical, através da canção (que inclui melodia, ritmo e harmonia). Mas enfatiza a importância da prática antes da teoria, vivendo a música antes de pensar nela (PAREJO, 2012).

Carl Orff (1895 – 1982) foi um compositor e educador musical que escreveu, em meados do século XX, cinco volumes do Orff-Schulwerk (Obra escolar) com propostas para o ensino de música. Sua proposta pedagógica parte da música elementar, que está interligada ao movimento, dança e linguagem, podendo ser aprendida por todos. “A música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação” (BONA, 2012).

Para Maurice Martenot (1898 – 1980), o ensino e aprendizagem da música é uma área do conhecimento que desenvolve integralmente o ser humano. Defendia que o ensino da música é para todos e o professor tem um papel fundamental e insubstituível.

Sua proposta metodológica sugere o jogo como principal estratégia de aprendizagem, já que promove uma integração entre corpo, alma e inteligência, mobilizando as potencialidades e capacidades da criança que o realiza, resultando em completo envolvimento e, conseqüentemente, aprendizagem significativa (FIALHO, ARALDI, 2012).

Shinichi Susuki (1898 – 1998) desenvolveu uma proposta de educação musical denominada Educação do Talento, a qual ele designou como uma filosofia educacional para o aprendizado de instrumentos musicais pela criança a partir da mediação do adulto, do apoio da família e da socialização na aprendizagem instrumental (em aulas em grupo). Suzuki defendeu que todas as crianças têm o potencial de aprender, já que “o talento não é fruto do acaso, mas sim consequência do estudo sistemático” (ILARI, 2012).

Partindo das ideias de Carl Orff, Jos Wuytack propõe uma pedagogia musical ativa, em que a criança aprenda música fazendo música, de maneira ativa, criativa e em grupo. Wuytack sugere uma vivência musical constituída pela totalidade de três formas de expressão: verbal, musical e corporal. A criança é colocada como protagonista do fazer musical e os aspectos teóricos são ensinados a partir da prática (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2012).

Mesmo que muitas dessas propostas não sejam pensadas diretamente para a educação escolar, aqui no Brasil chamada de Educação Básica, suas premissas influenciam consideravelmente as políticas públicas educacionais e as práticas docentes no âmbito da Educação Infantil.

Felizmente, o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais e das teorias cognitivas vem crescendo e podem orientar os professores gerando contextos significativos de ensino-aprendizagem na área musical que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar das crianças (BRITO 2003).

Dessa forma, entende-se que as lacunas na formação musical de muitos professores da Educação Infantil podem ser contornadas por meio de formações complementares e continuadas, uma vez que todos têm alguma dimensão musical, a partir da qual é possível se aprofundar tanto em música quanto no seu ensino.

Torna-se necessário, portanto, que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores do processo educativo, que levem em conta a importância do aprendizado da música no desenvolvimento e na formação dos alunos como indivíduos produtores e reprodutores de uma cultura. Dessa forma, eles poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar situações de aprendizagem que deem condições aos alunos de construir conhecimento sobre música. (URIARTE; MOURA, 2020)

É nesse aspecto que se entende aqui que os livros didáticos e voltados à Educação Musical de crianças podem contribuir ao trazer sugestões de atividades e repertório. O professor da Educação Infantil pode utilizar-se dessas informações como

ponto de partida para aprofundar-se e conhecer cada vez mais repertório e atividades musicais.

3.1 O PROFESSOR UNIDOCENTE E A MÚSICA

Os contextos e abordagens nas atividades musicais na Educação Infantil podem variar muito de escola para escola. Isso ocorre porque a música não é um componente curricular independente, mas parte do componente curricular Arte (juntamente com as Artes Visuais, a Dança e o Teatro) e também porque poucas escolas contam com professores de arte que têm licenciatura em música (o que é mais comum, em algumas regiões brasileiras, na rede privada de ensino). Na maior parte do contexto de Educação Infantil, o professor unidocente é responsável por orientar os primeiros aprendizados dos estudantes nos diversos campos do conhecimento (BRASIL, 2016), e a música está neles inserida.

O professor unidocente, regente, ou de referência, é aquele que passa a maior parte do tempo com os estudantes, conhecendo melhor cada um. Sua prática pedagógica está organizada a partir de várias áreas do conhecimento, combinando-se à rotina em sala de referência¹¹ e caracterizando-se pelo compromisso de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças e seus processos de construção de conhecimentos. (BELLOCHIO; SOUZA,2017).

Esses processos de construção de conhecimentos na infância baseiam a estruturação das áreas que movem as atividades curriculares. A música está entre essas atividades e “[...] como conhecimento humano tem que ser disponibilizada, tanto como apreciação quanto pelo fazer musical, para os pequenos que chegam ao mundo, aliás, eles chegam a um mundo musical, sonoro” (TERAHATA, apud BELLOCHIO et al., 2017, p. 2).

É importante destacar que o professor da Educação Infantil é aquele com o qual as crianças convivem na maior parte do período escolar e deve abordar as prerrogativas curriculares determinadas pela BNCC.

¹¹ O termo “sala de referência” é utilizado para definir uma sala onde as crianças são recebidas, guardam seus pertences e realizam atividades. Ele se diferencia do termo “sala de aula”, que é próprio das outras etapas da Educação Básica, por conta das particularidades da Educação Infantil.

A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 23-24).

Segundo Di Giorgi (2010, p.50), professores unidocentes são “docentes que deveriam proporcionar todas as potencialidades ao pleno desenvolvimento das crianças, envolvendo dimensões afetiva, ética, estética e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e o direito das crianças.”

Se, por um lado, a unidocência é a oportunidade de abordar diversas dimensões do desenvolvimento humano de forma não fragmentada, oportunizando diálogos ricos entre as diferentes áreas do conhecimento, ela também amplia a responsabilidade do professor e pressiona por uma formação complexa e multidisciplinar. É a partir desse ponto que são apontadas fragilidades na formação de professores que atuam na Educação Infantil, em particular em áreas do conhecimento que são oferecidas de forma tímida nos cursos de formação de professor, como é o caso da Educação Musical. No caso da arte, agrava-se porque parecem supor que os professores dominam os fundamentos das quatro linguagens (TEUBER, ROMANELLI, 2020). Grande parte dos docentes da Educação Infantil não têm uma formação musical formal, mas mesmo assim, espera-se que cumpram com todos os conteúdos musicais presentes na BNCC para a Educação Infantil. Para o efetivo aprendizado musical (e artístico) da criança, é essencial que ela se sinta envolvida com o conteúdo. Para que a criança esteja envolvida é necessário o envolvimento do adulto mediador (nesse caso, a professora da Educação Infantil) e para que haja o envolvimento da professora, é preciso que ela se sinta segura com relação aos conteúdos musicais que irá ensinar.

Em sua tese, Tiago Madalozzo (2019), define o envolvimento musical:

enquanto atitude do adulto ao compreender, dialogar, respeitar a autonomia e a produção musical da criança, valorizando e impulsionando sua maneira de relação com o sonoro e o musical, a partir da troca, da construção de sentidos, reconhecendo sua autonomia na produção de bens, valores, significados, em maneiras próprias e originais de contribuir com as práticas, com o jogo musical, o que em última análise leva à aprendizagem musical. Em outras palavras, o envolvimento se refere à **construção de um olhar e de uma escuta deste adulto no respeito à autonomia, à expressão e à produção na e da música pela criança** (MADALOZZO, 2019, p. 128 – grifo do autor).

A formação continuada é de extrema importância para que as professoras tenham segurança e autonomia no ensino musical e possam assim incentivar a autonomia das

crianças no fazer musical. Entende-se nesta dissertação, que os livros didáticos podem ser materiais de apoio que ajudam a contornar lacunas de formação.

3.2 A MÚSICA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que reúne um conjunto de orientações para nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais e deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto privadas. A BNCC determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. Esse documento oficial é essencialmente dividido em três orientações principais: A Educação Infantil (como primeira etapa da Educação Básica), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A BNCC na Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem que asseguram as condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados entre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2019, p. 37). Esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir desses direitos, determina-se que os eixos fundamentais para a Educação Infantil segundo a BNCC são o brincar e interagir. A ênfase nessas duas ações traduz a compreensão de que as culturas da infância são marcadas por práticas sociais próprias das crianças que não devem ser vistas apenas como dimensões de entretenimento, mas como percursos essenciais para a aprendizagem.

3.2.1 Os Campos de Experiências

Diferentemente de outras orientações curriculares (inclusive em relação às outras fases da Educação Básica presentes no mesmo documento), a BNCC dedicada à Educação Infantil se organiza em Campos de Experiências.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BNCC, 2019, p. 40).

O documento apresenta cinco campos de experiência, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A música está presente entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a

Educação Infantil, de certa forma, em todos os campos de experiências, porém, mais especificamente em três dos cinco campos nos quais o documento é organizado:

Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”:

A criança explora o espaço em que vive e os objetos a sua volta com o corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos. É nesse contexto – a partir das áreas como música, dança, teatro e brincadeiras – que elas estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos.

Para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses):

-Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

Para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses:

-Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

-Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (BRASIL, 2017, p. 47).

Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas”:

A convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no espaço escolar possibilita a vivência de várias formas de expressão e linguagens. A partir dessas experiências, as crianças desenvolvem seu senso estético e crítico, além da autonomia para criar suas produções artísticas e culturais.

Para bebês (zero a 1 ano e 6 meses):

-Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. -- Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses):

-Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.

-Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses:

-Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

-Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (BRASIL, 2017, p. 48).

Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Para bebês (zero a 1 ano e 6 meses):

-Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.

-Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

-Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.)

Para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses):

-Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.

-Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)

Para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses:

-Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (BRASIL, 2017, p. 49-50).

Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”:

Para bebês (zero a 1 ano e 6 meses):

-Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). (BRASIL, 2017, p. 51).

Nota-se a importância da música para a Educação Infantil, já que seus aspectos permeiam praticamente todos os campos de experiência a serem desenvolvidos pelas crianças descritos na BNCC.

Um dos objetivos do PNLD é “apoiar a implementação da BNCC”, portanto espera-se que conteúdos dos livros didáticos selecionados pelo Programa para a Educação Infantil estejam de acordo com as diretrizes e especificidades recomendadas pela BNCC.

4 CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Caracterizada como uma pesquisa de opinião¹² qualitativa, optou-se pelo *Survey* de pequeno porte, baseado em Babbie (2001), para a produção de dados. Vale ressaltar que na pesquisa de opinião não há identificação dos participantes

Na primeira fase do levantamento utilizou-se um questionário de 26 perguntas (sendo 7 delas abertas), via *Google Forms*, com a intenção de obter informações referentes ao fazer musical das professoras unidocentes da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino e suas necessidades quanto a livros didáticos de Educação Musical. Para a constituição do universo de participantes e distribuição do questionário, utilizou-se a metodologia *Snowball* ou bola de neve, descrita por Costa (2018), na qual o pesquisador solicita que os participantes da pesquisa enviem o questionário a outras pessoas do seu entorno profissional/social, neste caso, para outras professoras ou professores da Educação Infantil da rede pública de ensino.

Para Lüdke e André (1986), o pesquisador deve se preocupar com o processo e não com o produto. Com isso em mente foram definidos os instrumentos de produção e análise de dados.

4.1 pesquisa de levantamento – *survey* de pequeno porte

Foi utilizado o estudo de levantamento ou *survey*, que possibilita a identificação do que será descrito pelas professoras participantes sobre suas experiências e preferências no que diz respeito a livros didáticos com atividades musicais em suas práticas docentes.

O *survey* é “o tipo de pesquisa descritiva mais comum, que inclui a utilização de questionários, entrevistas e levantamentos normativos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 77). Para Gil (2008), o levantamento ou *survey* se define pela indagação direta dos sujeitos, solicitando informações acerca do problema estudado para que, após análise, obtenham-se conclusões acerca dos dados coletados. Segundo o autor, o levantamento permite, além da rapidez, economia e quantificação dos dados, o conhecimento direto da realidade.

Dessa forma, buscou-se aportes teóricos para descobrir a construção de saberes em Educação Musical das professoras investigando as práticas musicais em seus

¹² De acordo com a Resolução n. 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, pesquisas de opinião públicas com participantes não identificados não serão registradas nem avaliadas pelo sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

contextos de trabalho, a utilização ou não de livros didáticos para as atividades musicais, bem como suas expectativas com relação a estes.

Segundo Moreira e Caleffe (2008), existem etapas para serem seguidas nas pesquisas tipo *survey*:

- a) delimitação dos objetivos de pesquisa;
- b) delimitação da amostra de respondentes;
- c) estudo-piloto;
- d) coleta de dados;
- e) análise e interpretação dos dados;
- f) apresentação dos resultados.

Para a presente pesquisa utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados.

4.1.1 Validação do instrumento de coleta de dados - questionário

A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados nas circunstâncias desta pesquisa (em período de pandemia) veio de encontro com vários aspectos, como a possibilidade de ser respondido remotamente e o de minimizar a influência do pesquisador nas respostas dadas ao entrevistado. Segundo Oliveira (2008, p. 83),

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas [...]. Em geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou determinados grupos sociais.

Depois de elaborada a primeira versão do questionário, foi dada sequência a uma verificação prévia à sua utilização, mediante um estudo-piloto com o objetivo de identificar possíveis erros e/ou melhorias no instrumento de coleta de dados. O questionário foi respondido por cinco colegas professores que contribuíram com sugestões pertinentes. A partir das respostas dos colegas, a versão definitiva do foi desenvolvida.

4.1.2 Versão definitiva do questionário

O questionário, elaborado na plataforma *Google Forms*, foi condicionado a um termo de consentimento no qual o voluntário confirma que aceita responder o questionário e que está ciente de que suas informações serão utilizadas exclusivamente para a produção de dados acadêmicos.

Algumas questões são interligadas, e podem direcionar a determinada questão, dependendo da resposta do sujeito, de forma a otimizar o preenchimento do questionário. As questões se dividem em fechadas, nas quais as respostas são escolhidas dentre as opções disponíveis, e abertas, nas quais o sujeito pode responder com suas próprias palavras (ver apêndice 1, p. 97).

As questões 2 a 7 são direcionadas a conhecer o sujeito e ter uma ideia de seu perfil: idade, tempo de experiência e outras informações que podem influenciar e/ou explicar alguns posicionamentos com relação aos próximos questionamentos.

As questões 8 a 13 se referem à relação do sujeito com a música. Há uma hipótese de que quanto maior a relação do sujeito com a música, menos ele esperará e/ou dependerá de um livro didático com atividades musicais.

As questões 14 a 17 são sobre a relação do sujeito com as atividades musicais na sala de referência.

As questões 18 e 19 dizem respeito à relação do sujeito com o livro didático para as atividades musicais.

As questões 22 a 24 se referem às expectativas do sujeito com relação a livros didáticos de música.

O questionário finaliza com agradecimento e solicitando que a voluntária envie a pesquisa para outras professoras que acredite que tenham interesse em responder, dando continuidade à pesquisa pelo método bola de neve.

A plataforma utilizada permite que se gere gráficos para análise dos dados ao final da pesquisa.

4.2 METODOLOGIA *SNOWBALL* (BOLA DE NEVE)

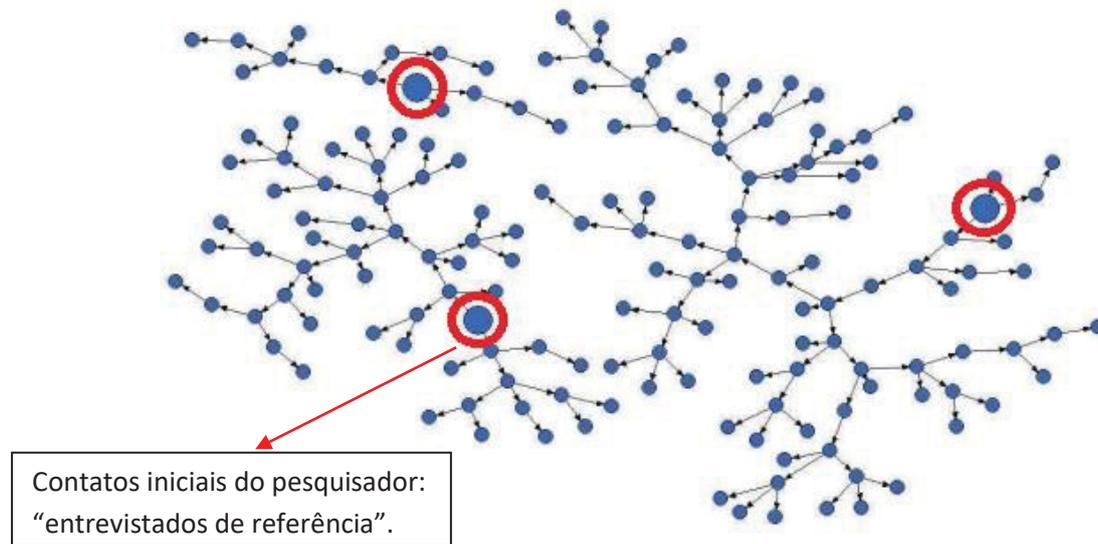
No método de coleta de dados denominado *snowball* (Bola de Neve), também difundida como *snowball sampling*, a composição da amostra não se determina previamente, mas se dá ao longo do processo.

Inicialmente, o pesquisador especifica as características que os membros da amostra deverão ter, depois identifica uma pessoa ou um grupo de pessoas congruentes aos dados necessários, na sequência, apresenta a proposta do estudo e, após obter/registrar tais dados, solicita que o(s) participante(s) da pesquisa indique(m) outra(s) pessoa(s) pertencente(s) à mesma população-alvo. (COSTA, 2018, p. 19).

Segundo Flick (2009), na amostragem Bola de Neve, o pesquisador solicita aos participantes que indiquem novas pessoas com as características desejadas para que possam responder à pesquisa. O processo segue até que métricas definidas anteriormente sejam atendidas ou ocorra a saturação teórica, ou seja, quando não sejam apontadas novas informações (GLASER; STRAUSS, 2006). Este é um modo de

amostragem não probabilística¹³, não sendo possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante.

Figura 1 Representação hipotética de uma cadeia de referências (*snowball sampling* ou “Bola de Neve”)



Fonte: Albuquerque (2009, p. 21) – destaques feitos pela autora.

Assim, a amostra é autoproduzida, com a contribuição voluntária dos integrantes iniciais e dos subsequentes. Para Malhotra (2005, p. 268), “os entrevistados de referência tendem a ter características demográficas e psicográficas mais parecidas às da pessoa que os indicou do que poderia ocorrer ao acaso”.

Segundo Claro, Souza e Mena (2013) esta técnica de coleta de dados permite definir uma amostra por meio de referências feitas por indivíduos que conhecem e indicam outros com as características necessárias para a pesquisa.

No presente estudo, a metodologia Bola de Neve foi aplicada de modo virtual devido à condição de pandemia e à facilidade de disseminação.

O método de levantamento de dados Bola de Neve Virtual inicia-se pelo envio/apresentação do *link* de acesso ao questionário eletrônico, por meio de e-mail ou de alguma rede social virtual. Este método de encaminhamento do questionário corresponde à estratégia viral, uma vez que, no corpo da mensagem, além da apresentação da pesquisa, há um pedido para que a mesma seja repassada para/compartilhada com a rede de contatos de quem o recebeu/visualizou. O viral apoia-se no fato da mensagem ser enviada por um emissor do círculo social do receptor, dando a chance de a mensagem ser encarada de forma amistosa. (COSTA, 2018, p. 20-21)

¹³ A amostragem não probabilística é obtida desde o estabelecimento de critérios de inclusão, evitando a generalização dos resultados (BICKMAN & ROG, 1997).

4.2.1 Seleção inicial e caracterização dos sujeitos

A seleção dos participantes se deu, inicialmente, através de círculos de amizade e convocação nas redes sociais, o que pode ser definido como amostragem por conveniência. Foi solicitado através de contatos e grupos do *WhatsApp*, para quem conhecesse pessoas com o perfil solicitado, o envio do *link* do formulário de pesquisa a estas.

Dada a quantidade de redes sociais virtuais existentes e a quantidade de seguidores visando o alcance da chamada para a pesquisa, também foi utilizado o Instagram. As primeiras mensagens de convocação foram publicadas em março de 2021 por meio da ferramenta “*Stories*” com linguagem coloquial e utilização de caixas de perguntas, a fim de atrair a atenção dos seguidores do perfil. As publicações desta ferramenta ficam disponíveis por 24 horas, sendo assim, a convocação foi republicada no mês seguinte (figura 2).

Figura 2 - *Stories* do Instagram de convocação para pesquisa



Fonte: a autora (2021).

Várias pessoas entraram em contato pedindo o link do formulário para que fosse enviado a terceiros que se encaixavam no perfil solicitado. A partir de então, vários respondentes reencaminharam o formulário de pesquisa a outros colegas de profissão, como sugerido no final do questionário, caracterizando assim a metodologia bola de neve.

A comunicação em rede está criando um novo código linguístico digital, possibilitando a interação de pessoas díspares, em localizações geográficas distintas e propagando todo tipo de informação. Nas novas mídias, sustentadas pela internet e denominadas de mídias sociais, todas as pessoas conectadas podem interagir, produzir, disseminar e localizar informações na rede, de forma praticamente livre e sem barreiras, ficando a cargo dos internautas julgarem o que lhes interessa ou não (COSTA, 2018, p. 18).

As participantes do estudo são professoras de Educação Infantil da rede pública de ensino. A maioria atua na cidade de Curitiba, mas não houve um direcionamento específico com relação à localidade de atuação, levando em consideração que o edital do PNDL abarca toda a rede pública de ensino do país.

4.3 A PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A elaboração desta pesquisa foi surpreendida pelas árduas implicações causadas pela pandemia do novo coronavírus (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 – Sars-Cov-2*, causador da *Coronavirus Disease 2019 – COVID 19*), tida como a síndrome respiratória mais severa desde a pandemia de influenza H1N1, em 1928 ((FERGUSON et al., 2020). Uma grande transformação ocorreu em muitos aspectos da vida cotidiana e das relações interpessoais. As instituições de ensino de nível básico e superior suspenderam as atividades presenciais. Os pesquisadores também tiveram que se adequar ao trabalho remoto, substituindo aulas, orientações, pesquisas e defesas presenciais pelas virtuais.

Outro ponto importante foi o corte de verbas para a Educação Superior feita pelo governo federal. Muitos pesquisadores perderam suas bolsas, e com isso, muitas pesquisas tiveram que ser interrompidas (MADEIRO, 2020). Além dos efeitos financeiros e estruturais, os efeitos psicológicos também afetaram grande parte dos estudantes e pesquisadores.

A presente pesquisa teve de ser repensada, não somente em termos de estratégia de coleta de dados, mas também levando em conta a situação em que se encontrava o público-alvo. As escolas foram fechadas e, na maioria dos casos, as aulas passaram a ocorrer de forma remota.

A condução da pesquisa e coleta de dados levou em conta não apenas o fato da impossibilidade de encontros presenciais, como também o aspecto humano, de forma que a pesquisa não significasse mais uma tarefa em meio à nova rotina desgastante dos profissionais da Educação Infantil.

As professoras e professores, repentinamente, se viram tendo que se adaptar a aulas online e/ou elaborar, gravar e editar vídeos para que fossem enviados às crianças (prática mais comum adotada na Educação infantil nesse período). Além do desafio de adaptação tecnológica, também esteve presente o desafio de criatividade para que os vídeos (e aulas online ao vivo) fossem atrativos o suficiente para manter a atenção das crianças.

Diferente das outras modalidades a Educação Infantil, não admite Educação a Distância, por isto a construção educativa do momento, esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico, houve um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias. (CASTRO et al., 2020, p. 3).

Pensando nisso e compreendendo todo esse contexto, foi aguardado o que se considerou o melhor momento para que a ferramenta de coleta de dados do presente estudo chegasse ao público-alvo a fim de evitar sobrecarregar ainda mais as professoras.

As próximas etapas da pesquisa também foram desafiadoras, levando-se em conta todo o contexto mundial. Não é fácil pensar, organizar-se e escrever quando se está com preocupações tão primordiais: saúde, família, trabalho, o futuro incerto, enfim... manter-se vivo e saudável, física e psicologicamente, em meio a uma pandemia global e tão mortal como a COVID 19, vendo pessoas próximas sendo afetadas ou mesmo perdendo a vida. Foi, sem dúvida, um período árduo para todos os pesquisadores.

5. CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Levando em conta o volumoso montante de dinheiro público investido anualmente em livros didáticos e buscando conhecer o pensamento de docentes da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino, foi desenvolvido o questionário de coleta de dados. Cinquenta e sete professoras responderam ao questionário e tiveram suas identidades mantidas no anonimato. Uma delas não atuava na Educação Infantil e, por esse motivo, não deu prosseguimento às respostas.

Como este estudo foi desenvolvido, como já mencionado, através de uma pesquisa de opinião, as identidades das professoras são desconhecidas. Para referenciar suas respostas, foram escolhidos nomes de compositoras mulheres em referência ao livro “As Mulheres na Música: Propostas Inclusivas para Aulas de Arte” de Andréia Schach Fey, como reconhecimento da importância da pesquisa elaborada por ela, além de homenagear as mulheres na música. Foi elaborada uma tabela com os pseudônimos e alguns dados das professoras que tiveram respostas citadas para guiar o leitor nesta análise que pode ser consultada no apêndice 2 (página 105).

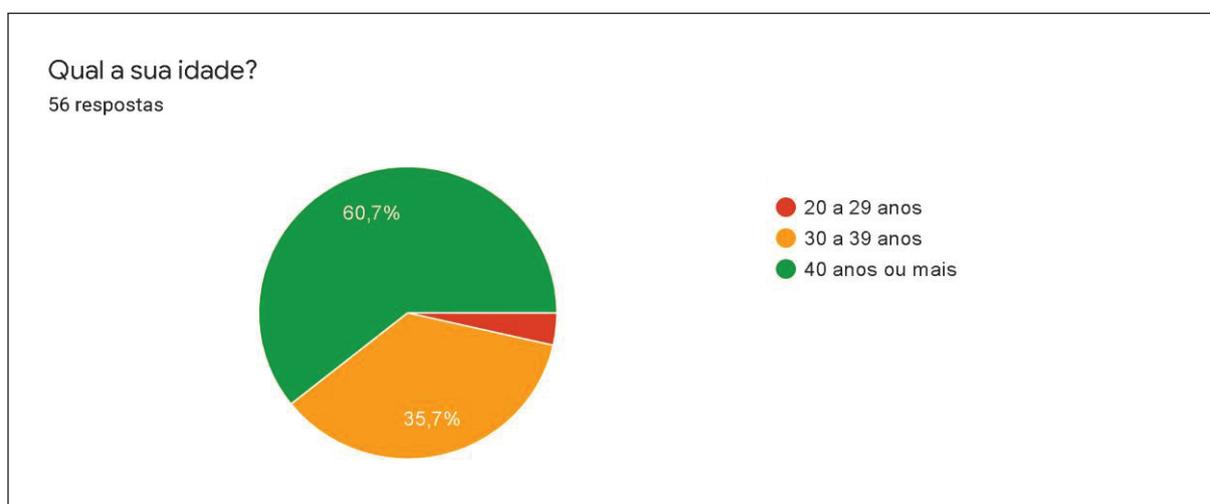
5.1 O PERFIL DAS PROFESSORAS RESPONDENTES

As primeiras perguntas tiveram como objetivo conhecer o perfil das professoras respondentes, pois essas informações poderiam influenciar e/ou explicar alguns posicionamentos com relação ao livro didático.

5.1.1 Idade, formação e experiência na Educação Infantil.

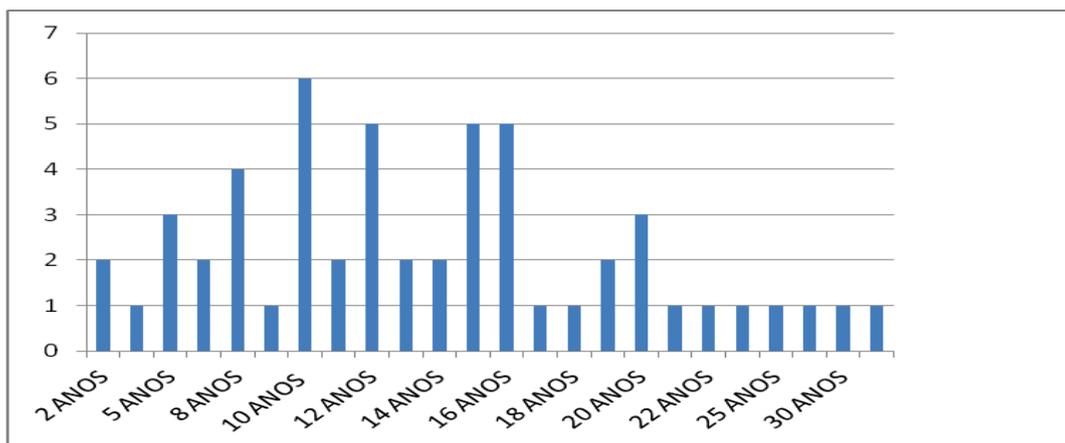
Como se pode ver nos gráficos abaixo, em sua maioria, as participantes têm 40 anos ou mais (gráfico 1), atuam na Educação Infantil há mais de 10 anos (gráfico 2).

Gráfico 1 – faixa etária das professoras



Fonte: a autora (2021).

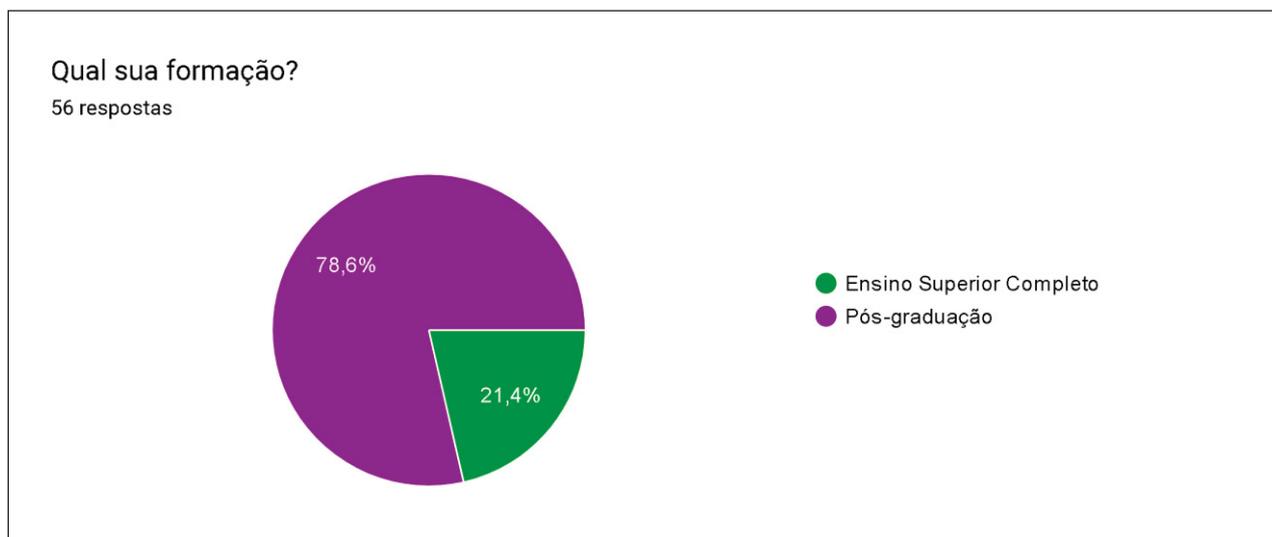
Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: a autora (2021).

Todas as professoras respondentes possuem curso superior, sendo que 78,6% fizeram pelo menos uma pós-graduação (Gráfico 3). Esta pergunta é relevante, pois na rede pública de ensino de Curitiba, por exemplo, é permitido a contratação de professoras para a Educação Infantil que possuam escolaridade de Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério). Entre as formações, a área de estudo mais citada foi Pedagogia, seguida de Educação Infantil, Educação e Gestão Escolar.

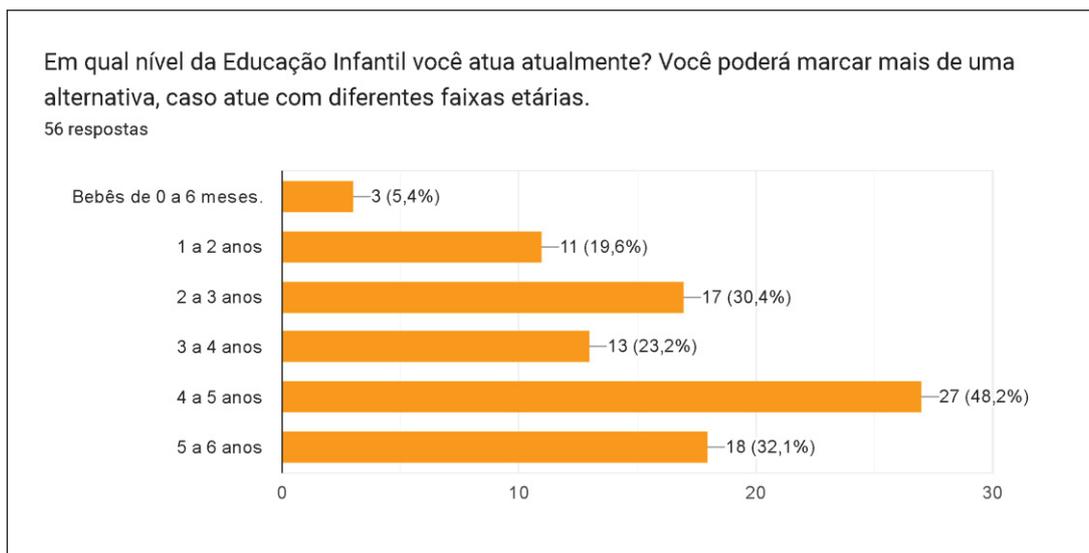
Gráfico 3 – Formação das professoras



Fonte: a autora (2021).

Grande parte das professoras atua com crianças com idade entre 4 e 6 anos (gráfico 4).

Gráfico 4 – Níveis de atuação na Educação Infantil

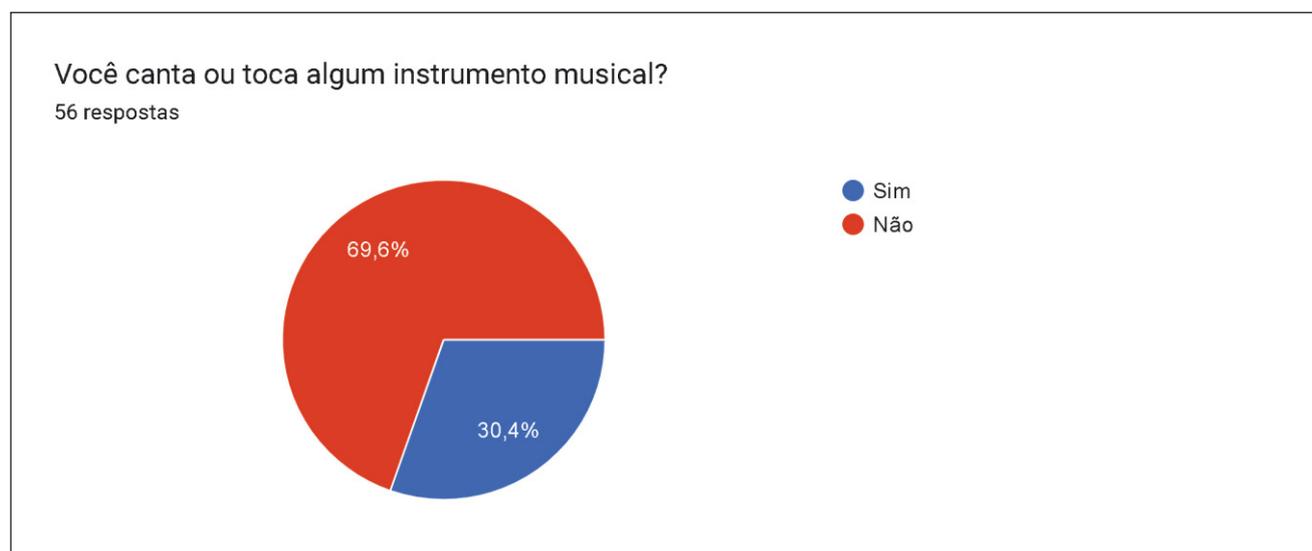


Fonte: a autora (2021).

5.1.2 A relação com a música

Na etapa seguinte de perguntas, o objetivo era saber qual a relação delas com a música. Apenas 16 informaram que cantam ou tocam algum instrumento musical (gráfico 5). 6 professoras tiveram a oportunidade de estudar música formalmente.

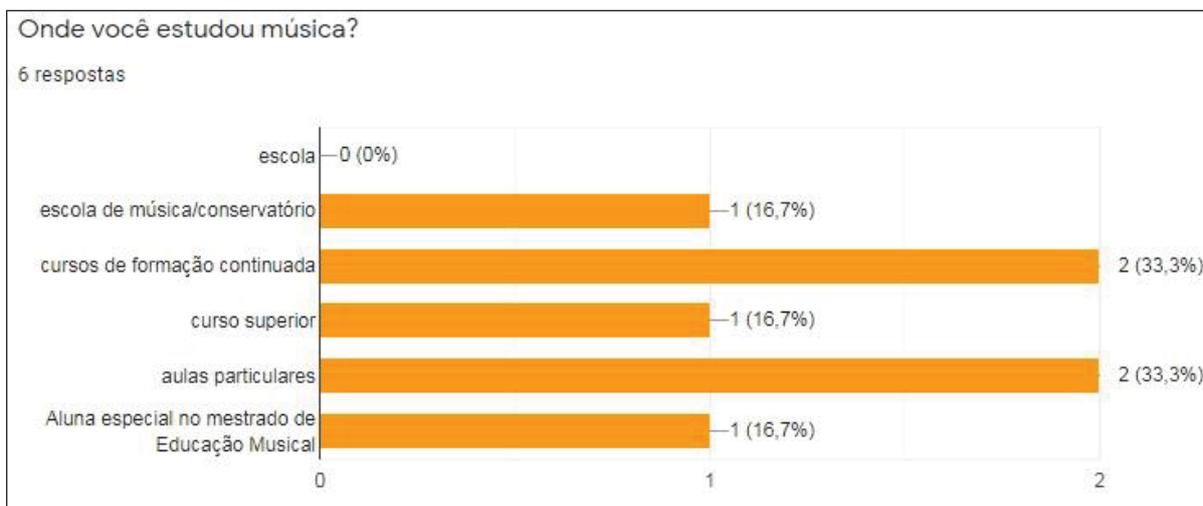
Gráfico 5 – Prática musical das docentes



Fonte: a autora (2021).

A maior parte das entrevistadas que possui formação musical informou que aprenderam e/ou praticam música na igreja. Temos aí um espaço que, cada vez mais, deve ser considerado como de aprendizagem e prática musical (gráfico 6).

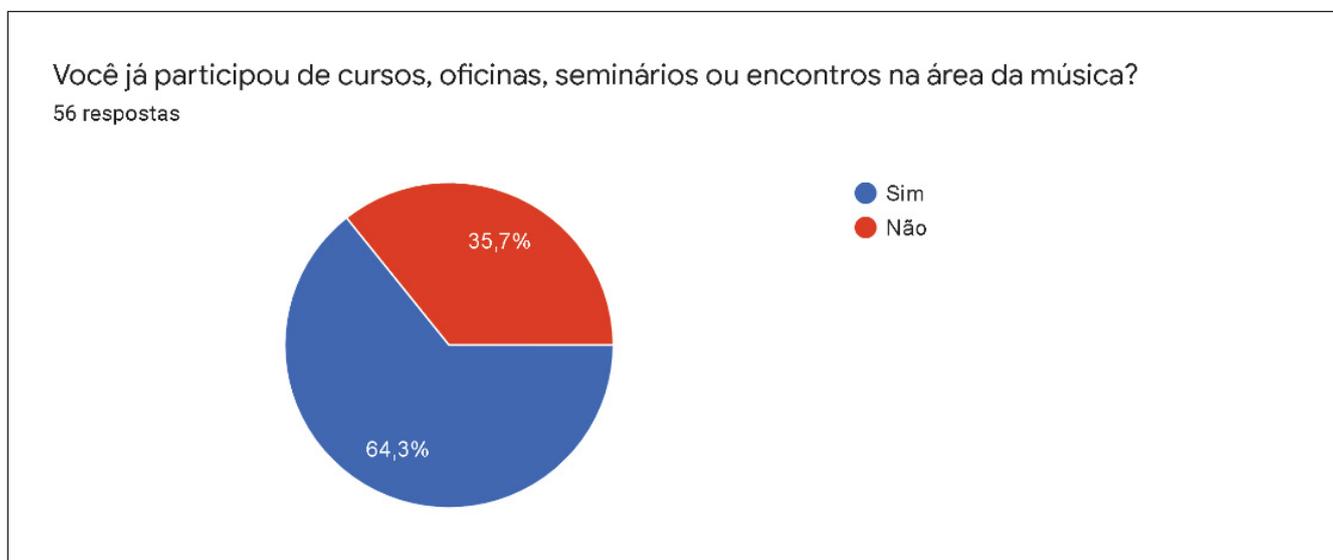
Gráfico 6 – Formação musical



Fonte: a autora (2021).

Dentre todas as participantes da pesquisa, 64,3% (36 professoras) já participaram de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área da música (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Formação continuada na área musical



Fonte: a autora (2021).

Segundo Silvia Pillotto (2014 p. 6),

A formação continuada é um processo dinâmico e contínuo, que visa reiterar ou romper com conceitos trazidos pelos professores e pesquisadores, bem como ampliar nossas possibilidades teórico-metodológicas. Esse é um processo em que a existência profissional é fundamental no trajeto da geração de novos saberes, aprendizagens e novas culturas.

Segundo Demo (2009), citado por Pillotto (2014, p. 8) “o professor deve ser um profissional comprometido com o seu contínuo aprendizado e com o aprendizado do outro, preocupado em motivar para que os outros aprendam também.” Em geral, as professoras respondentes valorizam e anseiam pela formação continuada em música, como pode-se perceber por alguns dos relatos respondidos no questionário.

“Nos últimos anos, tive a oportunidade de participar de alguns encontros com profissionais especialistas, muito sensíveis a educação infantil, que me ajudaram a compreender a música de uma maneira mais conectada com o universo da criança pequena. Trazendo a pensar em práticas muito próximas a experiências do cotidiano do que “aulas” que encaixam a música num formato de disciplina. Acredito nessa perspectiva, onde a criança pode fluir em suas experiências sensoriais, experimentando diferentes sons, com diferentes materialidades, em diferentes contextos, com tempo para observar, experimentar, vivenciar e apreciar.” (CHIQUINHA GONZAGA)

“A música faz parte das nossas vidas em diferentes aspectos. Sendo em momentos marcantes ou outras situações. A sensação que ouvir ou cantar uma música nos transmite prazer e estimula as células cerebrais em relação aos nossos sentimentos. A música nos emociona, nos encanta e traz alegria. Foi gratificante participar de alguns encontros na área da música.” (HILDEGARD VON BINGEN)

“As aulas e cursos oferecidos foram de extrema importância para meu trabalho na Educação Infantil, pois acrescentou uma bagagem imprescindível no meu repertório escolar.” (JOANA BATISTA RAMOS)

“Fiz um curso e adorei sempre gostei de trabalhar música com as crianças pois é uma área que elas adoram e temos uma facilidade em nos comunicarmos.” (NANNERL MOZART)

“Brincadeiras musicais, práticas. Teorias que temos dificuldade, por não ser da área da música ou ter um estudo formal sobre o tema.” (CARLOTTA FERRARI)

“As formações serviram para aprender e ampliar o repertório musical, trocar experiências entre professores, manter contato em grupo *whats* onde práticas são compartilhadas, livros, *lives* sugeridos. Temos muito material de música com qualidade que pesquisamos na internet.” (NARA LEÃO)

Brincadeiras musicais, práticas. Teorias que temos dificuldade, por não ser da área da música ou ter não um estudo formal sobre o tema. (MARIA LUISA ANIDO)

“Particpei de um Curso oferecido pela SME da Prefeitura de São Paulo sobre Parque Sonoro, além de aprendermos sobre termos técnicos musicais, notas, instrumentos e ritmos, construímos um parque sonoro na escola.” (MAYSA MONJARDIM)

Esses dados revelam que, apesar de muitas professoras terem participado de diversos cursos de formação musical na modalidade de formação continuada, essas experiências não parecem contribuir para que se sintam realmente confiantes na sua

relação com a música e não colaboram para ampliar a familiaridade com livros e materiais didáticos de ensino de música. Nem todas as professoras acreditam que os cursos de formação dos quais participaram contribuíram para sua formação:

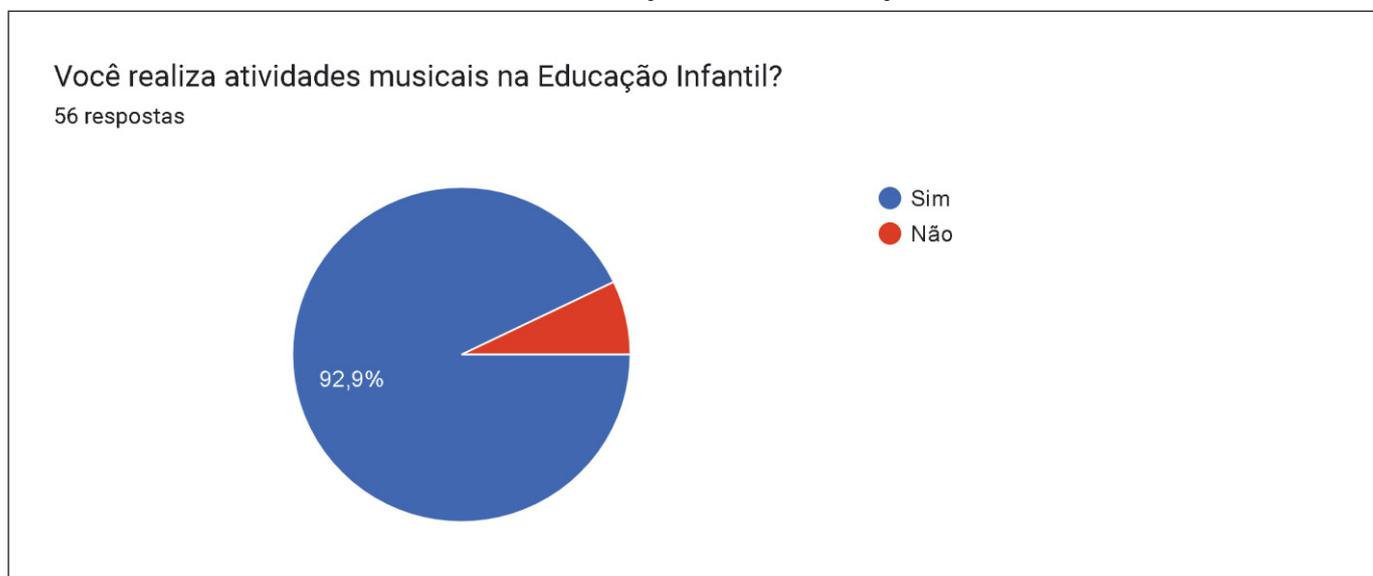
Faz bastante tempo, participei de um curso promovido pela UFPR para formação de plateia em música. O foco era o espectador, apenas. Por isso não considero como uma formação acadêmica, ou formal. (AMANDA MAIER)

Romanelli (2014) salienta que é necessário saber música para propor atividades com música na Educação Infantil, mas lembra que esse conhecimento não se limita ao domínio formal e acadêmico da música, todos temos uma vasta relação com a música ao longo de nossa vida. “Saber música inclui todas as experiências sonoras que vivenciamos antes mesmo de nascer e consolidamos durante nossa vida”. A partir desse conhecimento musical prévio, o professor pode e deve investir em formação continuada e valer-se de recursos para aprimorar-se e, conseqüentemente, sentir-se mais seguro ao aplicar atividades musicais na escola.

Qualquer professor tem plenas condições de desenvolver o domínio sobre sua voz cantada, aprender a tocar um instrumento musical e mesmo decodificar o sistema de escrita musical (partituras), habilidades que não dependem de talento. (ROMANELLI, 2014, p. 68).

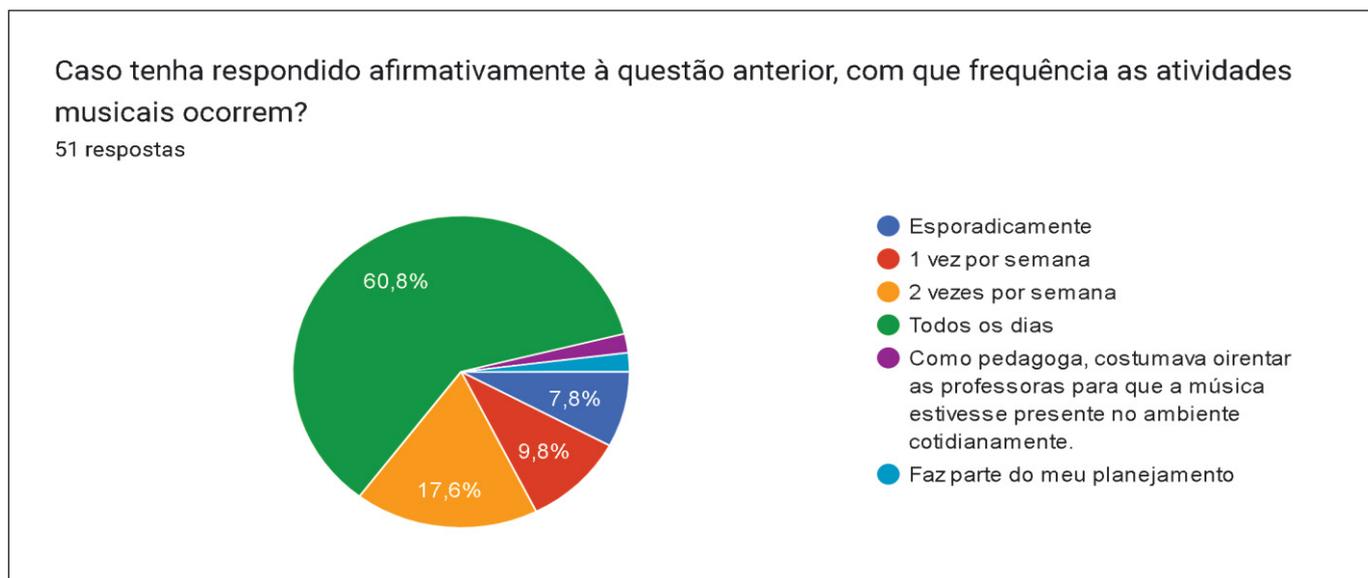
Ao responderem sobre atividades musicais na Educação Infantil, cerca de 92,9% informaram que realizam estas atividades. Apenas 4 professoras responderam que não (gráfico 8). E dentre as que responderam afirmativamente, 60,8% realizam atividades musicais todos os dias na escola (gráfico 9), uma professora informou que a música faz parte do seu planejamento.

Gráfico 8: Atuação musical na Educação Infantil



Fonte: a autora (2021).

Gráfico 9 – Frequência de atividades musicais



Fonte: a autora (2021).

Esse dado traz uma situação paradoxal em que, apesar das professoras terem apontado pouca experiência musical (Gráfico 5), quase a totalidade incorpora a música às suas práticas cotidianas de forma regular. E podemos dizer que essa é uma conclusão esperada, já que a música é algo inerente às crianças. Segundo Romanelli:

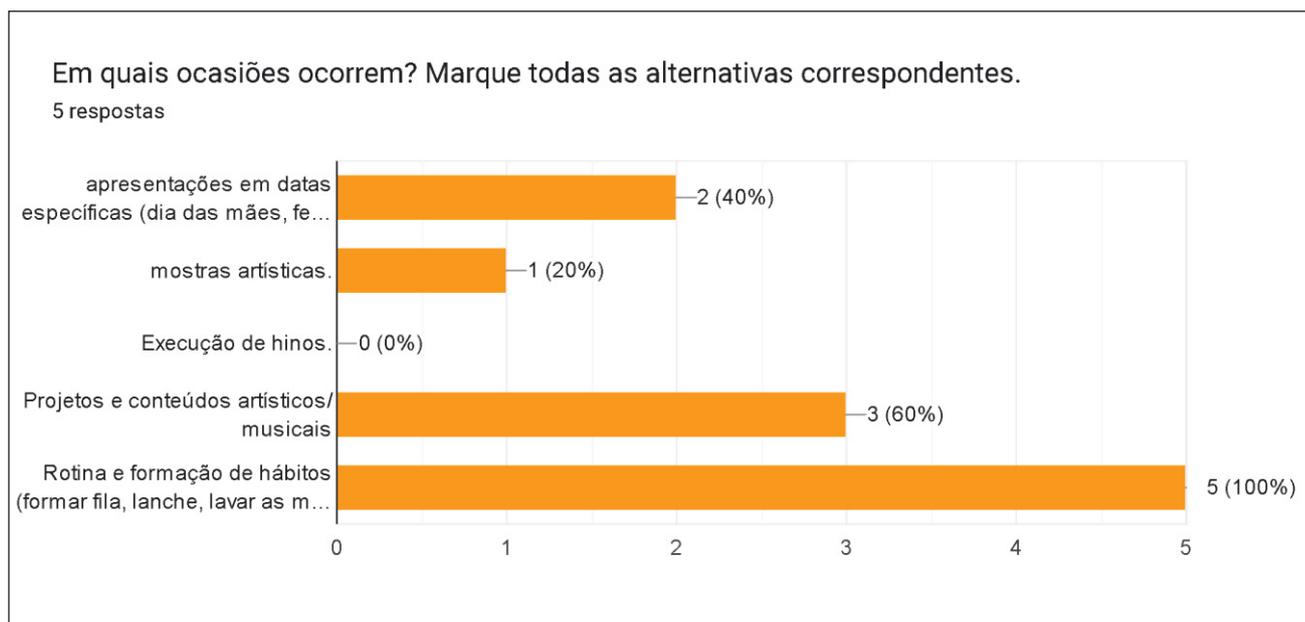
Mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar música formalmente, todo sujeito tem uma relação ampla e complexa com a música. Basta lembrar que, assim como as crianças, nós também começamos a desenvolver nossa musicalidade antes de nascer e continuamos a consolidá-la ao longo de toda vida (Romanelli, 2014, p. 64).

Como afirma Lino (2017, p.200), “a expressão musical é parte integrante de nossa cultura, aparecendo naturalmente em nosso contexto social e educativo”.

Dentre as professoras que responderam que realizam atividades musicais apenas esporadicamente na escola, foi perguntado em quais ocasiões essas atividades acontecem. As mais citadas, de acordo com o gráfico 10, foram:

1. Rotina e formação de hábitos;
2. Projetos e conteúdos artísticos/musicais;
3. Apresentações em datas específicas (Dia das Mães, festa de final de ano, etc.).

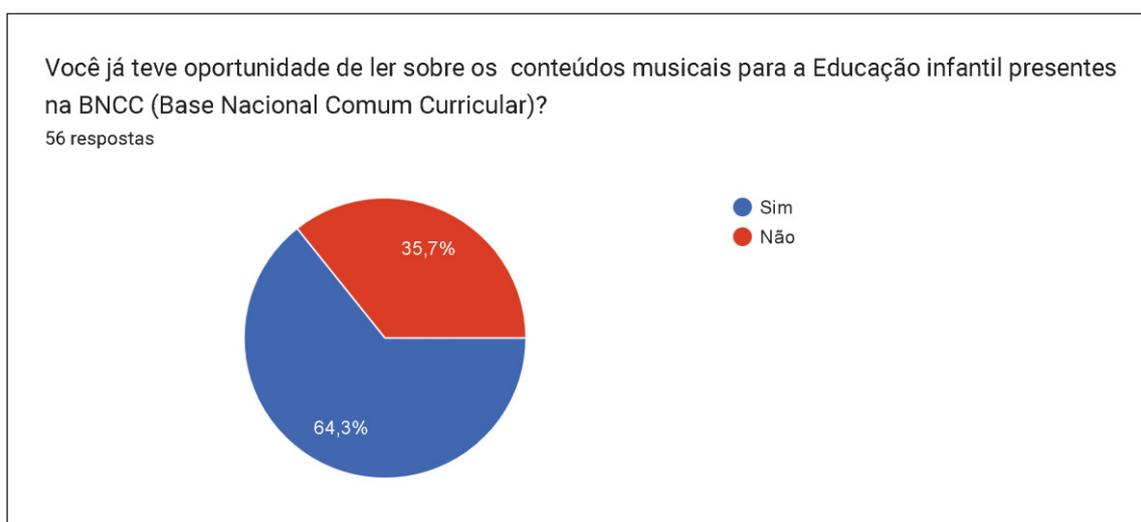
Gráfico 10 – Ocasões de atividades musicais esporádicas



Fonte: a autora (2021).

Foi perguntado também se as participantes da pesquisa já tiveram oportunidade de ler sobre os conteúdos musicais para a Educação Infantil presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). 36 professoras responderam afirmativamente e 20 professoras disseram que não tiveram essa oportunidade (Gráfico 11). Este número é preocupante, já que, conforme visto anteriormente, a BNCC é um documento oficial de caráter normativo que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do país. Ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

Gráfico 11 – Sobre o conhecimento das diretrizes musicais na BNCC



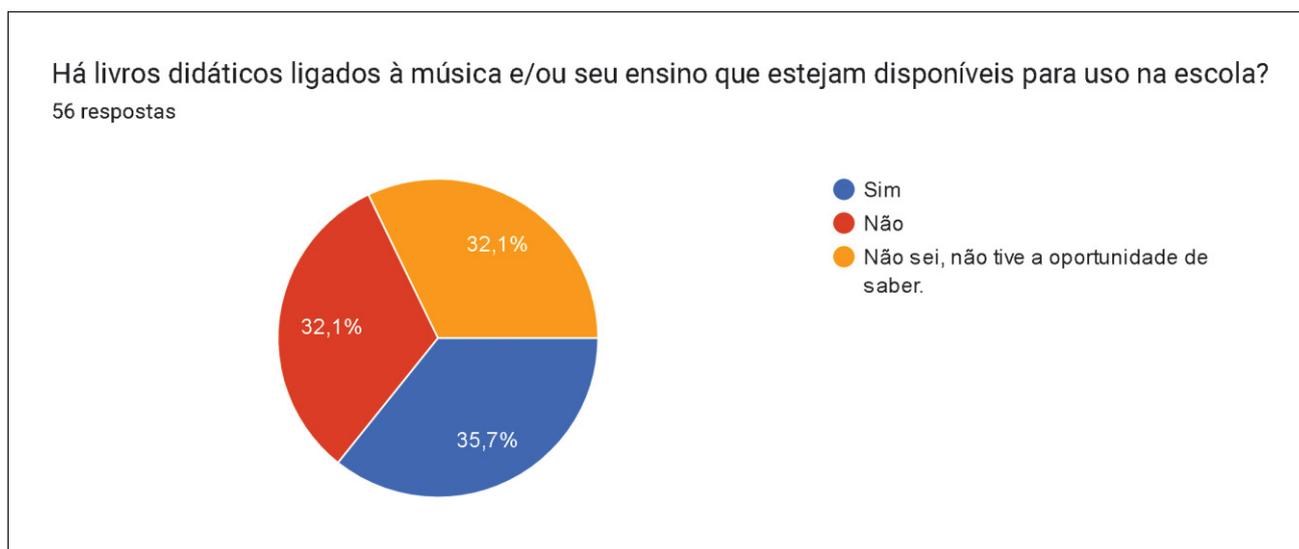
Fonte: a autora (2021).

5.2 O LIVRO DIDÁTICO NA VISÃO DAS PROFESSORAS

Como mencionado anteriormente, o investimento anual de recursos públicos na aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos é grande. Em 2020, apenas para a Educação Infantil, foram investidos cerca de 749 mil reais (tabela 1, p. 26). Apesar disso e das orientações sobre atividades musicais na BNCC, dentre as professoras respondentes deste estudo, nem todas tiveram acesso a livros didáticos relacionados à música – apenas 35,7%, enquanto 32,1% relataram não haver livros didáticos disponíveis e 32,1% informaram não saber se há livros disponíveis com atividades musicais na sua escola (esses dois grupos somam quase dois terços do total de participantes que não têm acesso a livros didáticos em suas unidades) (gráfico 12).

Levando-se em conta que o PNLD é um programa que pretende levar o livro didático a cada estudante brasileiro, nota-se que ainda há desafios consideráveis no processo de distribuição. A fim de subsidiar essa discussão, são necessárias novas pesquisas que percorram não apenas o Brasil como um todo, mas também as particularidades regionais. (TEUBER, ROMANELLI, 2020, p. 128)

Gráfico 12 – Existência de livros ligados à música disponíveis na escola.



Fonte: a autora (2021).

Essa é uma informação importante a ser levada em conta, já que, segundo o Ministério da Educação, em 2019, primeiro ano de distribuição de livros para a Educação Infantil, foram entregues mais de 646 mil exemplares para professores.

5.2.1 A relação das professoras com o livro didático

Alguns autores relatam que, em muitos casos, o livro didático é utilizado como única referência dos professores em sua atuação, afetando o desenvolvimento da criatividade e autonomia.

Segundo Barbosa (2013), em alguns casos, o professor não somente se contenta com o que tem como ainda idealiza, fazendo do livro didático o seu único instrumento de trabalho e não mais um entre outros (BARBOSA, 2013).

O livro serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a onipotência e a onisciência do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico (FREITAG, 1997, p. 131).

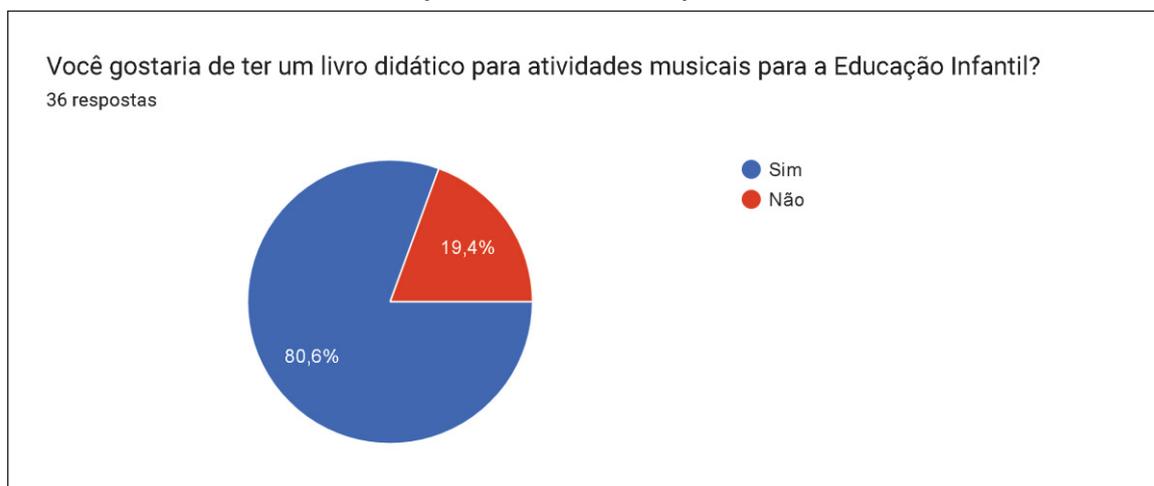
Segundo Silva (1996),

(...) apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola (SILVA, 1996, p. 8).

Em contrapartida, Oliveira afirma que o livro didático “deve servir como mediador da relação entre professor e aluno e como modelo de atuação pedagógica, definindo-se como algo que supera a simples noção de seleção e apresentação de conteúdos” (OLIVEIRA apud FERRARO, 2012, p. 172).

Dentre as 36 professoras que responderam que não têm acesso a livros didáticos com atividades musicais na escola (gráfico 12), 80% (29 professoras) indicaram que gostariam de ter (Gráfico 13).

Gráfico 13: O desejo de um livro didático para atividades musicais



Fonte: a autora (2021).

Algumas das professoras que responderam que não gostariam de ter livros didáticos de música justificaram sua resposta:

“Não teria livro didático, crianças pequenas não necessitam de livros. Professores necessitam de formação.” (CARLOTTA FERRARI)

“Não acredito em uso de livros didáticos, somente para pesquisas quando necessário” (MARIANNE ANNA MARTINEZ)

“O livro didático se torna um grande problema na educação infantil, pelo motivo dos maus usos.” (SUELI COSTA)

“O problema do livro didático, muitas vezes, ele se torna um tipo de "muleta" para o professor e acabamos por ignorar outras possibilidades e assim enfraquecendo o ensino, nesse caso, de música. Não podemos ficar dependentes em uma única possibilidade.” (MARLUI MIRANDA)

As 7 professoras que responderam “não” à pergunta do gráfico 13, se dividiram ao responder sobre o papel do livro didático para atividades musicais: 4 informaram que o livro atrapalha e 3 que ele não faz diferença. Enquanto a grande maioria (49 professoras) responderam que o livro ajuda (Gráfico 14).

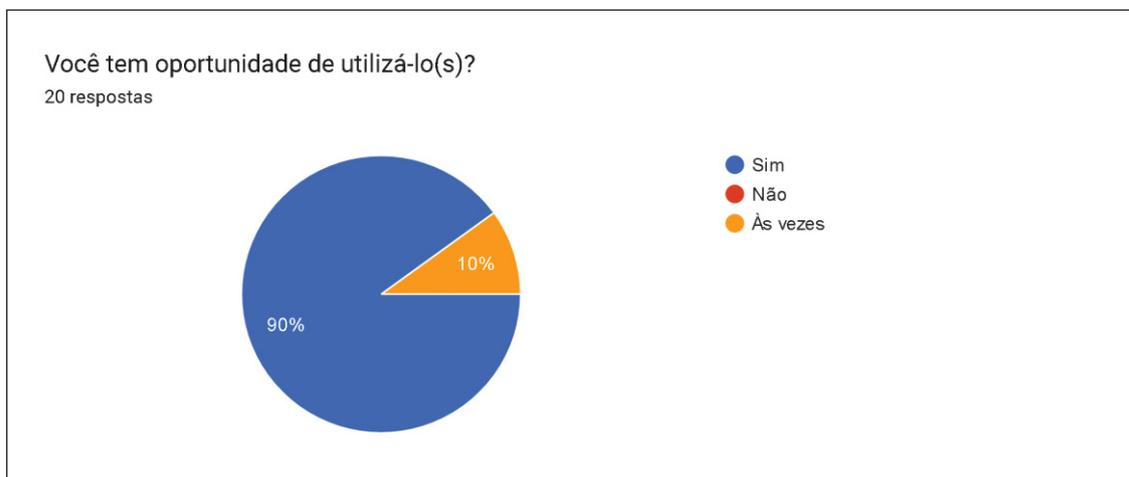
Gráfico 14: O papel de livros didáticos para as atividades musicais



Fonte: a autora (2021).

Dentre as 20 professoras que responderam que têm acesso a livros didáticos ligados à música na escola (gráfico 12), todas informaram que têm oportunidade de utilizá-los (gráfico 15).

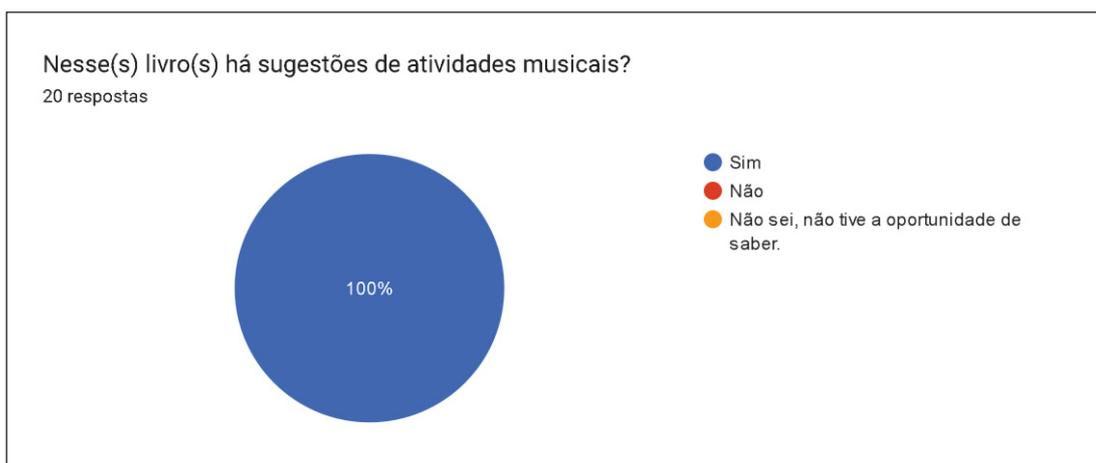
Gráfico 15: A utilização dos livros didáticos



Fonte: a autora (2021).

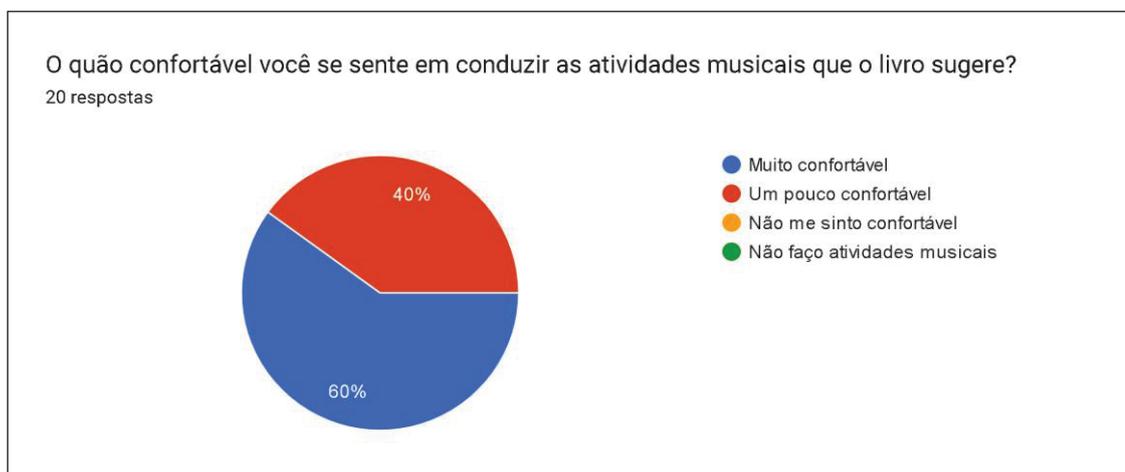
Todas responderam que há sugestões de atividades musicais nos livros (gráfico 16) e que se sentem confortáveis para tal, sendo que 12 se sentem muito confortáveis e 8 um pouco confortáveis (gráfico 17).

Gráfico 16: Existência de atividades musicais nos livros disponíveis



Fonte: a autora (2021).

Gráfico 17: A condução de atividades musicais sugeridas pelo livro



Fonte: a autora (2021).

Esses gráficos demonstram o valor dado pelas professoras ao livro didático enquanto suporte às atividades musicais na Educação Infantil.

5.2.2 O Livro de música Ideal

Foi perguntado às professoras qual seria o livro de música ideal. A análise foi feita baseada, principalmente, pelos conceitos apresentados por Chopin (2004).

A professora Chiquinha Gonzaga, com 25 anos de experiência na Educação Infantil informou que não tem acesso a livros didáticos com atividades musicais e não gostaria de ter. Para ela, os livros didáticos atrapalham. Ainda assim, sua resposta com relação ao livro didático ideal tem foco no professor:

“Acredito na possibilidade de um processo formativo para os professores ampliarem seus conhecimentos em relação a música e o que ela pode oferecer para as crianças pequenas em termos de experiências. Penso que o livro didático por si só não dá conta de oferecer aquilo que de fato as crianças têm o direito de acessar, conforme nos indica a BNCC. Um professor que não conhece nada da área, sem um suporte formativo, vai apenas reproduzir as técnicas mencionadas no livro didático, sem efetivamente possibilitar experiências de aprendizagem para as crianças. Se fosse pra pensar em um livro didático ideal, pensaria na possibilidade de algo voltado ao professor, um livro que pudesse ampliar o conhecimento dos professores em relação a música e, especialmente, em relação a música para as crianças pequenas. Ir além de técnicas, metodologias ou "receitas". Ampliar os horizontes e o repertório dos profissionais, trazendo a verdadeira função da música na educação infantil enquanto uma prática cultural da humanidade. Uma prática social real, que leva a criança a experiências reais de aprendizagem, despertando o gosto, a curiosidade, o prazer em aprender. Música como fruição, assim como a literatura, e tantas outras linguagens.”
(CHIQUINHA GONZAGA)

A professora Hildegard informou que tem acesso a livros didáticos com atividades musicais, se sente confortável ao utilizá-los e acredita que ajudam em sua ação docente. Percebe-se, em sua resposta sobre o livro de música ideal o foco no desenvolvimento da criança:

Um material didático elaborado para a sensibilidade musical - Brincando e aprendendo: Com um novo olhar para ao exercício musical - Oportunizando aos professores uma ampliação com novos repertórios musicais. E ao desenvolver a musicalização para as crianças com o objetivo de integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção, e despertando o gosto musical. (HILDEGARD VON BINGEN)

Também com foco na criança:

Que atenda os diferentes níveis da educação infantil com suas especificidades.
(BETH CARVALHO)

5.2.2.1 Função Instrumental

Como já citado neste estudo (ver tópico 2.3, páginas 24 e 25), Chopin (2004) indica as funções do livro didático. Uma delas é a função instrumental:

O livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios u atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc. (CHOPIN, 2004, P. 553)

Algumas respostas de professoras sobre qual seria o livro didático com atividades musicais ideal, remetem a essa função.

Que ensine a criar meios de usar a música para ensinar, criar instrumentos musicais etc. (VÂNIA DANTAS LEITE)

“Com orientações de maneiras diferentes de apresentar a música para as crianças” (ALMA MAHLER)

Com as letras, CD, como fazer os movimentos e dicas de brincadeiras do assunto. (JOANA BATISTA RAMOS)

Com músicas para os momentos da rotina e ideias de como inserir a música em outros momentos com as crianças. (JOANÍDIA SODRÉ)

A professora Amanda Maier que não tem experiência musical e não tem acesso a livros com atividades musicais, portanto não realiza tais atividades em sua prática pedagógica. Ela gostaria de ter livros à disposição, pois acredita que iriam ajudá-la. Sua resposta sobre o livro de música ideal tem foco no professor:

“Pensando que não tenho a formação na área musical, acredito que esse material possa enriquecer a prática pedagógica. Acredito que o livro do professor seja um material bem importante. Conter As indicações de atividades assim como sugestão de bibliografia para aprofundar o conteúdo.” (AMANDA MAIER)

Gabriela Ortiz também não canta e não toca nenhum instrumento, porém realiza atividades musicais com as crianças diariamente. Não tem livros didáticos à disposição, mas também acredita que eles ajudariam.

“Livro contemplando histórias infantis, parlendas relacionando o conteúdo com músicas. Instruindo a fazer objetos sonoros com materiais recicláveis para acompanhamento das músicas. Cada volume do livro poderia vir acompanhado com os CDs das canções.” (GABRIELA ORTIZ)

Também podemos observar o anseio por materiais complementares ao livro didático:

“Com metodologia para aplicar. E se possível que viesse com um kit de instrumentos.” (GERMAINE TAILLEFERRE)

A preocupação com a qualidade de conteúdo dos materiais, boas referências e a expertise dos autores também está presente entre as professoras envolvidas neste estudo:

Livro com boas referências musicais, atuais, escrito por profissionais da didática musical. (NARA LEÃO).

5.2.2.2 Função Referencial, curricular ou programática

Desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depósito dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. (CHOPIN, 2004, p. 553)

Esta função do livro didático também pôde-se observar nas respostas das professoras. A preocupação com a inclusão de atividades que levem em conta a cultura regional.

Que permita o conhecimento de diferentes tipos de instrumentos, músicas e ritmos. (MAYSA MONJARDIM)

Com propostas voltadas para a cultura de cada região, sugestões de músicas e cirandas. (VALÉRIA BONAFÉ)

“Com sugestões para serem adaptadas a nossa cultura local e com referências e reflexões sobre a música e seu potencial de experiências.” (JACQUELINE NOVA)

Podemos perceber, através dos relatos das professoras respondentes, que o conceito de um livro didático com atividades musicais ideal tem vários caminhos. A maioria busca por sugestões de atividades e recursos, que o livro não seja muito teórico e que tenha um diálogo com a função instrumental. Nota-se importante também que o conteúdo leve em conta a cultura local. E, diferentemente dos autores que indicam a utilização do livro didático como único meio de informação (BARBOSA, 2013; FREITAG, 1997; SILVA, 1996), percebemos a preocupação de um livro que não seja diretivo, que respeite a autonomia do professor. Segundo Teuber e Romanelli (2020), o PNLD prevê

como uma das funções do livro didático, a formação do professor, o que também justifica a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

5.2.3 O livro para quem?

Analisando os resultados desta pesquisa, levando em conta a discussão com relação ao direcionamento dos livros didáticos para a Educação Infantil pelo edital do PNLD n. 02/2020, algumas professoras responderam à pergunta sobre o livro ideal com foco nas crianças:

“interativo” (MARIA GADÚ)

“bem colorido, com objetos sonoros” (IVONE LARA)

“que envolvesse a atenção das crianças e as levassem refletir sobre o mesmo (o livro)” (DOLORES DURÁN)

“com muita ilustração, para que as crianças possam visualizar” (AUGUSTA HOLMÊS)

Porém, percebe-se a preocupação da maioria para que os livros sejam direcionados a elas e não aos estudantes, como já apontado nas respostas das professoras Chiquinha Gonzaga, Amanda Maier e todas que pensam o livro didático como auxílio para o professor.

“Não concordo com a utilização de livros didáticos para a Educação Infantil. Porém penso que se tivesse um livro do professor, para que o docente pudesse potencializar propostas envolvendo a música, seria bem interessante.” (ETHEL SMYTH)

“Não teria livro didático, crianças pequenas não necessitam de livros. Professores necessitam de formação” (MARIA LUISA ANIDO).

Essas posições corroboram a posição dos órgãos, grupos de pesquisas e instituições ligadas à Educação Infantil que se manifestaram contra o Edital 02/2020 do PNLD (ver página 31).

6 CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é parte integrante e essencial no desenvolvimento das infâncias. Ela está presente no ambiente escolar de forma natural, já que faz parte da natureza das crianças.

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer o pensamento das professoras da Educação Infantil da rede pública de ensino com relação aos livros didáticos e as atividades musicais na escola¹⁴. O estudo foi realizado através de uma pesquisa de opinião com 56 professoras.

A maioria das professoras tem 40 anos ou mais e atua a mais de 10 anos na Educação Infantil. O grupo é formado, predominantemente, por licenciadas em Pedagogia. Com relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa: traçar um perfil musical das professoras, constatou-se que grande parte delas (69.6%) não canta ou toca nenhum instrumento musical, porém, 64,3% já participou de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área da música. Ainda assim elas não consideram essas formações como estudo formal de música. É preciso destacar novamente a fala do professor Romanelli (2014) sobre o saber musical, que inclui todas as experiências sonoras já vividas, sendo assim, todos somos capazes de aprender música. Esse é um conceito que, geralmente, não é levado em conta.

Quase todas as professoras (92,9%) responderam que realizam atividades musicais na Educação Infantil. Dessas, 60,8% realizam atividades musicais diariamente. Esses são dados muito significativos e refletem a importância de estudos e pesquisas sobre a prática musical na infância, a formação continuada de professores e os materiais didáticos disponibilizados.

Com relação ao segundo objetivo específico, verificar se as professoras têm acesso a livros didáticos com atividades musicais, se são utilizados e qual sua relevância, observou-se que 32,1% das professoras indicaram que têm acesso aos livros, se sentem confortáveis para utilizá-los e que os livros ajudam em sua prática docente. Porém, 67,8% não tem acesso ou não sabe se esses livros existem em sua unidade de ensino. Esse é um dado preocupante, levando-se em conta o montante de recursos destinados à aquisição e distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino – quase 1.5 milhão em 2020 (749 mil reais em 2020 e 9.8 milhões de reais em 2019 somente para a

¹⁴ Utiliza-se aqui o termo “escola”, porém, no caso das participantes da pesquisa, são CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil).

para a Educação Infantil). Este é um dado a ser pesquisado mais a fundo em futuros estudos.

Dentre as professoras que informaram que não têm acesso a manuais didáticos com atividades musicais, 19,4% informaram que não gostariam de ter, que o livro não faz diferença ou atrapalha a prática docente por motivos de mau uso, por acreditar que ele pode enfraquecer o ensino, deixando o professor dependente de uma única fonte de conhecimento.

Essa visão de algumas professoras vai de encontro com a de alguns autores como Barbosa (2013) e Silva (1996) que apontam que os professores utilizam o livro didático como único instrumento de trabalho ou que nele está retratada uma verdade absoluta. Porém, grande parte das professoras que participaram do presente estudo acredita que o livro serve como complemento e apoio para a prática musical. Há de se ter cuidado, também, com a hipótese de que quanto maior a relação do sujeito com a música, menos ele esperará de um livro didático com atividades musicais. Mesmo as professoras que têm formação musical sólida indicaram a relevância do livro.

Como terceiro objetivo específico investigou-se as expectativas e necessidades das professoras com relação aos livros didáticos voltados para as atividades musicais. Foi perguntado a elas como seria o livro de música ideal. Notou-se a predominância da preferência pelo foco no professor, com função instrumental (Chopin, 2004), auxiliando, orientando atividades, indicando repertório, fontes e materiais; e função curricular (Chopin, 2004), levando em conta conhecimentos importantes para serem passados a novas gerações, como a cultura musical regional. Também foi citado entre as professoras respondentes que se espera que o livro seja acompanhado por outros materiais de apoio, não somente os previstos no PNLD (como material audiovisual), mas também, possivelmente, um kit de instrumentos.

As professoras também destacaram a relevância da formação continuada para preencher lacunas da formação musical e os livros didáticos podem contribuir com esse processo ao trazer conceitos musicais, sugestões de atividades com instruções para sua execução, novos repertórios e indicação de fontes.

Com relação ao destino do livro didático, ao contrário do que estipulou o PNDL, várias professoras manifestaram que não deve ser direcionado às crianças da Educação Infantil, somente aos professores. Este estudo corrobora com o entendimento das professoras de que o livro didático nessa fase da aprendizagem deve ser dirigido às docentes, como apoio pedagógico e um ponto de partida para aprofundamento dos conceitos musicais e ampliação de repertório. Às crianças compete o aprendizado por meio da brincadeira, do lúdico. É preciso respeitar as particularidades de cada etapa da infância. O Edital 02/2020 para o PNLD 2022 foi muito questionado e criticado, foi

revisado e consolidado, porém, mesmo com as críticas e protestos, este ponto não foi alterado.

Ao analisar o processo do edital mencionado, nota-se difícil a tarefa de acompanhar as publicações oficiais do governo brasileiro no momento atual. Infelizmente esses pontos do Edital do PNDL não foram os únicos retrocessos que o Ministério da Educação promoveu na educação brasileira. Além dos cortes de verbas nas universidades e bolsas para pesquisas, a falta de investimento na Educação Básica e falta de planejamento adequado para enfrentar os desafios da Educação durante a pandemia prejudicou milhares de estudantes da Educação Básica. Infelizmente, não é algo fácil de se recuperar, por isso pesquisas nessas áreas se fazem ainda mais importantes.

Para futuros estudos, além da investigação já mencionada do porquê tantas professoras relataram não terem acesso aos livros didáticos, sugere-se a análise dos materiais didáticos disponíveis para a Educação Infantil, concomitantemente com entrevistas mais aprofundadas com as professoras.

Concluindo, observa-se a importância dos livros didáticos com atividades musicais na prática docente da Educação Infantil, assim como seus estudos e aprofundamento das investigações, para melhorar cada vez mais a produção desses materiais, levando-se em conta, preferencialmente, os anseios e necessidades das pessoas mais interessadas no assunto: as professoras.

REFERÊNCIAS

- ABALF. Associação Brasileira de Alfabetização. **Representação com pedido de impugnação do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022**. Disponível em https://28473cf1-9f63-40b0-b146f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_d30e659792a7485eb3d47f825f084b2b.pdf. 2020.
- ALBUQUERQUE, E. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2411>. Acesso em: 21 jan. 2021
- ALMEIDA, C. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In: FERRERA S. (Org). O Ensino das artes: Construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001, p. 11-38.
- ANGOTTI, M. (Org.), **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: editora Alínea, 2006.
- APPLE, M. W. **Cultura e comércio do livro didático**. In M. W. Apple (Org.), Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação (p. 81-105). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BARBOSA, V. **Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- BATISTA, A. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, História e História da Leitura. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.
- BELLOCHIO, C. WEBER, V. SOUZA, Z.A. **Música e Unidocência: Pensando a Formação e as Práticas de Professores de Referência**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n.48, p.205-221, jan/abr.2017.
- BICKMAN, L. & ROG, D.J. **Handbook of applied social research methods**. Thousand Oaks, Sage, 1997
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONA, M. **Carl Orff: um compositor em cena**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2012. p.125 - 156
- BRASIL. Lei n.13.278 de 2 de maio de 2016. **Obrigatoriedade das linguagens artísticas: visuais, dança, música, teatro**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%20,refere nte%20ao%20ensino%20da%20arte

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Documento Referencial Técnico-Científico**. Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=13883:documento-referencial-tecnico-cient%C3%ADfico-pnld-2022>

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Brasília, DF, 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Edital de Convocação N.º02/2020 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e Material Didático. PNLD 2022**. Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14174:edital-consolidado-pnld-2022-infantil-%E2%80%93-28-09-2020>

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: CBIA, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRÉSCIA, V.L.P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T.A. de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASTRO, M. A. de; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. **Estamos em casa!: Narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de**

pandemia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i1.3716. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 25 set. 2021.

CLARO, J.; SOUZA, J.; MENA, R. **Estudo Comparativo Brasil-Portugal sobre o Uso de Redes Sociais na Internet por Jovens como Instrumento de Reclamação Junto de Empresas**. Revista de Administração da UNIMEP, v. 11, n. 3, p. 142-172, set./dez. 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, B. R. L. (2018). **Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica**. Revista Interdisciplinar De Gestão Social, 7(1).

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DEMO, P. **Aprendizagens e novas Tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009.

DI GIORGI, C. Et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ESCOLANO BENITO, A. **El manual como texto**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 33–50, 2012.

FERRARO, J. **A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria**. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, 2011, Florianópolis. Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História/ América Latina em perspectiva: culturas, memórias e saberes. Florianópolis: UFSC/CED, 2011, v. 9. p. 1-13.

FEY, A. **As Mulheres na Música: Propostas Inclusivas para Aulas de Arte**. São Paulo, Ed. Todas as Musas, 2022.

FIALHO, V.M; ARALDI, J. **Maurice Martenot. Educando com e para a música**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2012. p.157 -184

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

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O livro didático em questão**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, T. **Os livros didáticos na sala de aula**. In: Tânia Maria F. Braga Garcia; Maria Auxiliadora Schmidt; Rafael Valls. (Orgs.). Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos. 1. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013, v. 6, p. 69-102

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2002

- GIMENO, J. (2ª Ed.). **Grandeza y miseria del libro de texto**. En GIMENO, J. FEITO, R. PERRENOUD, Ph. y CLEMENTE, M., Diseño. Desarrollo e innovación del currículum. (pp. 113-118). Madrid: Morata, 2012;
- GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. New Jersey, USA: AldineTransaction, 2006.
- HENICK, A. C. FARIA, P. M. F. de. **História da Infância no Brasil**. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf> Acesso em: 24/06/2021
- ILARI, B. **Shinichi Suzuki. A educação do talento**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2012. p.185 -218
- LINO, D. **Música é cantar, dançar, brincar! E tocar também!** In: As artes no universo infantil / Susana Rangel Vieira da Cunha (Org.); Dulcimara Lemos Lino... [et al.] – 4 ed – Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 189 - 231
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, V. **Projeto Música da Família ao Vivo: Uma Proposta de Formação Continuada em Educação Musical com Professores de Educação Infantil no Município de Curitiba/PR**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.
- LUNARDI, V.; ROMANELLI, G. **Instalações Sonoras: entre a descoberta e o encantamento**. Revista Avisa Lá, n.66, mai/2016.
- MADALOZZO, T. **A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. 152 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.
- MADEIRO, C. **Capas corta bolsas e penaliza regiões mais pobres, diz estudo**. UOL.com.br. Maceió, 6 de julho de 2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/07/06/capas-corta-10-das-bolsas-e-penaliza-regioes-mais-pobres-diz-estudo.htm> Acesso em 03/09/2021.
- MAHAMUD, K., & BADANELLI, A. M. **O caderno escolar como objeto de estudo: uma aproximação dos avanços metodológicos em manualística**. Educação E Fronteiras, 7(20), 2017. p. 42–66.
- MALHOTRA, N. et al. **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- MARIANI, S. **Émile Jacques-Dalcroze. A música e o movimento**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2012. p.25 -54
- MOLLIER, J. **O manual escolar e a biblioteca do povo**. In: **A leitura e seu público no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MORGADO, J. **Qualidade na educação: um desafio para os professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> Acesso em 16/9/2020.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em <<http://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>> Acesso em 16/9/2020

PALHEIROS, G.B; BOURSCHEIDT, L. **Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2012. p.305 – 342.

PAREJO, E. **Edgar Willems. Um pioneiro da educação musical**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p.89 - 123

PAULA, L. **Uma análise sobre a utilização de livro didático na Educação Infantil**. Caderno Multidisciplinar, Revista Científica UNIFAGOC. Volume I. Ubá/MG, 2020, p. 124-139.

PEREIRA, A. **Uma reflexão sobre Etnomusicologia e Educação Musical: Diálogos Possíveis**. Revista Nupeart, v.9, 2011, pg. 51-64.

PEREIRA, M; OLIVEIRA, L; SÁ FARIAS, M. **Livros didáticos de arte aprovados no PNLD: investigando sua utilização por professores na Educação Básica**. 10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes [recurso eletrônico] / Eduardo Junio Santos Moura, Maria Amélia Castilho Feitosa Callado e Nelcira Aparecida Durães (organizadores). – Montes Claros: Editora Unimontes, 2021. 374 p.: il.; 21 cm. Ebook PDF. Disponível em: <<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>> Acesso em 07/05/2022

PIAGET, J. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PILLOTTO, S. **Formação e práticas educativas em arte/cultura: potencializando ações para a infância**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

PILLOTTO, S. S. D. ; PEREIRA, L. T. C. (Org.) ; ROPELATO, C. C. S. (Org.) . **Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1 ano do ensino fundamental**. 1. ed. Joinville: Editora Univille, 2009. v. 1.000. 141p .

RODRÍGUEZ, J.; GARCIA, T. **IARTEM and its international growth and development in recente Years (2010-2018)**. In RODRÍGUEZ, J.; GARCIA, T. and BRUILLARD, E. (Ed.) **IARTEM 2016-2016, 25 years developing textbook and educational media research**. Santiago de Compostela: IARTEM, 2019a.

ROMANELLI, G. **Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.17, n.3, p.61-71, setembro/dezembro 2014.

ROMANELLI, G. **Entre lo digital y lo impreso: perspectivas en libros de texto y medios para la educación musical en Brasil**. Revista Latinoamericana De Tecnología

Educativa - RELATEC, 18(2), 2019b. Disponível em <<https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.57>> Acesso em 15/07/2020.

SARMENTO, M. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelma C. (orgs.). Sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013. p.13-46.

SILVA, E. T. da. **Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem**. Em aberto, volume 16, n° 69. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>> Acesso em: 26/03/2021.

SILVA, M. W. **Zoltán Kodály. Alfabetização e habilidades musicais**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2011. p.55 – 88

SCHUBRING, G. **Análise histórica do livro didático de matemática: notas de aula**. Tradução: Maria Laura Magalhães Gomes. Campinas: Autores Associados, 2003

SCHULTZ, D. **Que Canto é esse? A concepção de canto no ensino da música na Educação Básica, sob a visão da manualística, a partir da análise de uma coleção de livros didáticos de Artes do PNL D**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

TEUBER, M.; ROMANELLI, G. **O processo de escolha dos livros didáticos por professores de Arte: Mediações (in)imagináveis**. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v.13, n. 3, p. 114-137, set./dez.2020.

TEUBER, M.; SCHILICHTA, C.; RIBEIRO, P.; ROMANELLI, G. **A seleção dos livros de arte PNL D: Análise e uso em sala de aula**. In: Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los médios digitales. Memorias Conferencia Regional para America Latina de la IARTEM – Colombia. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

URIARTE, M.; MOURA, R. **Pontos de Som: criação artística e desenvolvimento musical**. In: Linguagens da arte na infância / Silvia Sell Duarte Pillotto (organizadora). – 2. ed. atual. – Joinville, SC: Univille, 2020.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

ANEXOS**Ofício 16 ABALF:**

**ILMO(A) SR(A) PROCURADOR(A) DA REPÚBLICA DA TUTELA COLETIVA -
ÁREA DE EDUCAÇÃO - DO RIO DE JANEIRO, CAPITAL**

**ILMO(A) SR(A) MINISTRO(A) PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE CONTAS DA
UNIÃO**

Objeto: REPRESENTAÇÃO com pedido de IMPUGNAÇÃO do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022, Publicado em 21 de maio/2020.

A **Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**, organização que tem como objetivo articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas, agregando a participação de atores e instituições envolvidos com a temática da alfabetização, neste ato representada por **Patrícia Corsino**, brasileira, professora universitária, separada, RG 035846435, CPF 550.849.907-53, residente e domiciliada à Rua Itu, nº4, Humaitá - Rio de Janeiro – RJ, CEP 22.261-120, onde espera receber todas as comunicações atinentes ao presente pedido; e **Lourival José Martins Filho**, brasileiro, casado, professor universitário, CPF 788.906.759.34, Carteira de Identidade 2.712.382, domiciliado à Avenida Osvaldo Correa de Andrade, 399, Apto 1006. Jardim Floresta, São José – SC, CEP 88110-636.

Juntamente com grupo de pesquisa **“Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola” (DiEPEE/UFABC/CNPq)**;

E o **apoio de 116 (cento e dezesseis) grupos de pesquisa** instalados em universidades e centros de pesquisa brasileiros, ao final listados;

Vêm, por seus representantes que ao final subscrevem, solicitar que sejam adotadas medidas no sentido da impugnação do EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 2/2020 CGPLI - PNLD 2022 - EDUCAÇÃO INFANTIL, publicado em 21 de maio/2020^[1], por contrariedade à legislação e ao interesse público, desconsideração das necessidades



expressas pelos entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil, além do iminente risco ao patrimônio público pela malversação dos recursos.

A seguir, serão detalhadas, de forma circunstanciada, e agrupadas em três blocos, as razões técnicas e jurídicas deste pedido de impugnação.

1) Do descumprimento da legislação vigente no campo da Educação Infantil

A - **OBJETO 1** do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022- Educação Infantil - **Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Pré-escola** - fere os pressupostos, os princípios e as concepções expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 12/1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - (Resolução CNE/CEB 05/2009) e na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Resolução CNE/CP 02/2017).

A adoção de livros didáticos reforça a lógica transmissiva de conteúdos escolares, mais detidamente aqueles relacionados à alfabetização e aos conhecimentos lógico-matemáticos, comprometendo a finalidade precípua da Educação Infantil com *o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade* (Lei nº 9.394/96, art. 29).

De outro modo, a adoção de livros didáticos impõe que a criança deixe de ser o centro do planejamento curricular, uma vez que os conteúdos escolares se tornam o eixo determinante da ação pedagógica. Práticas educativas que empregam o livro didático não apenas restringem as experiências infantis, ao priorizarem os conteúdos disciplinares, como também retiram do(a) professor(a) a autonomia e a condição de tomar o cotidiano como elemento estruturante do currículo, confrontando assim as diretrizes oficiais para esta etapa da Educação Básica, conforme pode-se constatar nos excertos a seguir:



O Art. 3º das DCNEI reforça a ideia de que, nessa etapa, o currículo é *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, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.* (Resolução CEB/CNE 5/2009);

O Art. 4º da mesma normativa determina que as propostas pedagógicas da Educação Infantil *deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.* (Resolução CEB/CNE 5/2009);

Já o seu Art. 9º define que *as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira* (Resolução CEB/CNE 5/2009).

A identidade da Educação Infantil, mais particularmente a pré-escola, há muito superou a ideia, predominante até meados da década de 70 do século XX, de uma educação propedêutica ou preparatória para a etapa seguinte, tendo a legislação vigente assumido essa identidade. Fato desconsiderado ao longo de todo o Edital.

À guisa de exemplificar este argumento, observa-se que o termo “preparatório” não ocorre em nenhum documento de cunho mandatório para a Educação Infantil, mas tem elevada incidência no Documento Referencial Técnico-Científico que embasa o Edital PNLD 2022. Esse termo é mencionado quatorze vezes e em diferentes partes do documento (Introdução - página 3, Justificativa - páginas 13, 14, 18, 19, 20, 22, 39, 41 e Conclusão - página 45), revelando, portanto, **um propósito incompatível com as concepções curriculares inscritas na normativa nacional da área.**

Em face do exposto, o Objeto 1 deste Edital é ilegal e deve ter sua validade jurídica questionada e suspensa, uma vez que se pretende realizar a compra e a distribuição de livros ignorando-se a posição contrária dos próprios Municípios a serem pretensamente beneficiados pelo Programa. Além de danos ao desenvolvimento infantil, resultará



igualmente em prejuízo para os cofres públicos, considerando o montante significativo de recursos financeiros investidos inadequadamente, como se verá adiante.

B - OBJETO 2 - Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da Educação infantil também merece ser contestado, considerando a importância da presença de obras de literatura nas escolas e turmas de Educação Infantil. A seguir, serão apontados os equívocos conceituais e aspectos a serem observados nesta análise.

Ao considerar como literatura infantil todo livro destinado ao público infantil, o Edital evidencia falta de base científico-conceitual. A literatura se caracteriza como uma produção discursiva com características específicas, que implica uma leitura que se distingue da de outros gêneros textuais, tais como os informativos e os injuntivos.

O discurso literário privilegia a leitura estética em detrimento do conteúdo informativo, sua proposta interlocutória básica é de agenciar o imaginário dos leitores. Trata-se de obra artística, portanto aberta e que propõe uma leitura estética também aberta. A literatura infantil reúne três artes: da palavra, da ilustração/artes visuais e do *design* do livro/projeto gráfico-editorial. Os elementos da ficção, expressos em forma de verso, prosa, imagens, são detonadores do jogo de significações e incitam o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos. Como arte, portanto, não pode estar a serviço da alfabetização, nem do ensino de conteúdos específicos, mas sim de contribuir para a formação humana, para a ampliação de conhecimentos diversos, inclusive linguísticos.

Em decorrência do equívoco sobre a literatura e a leitura literária na infância, expresso no objetivo 2 do Edital aqui questionado, **erros conceituais** se seguem, tais como:

i) inadequado estabelecimento de categorias para agrupamento das obras literárias por faixa etária e inoportuno elenco de características para desenvolver “processos e habilidades” específicos;

ii) separação equivocada entre livros a serem manipulados pelas crianças e livros a serem lidos para elas. Tal distinção não procede, na Educação Infantil, uma vez que o



objetivo de ler *com* e ler *para as* crianças não se traduz no mero reconhecimento linear de palavras e imagens;

iii) caracterização tecnicamente imprópria sobre o que é ilustração e suas diferentes funções;

iv) não distinção entre gêneros literários e temas;

v) submissão da literatura a temas escolhidos arbitrariamente e ao preparo para a alfabetização, redução não aceitável sob a ótica da normativa e dos objetivos constitucionais da Educação.

Merecem destaque os erros conceituais e técnicos que se dão no campo das artes visuais e que **comprometem o Edital**. Ilustrações são produções artísticas, não estão a serviço de representações lineares e descritivas, de limites de cores; portanto, não podem ser classificadas como sendo “realistas e concretas”, como propõe o Edital. Ilustrações são, justamente, o contrário: abstratas, ambíguas, insurgentes, inovadoras. Essas são suas qualidades, ligadas ao que extrapola o que está aparentemente proposto. Seu diálogo com o texto verbal não é linear, muitos são os nexos a serem produzidos pelos caminhos que suscitam. Reduzi-las a uma concepção única e estreita é diminuir sua potência estética, cultural e educacional; é, na prática, uma censura à expressão artística como componente do direito à Educação.

Quanto aos temas, fica evidente a imperícia dos proponentes do Edital ao não distinguirem gênero literário de temas próprios de livros não ficcionais, cuja finalidade, essa sim, é a de ampliar conhecimentos dos leitores sobre uma determinada área ou temática.

Ainda que textos não ficcionais sejam também importantes publicações a serem disponibilizadas às crianças, desde bebês, há especificidades que os distinguem dos textos ficcionais. “Fábulas e lendas locais, nacionais e universais” e “parlendas e músicas locais, nacionais e universais” são gêneros discursivos da esfera literária e não temas. Por sua vez, “animais da fauna local, nacional e mundial”, “corpo humano e suas características”, “mundo natural, meio ambiente, plantas, Biologia e Ciências” são assuntos relacionados a



conhecimentos científicos, próprios para serem abordados de forma criativa em livros informativos direcionados ao público infantil.

Na literatura infantil, qualquer tema pode ser abordado, desde que seja dado um tratamento estético e assegurado o respeito às crianças e sua forma de relacionar-se com o mundo, porque a temática que está em jogo é a própria existência humana, o que ultrapassa qualquer elenco de temas.

Desse modo, caso o MEC e o FNDE entendessem como pertinente a compra e a distribuição de obras, tal ponto do Edital deveria ser refeito, propondo-se, por exemplo: i) obras literárias em prosa, em verso, livros ilustrados e livros de imagem; ii) obras informativas com características que lhes são concernentes, tais como: assuntos de diferentes campos científicos, com rigor conceitual, vocabulário adequado ao público infantil e ilustrações diversas capazes de ampliar as informações.

C- OBJETO 3 – Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências – fere os pressupostos, os princípios e as concepções expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - (Resolução CNE/CEB 05/2009), na Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP 02/2017) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 12/1996).

Ao destacar a categoria “evidências científicas”, o Edital privilegia estudos de um determinado viés teórico-metodológico, como por exemplo investigações das áreas das ciências cognitivas. O princípio do pluralismo de ideias e de concepções, postulado pela LDB e pela Constituição Federal, é ignorado, ao se privilegiar um único segmento e uma única abordagem teórico-metodológica de alfabetização. Dessa determinação contida explicitamente na Política Nacional de Alfabetização, à qual o Edital exige vinculação, resultará que somente os grupos de autores e/ou de editores de materiais didáticos filiados a essa perspectiva teórico-metodológica sejam contemplados pela seleção ou fará com que todos os demais se adequem a essa perspectiva para que possam concorrer ao Edital.

Fica evidenciado no Edital a oferta de manual de instrução para que o professor desenvolva conteúdos que preparem as crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental, mais detidamente aqueles conteúdos relacionados à alfabetização e aos conhecimentos lógico-matemáticos. Este Objeto compromete, pois, a finalidade precípua da Educação



Infantil de *desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade* (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Cabe destacar que a Política Nacional de Alfabetização - PNA, que sustenta a proposta do Objeto 3, desconsidera a história nacional e internacional de grande parte da pesquisa educacional, tanto no campo da Educação Infantil quanto da Alfabetização e do letramento. Ao focalizar prioritariamente, como “estado da arte”, pesquisas oriundas das ciências da cognição, a PNA explicita não apenas um reducionismo e uma visão restrita do campo, como uma desconsideração com o avanço da Ciência em relação à Educação Infantil e aos processos de apropriação da linguagem escrita pelos aprendizes, isto é, com a produção científica realizada por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros. Tais pesquisas apresentam pluralidade de enfoques científicos, valor assegurado constitucionalmente como requisito para o exercício do direito à Educação.

O uso dos termos *literacia* (tradução portuguesa de *literacy*) e *numeracia*, importados de Portugal, nesse sentido, traduz-se como uma forma colonizada de desqualificar e invisibilizar os conhecimentos produzidos no Brasil sobre letramento, amplamente difundidos no campo teórico e incorporados aos programas de formação de professores, desenvolvidos nas últimas décadas.

Entender evidências científicas sob uma única perspectiva teórico-metodológica é uma forma estreita de abordar a complexidade da alfabetização e suas “evidências”. Compreender a Educação Infantil a serviço da alfabetização é desconhecer a importância, na primeira infância, do desenvolvimento das diversas linguagens, da possibilidade de as crianças se expressarem e se comunicarem de diferentes formas, de pensar e compreender o mundo que as cerca sob múltiplas perspectivas. Ao não contemplar explicitamente a pluralidade de concepções, a proposta contida no Edital gera favorecimento a grupos específicos de autores e editores, o que se constitui como antidemocrático e, sobretudo, inconstitucional (Art nº 206, da CF), fato gravíssimo para qualquer edital que envolva grande monta de recursos públicos.

Vale destacar que, na conclusão do documento “Referencial Técnico-Científico Programa Nacional do Livro e do Material Didático - Educação Infantil”, que embasa o



Edital, há uma explícita menção à mudança de paradigma do Edital que, mais uma vez, vem ferir os preceitos legais. É citada a urgência de medidas para a melhoria da qualidade da alfabetização e é imputada ao PNLD a política que fomentará essas alterações legais, sem consulta ampla aos especialistas dos campos da Educação Infantil e da Alfabetização, uma violação adicional, no caso, ao princípio da gestão democrática do ensino público.

O documento faz referência, ainda, a “*práticas pedagógicas bem-sucedidas para o desenvolvimento de habilidades preparatórias para a alfabetização formal já aplicadas de forma pontual em algumas escolas (...)*, e que essas práticas “*(...) estão efetivamente incorporadas ao contexto das escolas da rede privada de ensino do país*”, entretanto, não apresenta as fontes de tais estudos, o que compromete o argumento pelas visões parciais. Ademais, afirma que essas mudanças permitirão *uma avaliação pautada por critérios objetivos e transparentes, que resultarão numa instrução processual dotada de uniformidade de procedimentos, racionalização, celeridade, maior segurança jurídica, resultando em contratações mais eficientes e isonômicas no âmbito do PNLD da Educação Infantil.*

A pluralidade de concepções teórico-metodológicas sempre foi bem-vinda em nosso país continental, com ampla diversidade histórico-cultural. O artigo 3º da LDB 9394, que referenda o Art. 206 da Constituição Federal, afirma que o ensino será ministrado com base em vários princípios, destacando-se o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Entretanto, há evidências de que o PNLD 2022 pretende impor e constranger os sistemas de ensino à adoção de um único modelo pedagógico, privilegiando um determinado grupo de autores e de editores.

Agrava tal cenário a ausência de colaboração e diálogo com os entes federados, no caso, os Municípios, na implementação dessa onerosa e retrógrada política .

2) O não atendimento às necessidades expressas pelos municípios, entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil

Após audiência pública promovida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME,



organização que reúne todos os secretários de educação municipal do país - elaborou documento no qual os dirigentes consideravam a necessidade de revisão do Edital 2022^[2].

Segundo o documento, o Edital necessitaria coadunar-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - considerando os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - e com referenciais ou proposições curriculares a ela alinhados, construídos pelos estados e municípios brasileiros.

Apesar de mencionar a BNCC, o Edital, conforme consta no documento da UNDIME, encerra uma evidente contradição, ao conceber a Educação Infantil como etapa preparatória para o ciclo de alfabetização, propondo conteúdos ligados à literacia e à numeracia. Faz, portanto, uma inversão de sentido flagrante da normativa aplicável.

Esse equívoco fica ainda mais visível na medida em que a BNCC afirma o desenvolvimento integral da criança e, conseqüentemente, a responsabilidade de a Educação Infantil promover práticas pedagógicas baseadas em interações e na brincadeira como formas de potencializar aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Entretanto, conforme denuncia o texto enviado ao FNDE pela UNDIME, requerendo a revisão do Edital, este apresenta incoerências, ao desconsiderar o desenvolvimento da criança na sua integralidade, contradizendo, assim, os fundamentos da BNCC e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Tais incongruências e equívocos permaneceram inalterados na versão definitiva do Edital, publicada e divulgada após audiência pública realizada remotamente, no dia 23 de abril de 2020. Destarte, tendo em vista a posição da UNDIME - reitere-se, uma associação civil que reúne gestores(as) dos 5.570 municípios brasileiros e tem entre seus principais objetivos defender a educação básica de qualidade como direito público, propor mecanismos para assegurar, prioritariamente a Educação Básica numa perspectiva municipalista, buscando universalizar o atendimento, o ensino de qualidade e a escola pública - conclui-se que **o Edital não atende as demandas e reais anseios dos municípios brasileiros** em relação à política de compra e de distribuição de livros para as crianças e seus(suas) professores(as).

Este fato, em si, implica duas violações adicionais ao regime de repartição de competências e atribuições em matéria de educação, inscrito na Constituição e na LDB. De um lado, significa inteira desconsideração ao regime de colaboração determinado no art. 211, caput, §§ 1º- 4º, da Constituição, na medida em que não há consideração às



demandas dos municípios na produção e implementação do Edital; de outro lado, há tentativa de violação à autonomia dos sistemas municipais e estaduais de ensino e, em consequência, à autonomia relativa das escolas e à liberdade e pluralismo de concepções que caracteriza a docência na Educação Básica, na medida em que se quer impor uma única visão, via materiais didáticos a serem distribuídos por quem não tem competência constitucional direta na oferta da Educação Infantil, sem consideração à opinião técnica e federativa. Ou seja, uma inversão do sentido constitucional de colaboração que requer imediata intervenção dos órgãos de controle, sob pena de graves prejuízos econômicos e pedagógicos.

3) Malversação do recurso público

Considerando as inadequações técnicas, as inconformidades jurídicas com os documentos legais e normativos que regem a Educação Infantil brasileira, bem como a inobservância dos anseios de profissionais da Educação, das famílias das crianças e de especialistas, de gestores públicos e de pesquisadores das áreas de Alfabetização e de Educação Infantil, a compra e a distribuição de livros para crianças e para seus(suas) professores(as), se seguirem as diretrizes expressas no Edital PNLD 2022, resultarão em malversação de recursos públicos que somam milhões de reais.

Por isso mesmo, **urge que o Edital PNLD 2022 seja suspenso**, para que sejam realizados importantes ajustes, ouvidos, para isso, especialistas, autores(as) e editores(as) de livros infantis, professores(as) e gestores(as) públicos.

É o que se requer seja encaminhado.

Rio de Janeiro, 16 de junho de 2020.



A handwritten signature in purple ink, which appears to read 'Lourival José Martins Filho'.

Lourival José Martins Filho

Presidente da ABAlf

Gestão 2020-2022

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Patrícia Corsino'.

Patrícia Corsino

Representante Regional – Sudeste

Gestão 2020-2022

Além da ABAlf e do DiEPEE, subscrevem esta solicitação, em apoio ao pedido de impugnação do Edital, as entidades e grupos de pesquisa, abaixo mencionados:

1. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED -
Presidenta: Geovana Mendonça Lunardi Mendes;



2. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE -
Presidenta: Lucília Augusta Lino;
3. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE –
Presidente: Romualdo Luiz Portela de Oliveira;
4. Associação de Ensino de Biologia – SBEnBIO. Presidente: Leandro Duso;
5. Associação Brasileira de Currículo - ABdC - Presidenta: Rita Frangella;
6. Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH -
Presidenta: Márcia Maria Menendes Motta;
7. Associação de Arte Educadores de Santa Catarina -AAESC. Coordenação:
Cristiane Ugolini;
8. Associação Nacional das Unidades Univesitárias Federais de Educação Infantil –
ANUUFEL. Presidente: Viviane Ache Cancian;
9. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC Minas Gerais. Luciano
Mendes de Faria Filho;
10. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Pelo Comitê Diretivo:
Sandro Vinícius Sales dos Santos;
11. Cátedra Paulo Freire - Departamento de Educação. Universidade Federal de
Viçosa. Coordenação: Maria do Carmo Couto Teixeira;
12. Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de
Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa Residência Pedagogia -
FORPIBID-RP. Coordenação: Nilson de Souza Cardoso;
13. Rede Nacional Primeira Infância – RNPI - Diretora: Ana Potyara Tavares;
14. Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Presidente: Sérgio Stoco;
15. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE, Universidade Federal de
Minas Gerais. Diretora: Francisca Maciel;
16. Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL- Universidade Federal de
Pernambuco. Coordenação: Ana Carolina Perrusi Brandão;
17. Centro de Criação de Imagem Popular – CECIP. Diretor Executivo: Claudius
Ceccon;
18. Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil-
CINDEDI- Coordenação: Maria Clotilde Rossetti Ferreira e Katia Souza Amorim;
19. Laboratório de Educação. Coordenadora: Beatriz Cardoso;



20. Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil - GPHEELLB - Universidade Estadual Paulista Campus Marília. Coordenação: Maria do Rosario Longo Mortatti e Rosa Fátima de Souza Chaloba;
21. Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade - GPeale. Universidade Federal de São João Del Rei. Coordenação: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo;
22. Grupo Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores - Universidade Federal do Amapá. Coordenação: Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes;
23. Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL - Universidade Estadual de Campinas. Coordenação: Ana Luiza Bustamante Smolka;
24. Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI – Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação: Mônica Correia Baptista;
25. Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância – GEPOLEI – Universidade Federal do Mato Grosso. Coordenação: Bárbara Cortella Pereira de Oliveira;
26. Laboratório de estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação- LEDUC- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenação: Ludmila Thomé de Andrade;
27. Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL/CEALE - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação: Josiley Francisco de Souza;
28. Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC - Universidade Federal do Pará. Coordenação: Sônia Regina dos Santos Teixeira;
29. Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas-LHEP- Universidade Federal Fluminense. Coordenação: Cecília Goulart;
30. Laboratório Sertão das Águas: Alfabetização, Leitura, Escrita, Literatura, Cibercultura, Formação e Trabalho Docente. Universidade Federal do Pará. Coordenação: Elizabeth Orofino Lúcio;
31. Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia – LEIAA. Universidade Federal do Pará. Coordenação: Selma Costa Pena;



32. Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Unisinos. Coordenação: Paulo Sergio Fochi;
33. Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças, Infâncias e Educação Infantil - Grão. Universidade Federal de Campina Grande. Coordenação: Fernanda de Lourdes Almeida Leal;
34. Grupo Linguagem, Infâncias e Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenação: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello;
35. Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática – NEALIM. Universidade Federal da Paraíba. Coordenação: Evangelina Maria Brito de Faria;
36. Grupo de Pesquisa em Educação Matemática em Anos Iniciais - GPEMAIS. Universidade Federal da Paraíba. Coordenação: Maria Alves de Azeredo;
37. Grupo de Estudos Linguagem, Interação e Multimodalidade - GEILIM – Universidade Estadual da Paraíba. Coordenação: Paulo Ávila;
38. Grupo de pesquisa A Dimensão Subjetiva das Desigualdades – Pontifícia Universidade de São Paulo. Coordenação: Antônio Carlos Caruso Ronca;
39. Grupo de Estudos sobre Bebês e Crianças Bem Pequenas no Contexto da Educação Infantil - Mirare – Universidade Federal do Ceará. Coordenação: Silvia Helena Vieira Cruz;
40. Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano. Universidade Federal de Alagoas. Coordenação: Lenira Haddad;
41. Laboratório de Estudos da Escrita - γραφή (grafi) - Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenação: Messias Holanda Dieb;
42. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPEI - Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação: Levindo Diniz Carvalho;
43. Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil – PLEEI. Universidade Federal Pernambuco. Coordenação: Ana Carolina Perrusi Brandão;
44. Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula – GEPSA- Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação: Maria de Fátima Cardoso Gomes;
45. Grupo de Estudos em Cultura, Infância e Educação Infantil – EnlaCEI- Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação: Vanessa Ferraz Almeida Neves;



46. Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI- Universidade Federal do Rio Grande. Coordenação: Gabriela Medeiros Nogueira;
47. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil e Infâncias – GEIN - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenação: Simone Albuquerque;
48. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Políticas Públicas e Educação Infantil – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenação: Maria Luiza Flores;
49. Grupo de Pesquisa Infâncias, Inclusão e Subjetividade – GRUPICIS - Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenação: Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto;
50. Grupo de Pesquisa Formação de Professores da Educação Especial do Espírito Santo - GRUFOPEES. Coordenação: Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto;
51. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial. Universidade de Campinas- UNICAMP. Coordenação: Norma Sandra de Almeida Ferreira;
52. Núcleo de Educação Infantil da UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenação: Ana Carolina Galvão e Vania Carvalho de Araújo;
53. Educação Infantil e Políticas Públicas - EIPP - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Maria Fernanda Rezende Nunes;
54. Infância, formação e cultura - INFOC - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenação: Sonia Kramer;
55. Laboratório de Avaliação da Educação - LAED - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenação: Alicia Bonamino;
56. Grupo de Pesquisa Infâncias Até Dez - GRUPIS - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Coordenação: Anelise Monteiro Nascimento;
57. Círculo de Estudo e Pesquisa Formação, Infância e Arte - FIAR - Universidade Federal Fluminense. Coordenação: Luciana Ostetto;
58. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação. Infâncias, Bebês e Crianças - GERAR - Universidade Federal Fluminense. Coordenação: Nazareth Salutto;
59. Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores - GPPF - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Carmen Sanches Sampaio;



60. Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Trocas, Arte e Sentidos - Grupo FRESTAS - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Adrienne Ogeda;
61. Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Rita Ribes Pereira;
62. Grupo de pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenação: Maria Cristina Carvalho;
63. Grupo de Estudos e Pesquisa Ambientes e Infâncias – GRUPAI - Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenação: Ana Rosa Costa Picanço Moreira;
64. Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura – IESC- Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenação: Vânia Carvalho de Araújo;
65. Núcleo Educação do Campo e Agroecologia – ECOA - Universidade Federal de Viçosa. Coordenação: Maria do Carmo Couto Teixeira;
66. Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas LAPSAP/FFCLRP- Universidade de São Paulo. Coordenação: Ana Paula Soares da Silva;
67. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO. Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora: Dalila Andrade Oliveira;
68. Grupo Infância e Saber Docente. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Lígia Leão Aquino e Lissandra Ogg Gomes;
69. Grupo Territórios de Estudos da Infância- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Lissandra Ogg Gomes e Conceição Seixas Silva;
70. Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE – Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenação: Márcia de Souza Hobold e Maria Aparecida Lapa de Aguiar;
71. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Avaliação e Infância – GEPPAI - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Virgínia Louzada;
72. Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais e Formação Docente. GEPETEC - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Tarliz Liao;
73. Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professoras(es), Currículos e Pedagogias Decoloniais - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Claudia Miranda;



74. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância - GEPEAD - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Leonardo Villela de Castro;
75. Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/GiTaka- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Lea Tiriba;
76. Grupo Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação – CACE - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Adriana Hoffmann Fernandes;
77. Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI - Universidade Estadual de Maringá. Coordenação: Heloisa Toshie Irie Saito;
78. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN – Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenação: Kátia Adair Agostinho e Márcia Buss-Simão;
79. Grupo de Pesquisa: Travessias Luso-Brasileiro na Educação da Infância - Universidade Estadual de Londrina. Coordenação: Cassiana Magalhães;
80. Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância - Teoria Histórico-Cultural/GEPLI-THC- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenação: Regina Aparecida Marques de Souza;
81. Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização. Universidade Estadual de Maringá. Coordenação: Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes;
82. Grupo de Pesquisa Exigibilidade do Direito à Educação e Laboratório de Dados Educacionais- Universidade Federal do Paraná. Coordenação: Adriana Aparecida Dragone Silveira;
83. Grupo de estudos e pesquisas em Educação, Arte e Cultura – GECULT - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenação: Monique Andries Nogueira;
84. Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Andréa Rosana Fetzner e Claudia Fernandes;



85. Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores -GPPS - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Maria Luiza Sussekind e Carmen Sanches Sampaio;
86. Grupo de pesquisa Aprendizagem em Rede - GRUPAR. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Adriana Rocha Bruno;
87. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões – GEPDiM. Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenação: Jilvania Lima dos Santos Bazzo;
88. Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski - GEPEVI - Universidade Federal Fronteira Sul. Coordenação: Solange Maria Alves;
89. Grupo de Estudos Cultura Escrita e Escolarização. Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenação: Mary Elisabeth Cerutti-Rizzatti;
90. Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada- NELA. Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenação: Daniel do Nascimento e Silva;
91. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GEDIN. Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenação: Adilson de Angelo Lopes Francisco;
92. Grupo de pesquisa Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva – Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenação: Ana Paula Nunes Chaves;
93. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas. Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação: Marlucy Alves Paraíso;
94. Grupo de pesquisa: Lutas Sociais, Trabalho e Educação - LUTE – Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenação: Mariléia Maria da Silva;
95. Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – GEASUR - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Celso Sanches;
96. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e(m) Educação Linguística. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Diego Vargas;
97. Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens. Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenação: Rosa Elisabete W. Martins;
98. Núcleo de Pesquisa sobre a Educação da Infância. Instituto Vera Cruz, SP. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira;



99. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação: Andrea Thees;
100. Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente – Universidade Federal de Santa Maria. Coordenação: Viviane Ache Cancian;
101. Grupo de Estudos de Alfabetização – ESEBA. Universidade Federal de Uberlândia. Coordenação: Márica Martins de Oliveira Abreu;
102. Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização. Universidade Federal de Uberlândia. Coordenação: Joice Ribeiro Machado da Silva;
103. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias GEPLI. Universidade Federal de Uberlândia. Coordenação: Fernanda Duarte Araújo Silva;
104. Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior – GPDOC, Universidade Federal de Santa Maria. Coordenação: Ana Carla Hollweg Powaczuk;
105. Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista GEADDEC- Universidade Estadual Paulista Campus Marília. Coordenação: Eliane Giachetto Saravali;
106. Contextos da Infância, Adolescência e Juventude e suas Inter-relações na Família e na Sociedade. Universidade Federal de Viçosa. Coordenação: Maria de Lourdes Mattos Barreto;
107. Educação, Conhecimento e Processos Educativos. Universidade Federal de Viçosa. Coordenação: Cezar Luiz De Mari;
108. Grupo Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura Literatura e Avaliação do Texto Literário. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenação: Renata Junqueira de Souza;
109. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias – GEPEICI. Universidade Federal da Bahia. Coordenação: Marlene Oliveira dos Santos;
110. Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI. Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenação: Jader Jane;
111. Grupo de Pesquisa Linguagens, Infância, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH – Universidade Fesral de juiz de Fora. Coordenação: Núbia Schaper;



112. Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas. Coordenação: Michelle de Freitas Bissoli;
113. Grupo de estudo e pesquisa Divulgação, Difusão Científica para Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. Coordenação: Carolina Brandão Gonçalves;
114. Grupo de Pesquisa Formação do(a) Educador(a) no Contexto Amazônico. Universidade Federal do Amazonas. Coordenação: Cláudio Gomes da Victória;
115. Grupo de Estudos e Pesquisas em Crianças, Infância e Educação Infantil. Universidade Federal do Pará. Coordenação: Celi da Costa Silva Bahia;
116. Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança. Universidade Federal da Paraíba. Coordenação: Adelaide Alves Dias.

[1] Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-de-convocacao-n-2/2020-cgpli-pnld-2022-educacao-infantil-257875683>. Acesso em 10 de junho de 2020.

[2] Documento disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpCflQxx_5ea2fc60ef701.pdf Acesso em 10 de junho de 2020.

APÊNDICE 1

PESQUISA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO EAS ATIVIDADES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Olá, eu me chamo Ana Caroline e sou professora de música para bebês e crianças. Estou fazendo uma pesquisa de pós-graduação na área de educação musical, especificamente sobre os livros didáticos nas atividades de música da Educação Infantil.

Agradeço desde já sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Sua

identidade será preservada em absoluto sigilo.

Este questionário leva em torno de 10 minutos para ser respondido.

*Obrigatório

1. Para iniciar o questionário abaixo é necessário que você esteja de acordo com os termos desta pesquisa: *

Marque todas que se aplicam.

Eu concordo em participar voluntariamente do estudo e sei que minha identidade permanecerá anônima. Entendo também que os dados gerados a partir deste questionário serão analisados e utilizados unicamente para a produção de dados científicos.

2. Você atua na Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a seção 18 (MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!)*

Primeiramente, eu gostaria de saber um pouco mais sobre você:

3. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 20 anos

20 a 29 anos

30 a 39 anos

40 anos ou mais

4. Qual sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

Ensino Médio

Ensino Médio + Ensino Técnico

Ensino Superior Incompleto Ensino

Superior Completo

Pós-graduação

Outro: _____

5. Em relação à pergunta anterior, indique qual sua área de estudo:

6. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil? *

7. Em qual nível da Educação Infantil você atua atualmente? Você poderá marcar mais de uma alternativa, caso atue com diferentes faixas etárias. *

Marque todas que se aplicam.

Bebês de 0 a 6 meses.

1 a 2 anos

2 a 3 anos

3 a 4 anos

4 a 5 anos

5 a 6 anos

8. Você canta ou toca algum instrumento musical? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 10*

9. Onde você costuma cantar e/ou tocar?

Marque todas que se aplicam.

Na igreja

Na comunidade

Em família

Outro: _____

10. Caso tenha experiência musical, teve a oportunidade de estudar música formalmente?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 12*

11. Onde você estudou música?

Marque todas que se aplicam.

- escola
- escola de música/conservatório
- cursos de formação continuada
- curso superior
- aulas particulares
- Outro: _____

12. Você já participou de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área da música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 14*

13. Fale sobre sua experiência em cursos, oficinas, seminários ou encontros na área da música.

SOBRE AS ATIVIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

14. Você realiza atividades musicais na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 17*

15. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, com que frequência as atividades musicais ocorrem?

Marcar apenas uma oval.

- Esporadicamente *Pular para a pergunta 16*
- 1 vez por semana *Pular para a pergunta 17*
- 2 vezes por semana *Pular para a pergunta 17*
- Todos os dias *Pular para a pergunta 17*
- Outro: _____

16. Em quais ocasiões ocorrem? Marque todas as alternativas correspondentes.

Marque todas que se aplicam.

- apresentações em datas específicas (dia das mães, festas juninas, dia dos pais, apresentações de final de ano, etc).
- mostras artísticas.
- Execução de hinos.
- Projetos e conteúdos artísticos/musicais
- Rotina e formação de hábitos (formar fila, lanche, lavar as mãos, etc).
- Outro: _____

17. Você já teve oportunidade de ler sobre os conteúdos musicais para a Educação infantil presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. Há livros didáticos ligados à música e/ou seu ensino que estejam disponíveis para uso na escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 22*

Não sei, não tive a oportunidade de saber. *Pular para a pergunta 22*

19. Você tem oportunidade de utilizá-lo(s)?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 22*

Às vezes

20. Nesse(s) livro(s) há sugestões de atividades musicais?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 22*

Não sei, não tive a oportunidade de saber. *Pular para a pergunta 22*

21. O quão confortável você se sente em conduzir as atividades musicais que o livro sugere?

Marcar apenas uma oval.

Muito confortável *Pular para a pergunta 23*

Um pouco confortável *Pular para a pergunta 23*

Não me sinto confortável *Pular para a pergunta 23*

Não faço atividades musicais *Pular para a pergunta 23*

22. Você gostaria de ter um livro didático para atividades musicais para a Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. Na sua opinião, qual o papel de livros didáticos para as atividades musicais? *

Marcar apenas uma oval.

Atrapalha

Não faz diferença

Ajuda

24. Para você, como seria um livro didático de música ideal?

25. Você teve algum problema ou dificuldade para responder a este questionário? *

23. Como a participação desta pesquisa é de caráter totalmente voluntário, gostaríamos de saber se há alguma (algum) colega que atue na Educação Infantil que poderia contribuir com seu ponto de vista. Nesse caso, fique à vontade para encaminhar o seguinte link (<https://forms.gle/HXMnvxogHXbTGBns6>).

MUITO
OBRIGADO POR
SUA
PARTICIPAÇÃO!

POR FAVOR, NÃO ESQUEÇA DE ENVIAR SUAS RESPOSTAS
CLICANDO NO BOTÃO "ENVIAR"

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 2

PSEUDÔNIMOS ATRIBUÍDOS ÀS PROFESSORAS QUE TIVERAM RESPOSTAS CITADAS

PSEUDÔNIMO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	EXPERIÊNCIA MUSICAL	CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA MÚSICA	REALIZA ATIVIDADES MUSICAIS COM AS CRIANÇAS?	TEM ACESSO A LIVROS COM ATIVIDADES MUSICAIS?	GOSTARIA DE TER LIVRO DIDÁTICO COM ATIVIDADES MUSICAIS?	O LIVRO AJUDA OU ATRAPALHA?
Alma Mahler	40 anos ou mais	16 anos	Sim. Canta e/ou toca em família.	Sim	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Amanda Maier	30 a 39 anos	7 anos	Não possui	Sim	Não	Não	Sim	Ajuda.
Augusta Holmès	40 anos ou mais	19 anos	Não possui	Sim	Sim. Diariamente.	Sim	-	Ajuda.
Beth Carvalho	40 anos ou mais	16 anos	Sim. Canta e/ou toca na igreja. E estudou em escola de música/conservatório.	Sim	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Carlotta Ferrari	40 anos ou mais	20 anos	Não possui	Sim	Sim. Uma vez por semana.	Não	Não	Atrapalha.
Chiquinha Gonzaga	40 anos ou mais	25 anos	Não possui	Sim	Como pedagoga orienta as professoras a utilizarem a música diariamente.	Não	Não	Atrapalha.
Dolores Duran	30 a 39 anos	mais de 10 anos	Sim. Canta e/ou toca em família. Teve aulas particulares.	Não	Sim. Diariamente.	Sim	-	Ajuda.
Ethel Smyth	30 a 39 anos	5 anos	Sim. Canta e/ou toca na igreja.	Sim	Não	Não	Não	Atrapalha.
Gabriela Ortiz	40 anos ou mais	11 anos	Não possui	Não	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Germaine Tailleferre	30 a 39 anos	3 anos	Não possui	Não	Sim. Esporadicamente.	Não	Sim	Ajuda.
Hildegard Von Bingen	40 anos ou mais	15 anos	Sim	Sim	Sim. Diariamente.	Sim	-	Ajuda.
Ivone Lara	40 anos ou mais	16 anos	Não possui	Sim	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Jacqueline Nova	40 anos ou mais	23 anos	Não possui	Sim	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Joana Batista Ramos	40 anos ou mais	16 anos	Sim. Canta e/ou toca na Igreja e em família.	Sim	Sim. Diariamente.	Sim	-	Ajuda.
Joanidia Sodrè	30 a 39 anos	10 anos	Sim. Canta e/ou toca na igreja.	Não	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Maria Gadú	40 anos ou mais	30 anos	Não possui	Não	Sim. Uma vez por semana.	Não	Sim	Ajuda.
Maria Luisa Anido	40 anos ou mais	20 anos	Não possui	Sim	Sim. Uma vez por semana.	Não	Não	Atrapalha.
Marianne Anna Martinez	30 a 39 anos	18 anos	Não possui	Não	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Marlui Miranda	40 anos ou mais	21 anos	Não possui	Sim	Sim. Uma vez por semana.	Não	Não	Não faz diferença
Maysa Monjardim	30 a 39 anos	10 anos	Sim. Canta e/ou toca em família.	Sim	Sim. Duas vezes por semana.	Não	Sim	Ajuda.
Nannerl Mozart	30 a 39 anos	11 anos	Não possui	Sim	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Nara Leão	40 anos ou mais	10 anos	Sim. Canta e/ou toca em família.	Sim	Sim. Diariamente.	Sim	-	Ajuda.
Sueli Costa	20 a 29 anos	5 anos	Não possui	Sim	Sim. Diariamente.	Não	Não	Atrapalha.
Valéria Bonafé	40 anos ou mais	15 anos	Não possui	Sim	Sim. Diariamente.	Não	Sim	Ajuda.
Vânia Dantas Leite	40 anos ou mais	12 anos	Sim. Canta e/ou toca na igreja.	Não	Sim. Duas vezes por semana.	Sim	-	Ajuda.

APÊNDICE 3

LISTA DE COMpositoras HOMENAGEADAS

COMpositoras HOMENAGEADAS NESTA DISSERTAÇÃO		
Alma Mahler	1879-1964	Compositora austríaca com composições predominantemente vocais. Foi esposa de Gustav Mahler
Amanda Maier	1853-1894	Compositora sueca. Suas composições eram voltadas principalmente ao violino e demais instrumentos de cordas.
Augusta Holmès	1847-1903	Compositora, cantora e poetisa francesa.
Beth Carvalho	1946-2019	Compositora e cantora brasileira de sambas.
Carlotta Ferrari	1837-1907	Compositora de óperas e cantatas. Ela pagou a estréia de sua primeira ópera, pois não exibiam óperas escritas por mulheres na época.
Chiquinha Gonzaga	1847-1935	Grande compositora e pianista. Foi a primeira regente mulher brasileira.
Dolores Duran	1930-1959	Compositora brasileira de sambas.
Ethel Smyth	1858-1944	Compositora britânica que participou do grupo das mulheres sufragistas. Destaque para as obras de óperas.
Gabriela Ortiz	1964	Compositora mexicana que combina elementos da música erudita, do folclore e do jazz.
Germaine Tailleferre	1892-1983	Compositora erudita francesa.
Hildegard Von Bingen	1098-1179	Alemã, primeira compositora mulher de que se tem registro.
Ivone Lara	1922-2018	Cantora e compositora de sambas.
Jacqueline Nova	1935-1975	Compositora belga de música eletroacústica.
Joana Batista Ramos	1878-1952	Compositora da primeira marchinha de carnaval, a "Marcha n.1 do Vassourinhas"
Joanídia Sodré	1903-1975	Regente e compositora gaúcha. Escreve a ópera "Casa Forte", um trio e dois quartetos
Jocy de Oliveira	1936	Compositora, pianista e escritora curitibana. Foi uma das pioneiras em multimídia no Brasil.
Maria Gadú	1986	Cantora, compositora, instrumentista e produtora brasileira.
Maria Luisa Anido	1907-1996	Compositora argentina. Também foi uma grande intérprete de Johann Sebastian Bach.
Marianne Anna Martinez	1744-1812	Compositora austríaca que compôs a única sinfonia do período clássico composta por uma mulher.
Marlui Miranda	1949	Cantora, compositora e pesquisadora de música indígena no Brasil.
Maysa Monjardim	1936-1977	Compositora, cantora e poetisa brasileira considerada uma grande voz da MPB.
Nannerl Mozart	1751-1829	Grande pianista irmã de Wolfgang Amadeus Mozart. Compôs algumas peças, mas ao completar 18 anos foi proibida de fazer turnês porque estava em idade de se casar.
Nara Leão	1942-1989	Cantora e compositora brasileira. Estreou aos 17 anos no gênero bossa-nova e participou do movimento tropicalista.
Sueli Costa	1943	Compositora, cantora e violonista brasileira de MBP.
Valéria Bonafé	1984	Compositora brasileira de música contemporânea.
Vânia Dantas Leite	1945	Compositora brasileira, carioca, pianista, professora e regente.