

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA DE ARAÚJO STOCCHERO

PROFESSORES DE MÚSICA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE  
SABERES DOCENTES

CURITIBA

2023

MARIANA DE ARAÚJO STOCCHERO

PROFESSORES DE MÚSICA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE  
SABERES DOCENTES

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, área de concentração Cognição e Educação Musical, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Música.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2023

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel  
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9-1638)

Stocchero, Mariana de Araújo  
Professores de música para a primeira infância: um estudo sobre saberes docentes / Mariana de Araújo Stocchero. – Curitiba, 2023.  
136 f. il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.  
Tese (Doutorado em música) – Setor de Artes, Comunicação e Design,  
Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

1. Educação musical – Infanto-juvenil. 2. Educação musical – Primeira infância. 3. Professores de música - Formação. 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 tese de Doutorado de **MARIANA DE ARAÚJO STOCCHERO** intitulada: **Professores de Música para a primeira infância: um estudo sobre saberes docentes, sob orientação da Profa. Dra. ROSANE CARDOSO DE ARAUJO**, 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 doutora 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, 13 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

15/03/2023 00:11:11.0

ROSANE CARDOSO DE ARAUJO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/03/2023 17:54:34.0

VALÉRIA LÜDERS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/03/2023 10:13:20.0

SOLANGE MARANHO GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -  
CAMPUS CURITIBA II - FAP)

Assinatura Eletrônica

14/03/2023 13:29:27.0

BEATRIZ SENOI ILARI

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA)

Para Antônia e André. Foi por vocês.

Dedico este trabalho ao Curso de Licenciatura em Música da UFMS (Universidade  
Federal de Mato Grosso do Sul)

## AGRADECIMENTOS

No paradoxo da solidão do trabalho acadêmico, são muitas as pessoas que desejo agradecer, pois não se faz uma tese sozinha.

Com profunda admiração e respeito, agradeço as professoras *Melissa* e *Elize* e o professor *Eduardo*. A riqueza do conteúdo compartilhado por vocês, nas entrevistas concedidas a mim, contribuiu sobremaneira com esta pesquisa.

Com profunda admiração e respeito, agradeço especialmente a minha querida orientadora, Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo, que, pela terceira e derradeira vez, conduziu-me com competência na jornada acadêmica. Sua assertividade, paciência e compreensão, além de terem tornado leve a caminhada, servem de inspiração para que eu possa agir de maneira semelhante em minhas futuras atividades profissionais.

Agradeço o trabalho atencioso e competente das professoras Dr<sup>a</sup> Beatriz Ilari, Dr<sup>a</sup> Solange Maranhão Gomes e Dr<sup>a</sup> Valéria Lüders, pela disponibilidade em compor a banca de qualificação e defesa, e que com importantes contribuições e questionamentos me ajudaram a construir e dar forma a esta tese.

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, a Faculdade de Artes, Letras e Comunicação – FAALC, em especial aos meus colegas do Curso de Música, professores efetivos e substitutos, por apoiarem meus quase quatro anos de afastamento integral para minha capacitação profissional. Seguirei trabalhando pela valorização da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço aos professores e colegas pós-graduandos do Grupo de Pesquisa Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical – PROFCEM UFPR pelas trocas instigantes e suporte ao longo da jornada.

Aos professores do PPG Música UFPR e do Curso de Música UFPR, agradeço a oportunidade que tive de aprender e poder contribuir com as atividades pedagógicas e musicais. Agradeço especialmente à querida prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Scarinci, por me acolher no LAMUSA – Laboratório de Música Antiga da UFPR, fato que muito contribuiu para meu desenvolvimento musical e alimentou minha paixão pelo canto e pela música barroca.

Agradeço às alunas e aos alunos que participaram do Projeto de Extensão Musicalização Infantil UFMS, entre 2016 e 2018. Foi graças à experiência compartilhada com pessoas especiais e alunos engajados que a temática desta pesquisa fez sentido na minha trajetória profissional.

Agradeço às minhas queridas amigas, Rossana Cavallini, Maris de Souza Egg, Maria Luísa Noriller Taschek e Caroline Brendel Pacheco, pelo apoio, trocas de ideias e por compartilharem comigo muito mais do que a profissão, mas momentos de amizade sincera.

Agradeço toda comunidade do AA – Acadêmicos Anônimos, pela feliz ideia desse grupo de apoio virtual, que traz constância e paz ao trabalho acadêmico. Foi nas sessões de atenção plena, conduzidas pela facilitadora Adriana, que superei momentos difíceis, de angústia e ansiedade, e encontrei o apoio dos pares.

Agradeço também aos profissionais Júlio Simões e Jéssica Ribas, por me auxiliarem, ao longo do doutorado, a manter a saúde física e mental.

Agradeço imensamente meu marido André e minha filha Antônia, por todo o apoio e compreensão nestes quatro anos em Curitiba, dedicando-me ao doutorado. Durante esse tempo, compartilhamos muitas alegrias, mas também as dificuldades impostas pela pandemia de Covid19, em 2020 e 2021. Sou grata por termos vencido juntos esse período triste e tenso da recente história mundial.

Agradeço minha amada família que compartilhou comigo esta intensa jornada, apoiando-me da maneira que sabiam e podiam, com muito amor e companheirismo: Marisa, Melina, Rose e meus pais Nelson e Judite, que deram suporte para a Antônia nos momentos em que estive ausente.

Gratidão e amor a Deus, pelo dom da vida compartilhada, pela oportunidade a mim concedida, pelas bênçãos recebidas, durante o período do Doutorado e sempre.

"Primeiro, tem que ser criança.  
Aí cresce ouvindo música e estuda bastante,  
aí começa a ensinar para as crianças e ensina tudo!  
E continua ensinando até ser um ótimo professor de música  
ou professora de música (...)  
Tem que pensar que nem a criança!  
Ouvir música que nem criança e aí você escreve isso e termina logo essa tese!"

(Antônia Stocchero Neves Santana, 6 anos, quando expliquei a ela sobre o tema da tese. Depoimento em 30 de agosto de 2021).

## RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo da formação de professores dentro da área da Educação Musical Infantil. Ponderando que a qualidade da educação está intimamente relacionada à qualidade da formação profissional dos professores, acredita-se na importância em desenvolver no adulto que se relaciona com crianças pequenas um olhar crítico, humano e embasado na experiência e no conhecimento. As pesquisas sobre música na primeira infância trazem conhecimento sobre o desenvolvimento musical infantil bem como apresentam as variadas práticas musicais das crianças. Nesse sentido, refletir sobre a formação do profissional que atua com as crianças é tema que constantemente necessita de estudos na área, levando-se em conta os mais diversos contextos de atuação. Os Saberes Docentes, referencial teórico do presente estudo, tem nos trabalhos de Maurice Tardif os fundamentos para abordar a seguinte questão: quais saberes são necessários para atuação do professor de música na primeira infância? Assim, o objetivo principal para esta pesquisa foi investigar a perspectiva de docentes formadores de professores sobre os saberes necessários para a formação e atuação de professores de música da primeira infância. Para tanto, pretendeu-se analisar, sob a ótica de professores experientes na área, as diversas concepções sobre os saberes por eles indicados, caracterizando aspectos comuns e significativos das práticas pedagógicas de professores de musicalização infantil e relacionando-os aos saberes docentes, segundo a tipologia de Maurice Tardif. Como delineamento metodológico, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo multicase, utilizando-se como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com três docentes com comprovada experiência na educação musical de crianças pequenas e na formação de professores para área da Educação Musical Infantil. As entrevistas foram transcritas e analisadas segundo o método de Análise de Conteúdo e com a utilização da ferramenta ATLAS.ti, software para auxiliar na análise de dados qualitativos. Por meio da análise, foi possível identificar os saberes docentes dos professores participantes da pesquisa, dialogando com o referencial teórico. Esses saberes foram identificados enquanto Saberes Atitudinais que, aliados às concepções dos professores sobre música e infância, caracterizam um conjunto de saberes próprios aos professores de música que atuam junto a crianças pequenas. A temática sobre Saberes Atitudinais, sua relação com a formação humana e musical, contribui para promover e valorizar a área de Educação Musical Infantil em seus elementos teóricos e práticos.

**Palavras-chave:** saberes docentes; educação musical infantil; primeira infância; professores de música; análise de conteúdo.

## ABSTRACT

The present research is inserted in the field of teacher training within the area of Early Childhood Music Education. Considering that the quality of education is closely related to the quality of teachers' professional training, we believe in the importance of developing in adults who relate to young children a critical and human look based on experience and knowledge. Research on music in early childhood brings knowledge about children's musical development as well as presents the varied musical practices of children. In this sense, reflecting on the formation of professionals who work with children is a theme that constantly requires studies in the area, taking into account the most diverse contexts of performance. The theoretical framework of this study, Teacher Knowledge, has in the work of Maurice Tardif the foundations to address the following question: what knowledge is necessary for the performance of the music teacher in early childhood? Thus, the main objective of this research was to investigate the perspective of teachers, teacher educators, about the knowledge necessary for the training and performance of early childhood music teachers. For this purpose, we intended to analyze, from the point of view of experienced teachers in the area, the various conceptions of knowledge indicated by them, characterizing common and significant aspects of the pedagogical practices of early childhood music teachers and relating them to teaching knowledge according to the typology of Maurice Tardif. As a methodological design, we chose to carry out qualitative research through a multicase study, using as a data collection technique semi-structured interviews with three teachers with proven experience in music education for young children, and in teacher training in the area of early childhood music education. The interviews were transcribed and analyzed according to the Content Analysis method, using the ATLAS.ti tool, a software to help analyze qualitative data. Through the analysis, it was possible to identify the teaching knowledge of the teachers who participated in the research, in dialogue with the theoretical framework. This knowledge was identified as Attitudinal Knowledge that, together with the teachers' conceptions about music and childhood, characterizes a set of knowledge proper to music teachers who work with young children. The theme of Attitudinal Knowledge, and its relationship with human and musical education, contribute to promoting and enhance the area of Early Childhood Music Education in its theoretical and practical elements.

**Keywords:** teaching knowledge; early childhood music education; early childhood; music teachers; content analysis.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Labirinto de espelhos .....	26
FIGURA 2 - Área de trabalho ATLAS.ti .....	78
FIGURA 3 - Dica.....	83
FIGURA 4 - Saberes atitudinais de acordo com os entrevistados.....	114

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Categorização dos Saberes Docentes.....	28
QUADRO 2 - Categorização e subcategorização dos saberes desenvolvidos .....	37
QUADRO 3 - Levantamento em periódicos nacionais.....	40
QUADRO 4 - Levantamento em anais de congressos nacionais .....	41
QUADRO 5 - Levantamento de artigos internacionais .....	49
QUADRO 6 - Modos de aprendizagem em contextos culturais e sociais .....	52
QUADRO 7 - Perfil profissional dos entrevistados.....	73

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MLT – Music Learning Theory

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 SABERES DOCENTES E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	25
2.1 SABERES DOCENTES.....	25
2.1.1 As categorizações de Saberes Docentes.....	28
2.1.2 A temporalidade dos Saberes Docentes .....	32
2.1.3 A pluralidade e a heterogeneidade dos Saberes Profissionais.....	34
2.2 AS PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	35
2.2.1 Saberes Docentes na formação de professores da Educação Básica.....	36
<b>3 MÚSICA, INFÂNCIA E PROFESSORES: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL</b> .....	40
3.1 AS PESQUISAS NACIONAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL .....	40
3.1.1 Contextos de pesquisa: formação e atuação docente .....	41
3.1.2 Paradigmas vigentes .....	44
3.2 PESQUISAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL.....	48
3.2.1 Contextos e modos de fazer musical na primeira infância .....	50
3.2.2 Desenvolvimento infantil.....	56
3.2.3 Formação de professores e pesquisadores .....	61
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	68
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO MULTICASOS .....	68
4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	70
4.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72
4.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	74
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS CASOS</b> .....	79
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS .....	79
5.1.1 Caso 1 .....	80
5.1.2 Caso 2.....	83

5.1.3 Caso 3 .....	88
5.2 DISCUTINDO SABERES DOCENTES .....	92
5.2.1 Saberes Disciplinares .....	92
5.2.1.1 Indicações de Saberes Disciplinares .....	93
5.2.2 Saberes Curriculares .....	95
5.2.3 Saberes da Formação Profissional.....	98
5.2.4 Saberes Experienciais .....	100
5.2.4.1 Saberes Atitudinais .....	107
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A música está presente na vida das crianças de variadas formas, desde muito cedo. Seja no Brasil ou em qualquer outro país, de cultura ocidental ou nas mais diversas culturas mundo afora, comportamentos musicais e experiências musicais estão presentes nas mais diversas infâncias. De acordo com órgãos internacionais, como a UNESCO<sup>1</sup>, e documentos oficiais do Brasil (BRASIL, 2013), a educação é um direito de todas as crianças e, dessa forma, assim também deve ser a Educação Musical, apesar dos desafios constantes quanto à democratização do acesso à educação de qualidade.

A área da Educação Musical Infantil tem se caracterizado por abranger uma multiplicidade de contextos, abordagens, finalidades, que refletem concepções de música, de infância e de educação (YOUNG, 2015; NIERI, 2014). Essa área engloba o desenvolvimento musical que acontece de forma natural nas crianças, perpassando pelos processos de ensino musical, tais como aulas específicas de instrumentos, grupos corais infantis ou, ainda, aulas de Musicalização Infantil.

Musicalização Infantil é um termo recorrente no Brasil, usado para designar atividades de iniciação musical que compreendem diversos meios de fazer música, geralmente de caráter lúdico e coletivo. Madalozzo (2021, p. 121), conceitua Musicalização Infantil como: “[...] um processo de sensibilização sonora no qual 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)”. O autor ainda destaca que as relações que se estabelecem entre as crianças e com os adultos-professores são importantes resultados nesse processo. Para além do público infantil, Penna (1990) define a musicalização como:

um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla da cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 1990, p. 37).

---

<sup>1</sup>UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil.** Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em 03 mai. 2022.

Adotando essa visão sociológica, a autora situa o processo de musicalização como “um momento de educação musical” (PENNA, 1990, p. 37), ou seja, uma forma possível de Educação Musical. Para a autora, a Educação Musical é mais ampla e abrangente e visa a um maior aprofundamento no ensino de Música, destacando, ainda, a importância da musicalização no desenvolvimento do indivíduo para que este adquira uma sólida competência musical.

No que se refere às especificidades da infância, podemos, então, conceber a Musicalização Infantil como um processo educacional intencional e direcionado, um conjunto de atividades que podem fazer parte do cotidiano da criança com o intuito de aprofundar as experiências musicais vividas na infância, de acordo com os diversos contextos socioculturais vigentes. A Musicalização Infantil se insere no campo da Educação Musical Infantil que, por sua vez, é uma área mais ampla, que abrange não somente os aspectos próprios ao desenvolvimento musical infantil e suas questões didático-pedagógicas e metodológicas, mas também as questões que extrapolam a música, referindo-se às diferentes concepções de infância. Portanto, a Musicalização Infantil é uma forma de Educação Musical Infantil, uma vez que a última abrange conceituações e práticas musicais mais abrangentes, como ensino específico de determinados instrumentos, por exemplo. Assim, concepções de Educação Musical Infantil impactam nas ações de Musicalização Infantil. Por conseguinte, as ações de Musicalização Infantil refletem as concepções de Educação Musical Infantil.

A prática da Musicalização Infantil constitui-se campo de atuação profissional de relevância para educadores musicais que atuam junto à infância, seja em escolas especializadas de música, seja em escolas de ensino básico, ou mesmo em ambientes não escolares.

Como objeto de estudo, a música na primeira infância tem sido um tema frequentemente abordado por pesquisadores e estudiosos que buscam tanto compreender como as crianças pequenas se relacionam com a música – como aprendem e como se desenvolvem musicalmente – quanto averiguar o impacto que o fazer musical exerce na formação e na aprendizagem das crianças, visando a outras habilidades e capacidades extramusicais. Ainda, a presença da música na vida das crianças pequenas pode ser observada em diversos contextos formais (como nas creches e escolas de educação infantil e no ensino especializado de música) e informais (como na família e em práticas sociais diversas), constituindo-se num campo amplo de investigação.

As pesquisas em Educação Musical Infantil possuem relevância dentro da comunidade acadêmica e fora dela, pois são capazes de unir duas grandes áreas de interesse humano: a criança e a música. Boa parte dessas pesquisas centram-se no desenvolvimento musical de crianças e bebês, levando-nos a compreender como ocorre a aprendizagem musical; quais capacidades musicais ou extramusicais são estimuladas; em quais etapas do desenvolvimento estas ocorrem etc. No Brasil, a influência da área da Psicologia da Educação e de estudos da Cognição Musical possibilitaram o acesso ao conhecimento sobre a mente musical infantil (ILARI, 2002; ILARI, 2003; FRANÇA; SWANWICK, 2002; FREIRE; FREIRE, 2013; PARIZZI e RODRIGUES, 2020)<sup>2</sup>.

Mais recentemente, a influência da Sociologia da Infância vem permeando pesquisas na Educação Musical Infantil, tendo as relações entre a criança, a música e o meio social como foco. Tais pesquisas buscam valorizar a criança musical, tendo-a como protagonista de seu próprio aprendizado e o contexto em evidência. O engajamento, as práticas e as relações estabelecidas representam processos de Educação Musical Infantil. Algumas pesquisas recentes na área foram publicadas por Cunha (2014) e Madalozzo (2019), adotando a Sociologia da Infância como viés pedagógico.

Pesquisas sobre o Estado da Arte, como a realizada por Niéri (2014), ajudam-nos a compreender como o campo da Educação Musical Infantil no Brasil se estabeleceu e quais são as tendências e rumos para essa área em específico. Após pesquisa bibliográfica que abarcava os anos de 1996 a 2012, a autora concluiu que este é um campo que possui grande variabilidade e diferentes visões adotadas pelos pesquisadores em relação a seus objetos de estudo. Entretanto, de acordo com seu estudo, pode-se dizer que a construção da área segue preponderantemente por meio de pesquisas de abordagens qualitativas, que incidem especialmente sobre o desenvolvimento infantil, valendo-se de referenciais da área da Psicologia, com o intuito de valorizar a importância da Música para as crianças. A autora chama a atenção para a carência de pesquisas que adotam a concepção de criança enquanto

---

<sup>2</sup> No Brasil, temos alguns livros publicados que constituem referências importantes para a formação de educadores musicais, tais como “Música na Educação Infantil”, de Teca Alencar de Brito (2003), livro tradicional conhecido pelo caráter didático e prático; “Música e Educação Infantil”, organizado por Beatriz Ilari e Angelita Broock (2013), que traz capítulos específicos de diversos autores que dissertam sobre diferentes aspectos da música na infância; e “Música na Infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados”, de Beatriz Ilari (2009), livro que explica de forma didática e introdutória sobre o universo musical do bebê à adolescência.

produtora de cultura e não apenas receptora, e destaca também a necessidade da área em se consolidar por meio da integração com outras disciplinas e metodologias de pesquisa, a fim de aprofundar os estudos já desenvolvidos.

Há também a pesquisa de Pereira (2019), que catalogou 300 teses produzidas na área de Educação Musical, desde 1989 até 2017. O autor organizou as teses em categorias que correspondem às linhas investigativas propostas pelas revistas científicas brasileiras, dentre as quais se destacam, para este trabalho, a categoria “Formação de professores e associações de classe”, a maior de todas, contando com 48 teses desenvolvidas; e “Musicalização de Bebês e Educação Musical Infantil”, com o número de 15 teses escritas.

A linha investigativa “Musicalização de bebês e Educação Musical Infantil”, exposta por Pereira (2019, p. 288), “[...] apresenta concomitância temática com a cognição na maioria das teses, vinculadas ao estudante (para quem ensinar) e aos processos de desenvolvimento (quando, nível ou etapa)”. Dessa forma, pudemos direcionar as buscas dentro dessas duas categorias, procurando especialmente por uma intersecção desses dois temas.

Assim, considerando as possibilidades a partir desses múltiplos olhares sobre a Educação Musical Infantil é que surgiu o interesse por esse campo de pesquisa. Entretanto, como professora licenciada em Música, que atuou com aulas de musicalização infantil em diversas escolas de ensino básico e ensino especializado de Música e, depois, como professora formadora no curso superior de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, trago para esta tese questionamentos e reflexões que me formaram e ainda formam enquanto educadora musical. Nessa trajetória, foi natural focar os estudos e esta pesquisa naquilo que vem sendo meu trabalho: a formação e atuação de professores de Música, mais especificamente, professores de Musicalização Infantil.

Trabalhando com formação de professores em disciplinas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música, em cursos de Pedagogia e no projeto de extensão universitária Musicalização Infantil UFMS, recebi acadêmicos bolsistas, monitores voluntários, estagiários, egressos e até mesmo observadores pontuais, durante aulas desenvolvidas junto a crianças de 0 a 6 anos. Esse projeto foi um laboratório de didática musical que, inicialmente, atendia somente os alunos do Curso de Música – Licenciatura, porém, logo depois, passou a receber a participação de alunos de

graduação em Pedagogia, demonstrando que, também para alunos desse curso, a música interessava enquanto campo de estudos, pesquisa e atuação.

Em minhas vivências, pude observar perfis diferenciados de estudantes vindos de cursos diferentes, com objetivos diversificados, mas com um denominador comum – o público infantil – e questionei-me sobre o que um professor precisa saber para ensinar música para crianças pequenas. Sem julgar, *a priori*, os aspectos legais e/ou políticos, e tomando como base não somente a formação inicial, mas também o desenvolvimento profissional de colegas da área com os quais tenho contato há bastante tempo, venho percebendo que os cursos de Licenciatura em Música, por possuírem ampla gama de possibilidades de atuação do educador musical, não enfatizam, via de regra, maior profundidade nas questões da primeira infância.

Nas últimas cinco provas do ENADE<sup>3</sup>, realizadas entre os anos de 2006 a 2017 (2006 – 2009 – 2011 – 2014 – 2017), não foi encontrada questão que envolvesse conhecimentos ou mesmo contextos sobre a primeira infância<sup>4</sup>. Essa ausência da temática musical infantil em tais avaliações não reflete o que na prática acontece, uma vez que existe uma quantidade significativa de pesquisas e práticas musicais na infância, mas podem reforçar uma concepção de Educação Musical no Ensino Superior, que não considera os conhecimentos e saberes musicais da infância.

Por outro lado, pude notar que, comumente, estudantes de Pedagogia estão mais familiarizados com o universo da infância, reconhecem a importância da música no desenvolvimento infantil, porém carecem de formação pedagógica-musical em seu currículo de formação inicial (CAVALLINI, 2012). Independentemente do tipo de formação inicial, é comum que tais professores busquem formação continuada em programas de formação musical para professores em diversos níveis (cursos livres, oficinas, extensão universitária e pós-graduações *latu sensu*), o que acontece de acordo com o interesse pessoal de cada indivíduo.

---

<sup>3</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) integra o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e é aplicado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Visa “avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial”. (ENADE, 2022).

<sup>4</sup> Na prova realizada em 2021, uma questão envolvendo acalantos e brinquedos cantados no contexto da primeira infância foi elaborada, no entanto, a ênfase percebida é na relação entre Educação Musical formal, escolar e informal, realizada em casa pelos pais.

Outro campo possível de formação do educador musical da primeira infância é a extensão universitária. Broock (2013), em sua tese de doutorado<sup>5</sup>, explorou a temática da formação de professores para a musicalização infantil dentro dos contextos de extensão universitária, investigando as características de tal processo formativo. Sua pesquisa envolveu dois projetos de extensão de duas universidades brasileiras distintas e dissertou sobre as articulações pedagógicas encontradas em tais contextos. Por meio de um estudo de caso, em que entrevistas, questionários e observações foram analisados, a autora evidenciou a importância da Extensão Universitária como um relevante espaço de formação do educador musical infantil, possibilitando a sua inserção na profissão com maior aprofundamento nas questões específicas que envolvem o universo da Musicalização Infantil e promovendo articulações com o ensino e a pesquisa universitária.

Já no contexto de formação e atuação no Ensino Básico, em sua dissertação de Mestrado, Pereira (2015) demonstra como as trajetórias de trabalho de cinco professores de Música, atuantes na Educação Infantil, foram construídas, expondo também as concepções subjacentes sobre música na Educação Infantil de tais professores, sujeitos da pesquisa. O modo como estes definem suas próprias práticas e selecionam conteúdos; como se relacionam com as especificidades do segmento da Educação Infantil e com os demais sujeitos – crianças e professores – revela como esses professores se tornaram “além de professores(as) de música, professores(as) de crianças” (PEREIRA, 2016, p. 53). Esse “tornar-se professores(as) de crianças” é o que vem permeando as minhas práticas de ensino em música na graduação e, conseqüentemente, impulsionou as reflexões para a realização desta pesquisa.

Dessa forma, ao unir dois segmentos do meu fazer docente, ensino superior e educação infantil, chego à latente necessidade de explorar a temática da formação profissional para o ensino de Música para crianças pequenas, a fim de aprofundar-me teórica e epistemologicamente e compreender os processos envolvidos na formação de professores de Música, com vistas à atuação pedagógica na faixa etária da primeira infância<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Título da tese: “Formação de professores para a musicalização Infantil: o papel da extensão universitária” (BROOCK, 2013).

<sup>6</sup> De acordo com o Marco Legal da Primeira Infância – Lei n. 13.257, sancionada em 08/03/2016, considera-se como primeira infância os bebês e crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Para tanto, no referencial sobre saberes docentes, busco os conceitos para a compreensão do campo de atuação do professor de Musicalização Infantil e sua constituição. “Saberes docentes” não é um conceito novo no campo de estudos da educação e reflete um paradigma que, desde a década de 1980, portanto, há mais de 40 anos, vem buscando compreender o que faz um bom professor e, dessa forma, valorizar a profissão docente. Pode-se pensar que tais discussões estejam ultrapassadas, saturadas no campo teórico, porém, compreendemos que, sendo a sociedade um organismo em constante movimento, a educação e suas transformações acompanham essa mutabilidade. Formar professores na segunda década dos anos 2000 possui seus próprios desafios: contextos sociais e políticos alterados; surgimento de novas ferramentas de apoio, tais como plataformas educacionais e o uso de tecnologias da informação (redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea); velocidade da produção e disseminação de informações e conhecimentos, assim como de *Fake News* e informações superficiais e incorretas que não passam por um processo de checagem e validação. Contudo, algumas questões permanecem as mesmas, ou evoluem muito lentamente, como a valorização docente<sup>7</sup>.

Araújo (2005) situa o surgimento dos estudos sobre Saberes Docentes na necessidade da área em legitimar a profissão, mencionando a luta pela profissionalização docente, na década de 1980, que focalizava as pesquisas nas relações entre a eficiência do ensino e as características do bom professor. Atualmente, a diversidade de contextos encontrados pelos educadores musicais, em diferentes municípios e estados do Brasil, em que a função e a formação do professor de música são questionadas, levam-nos a crer que o cenário almejado da profissionalização docente ainda não se consolidou. Além dos próprios cursos de Licenciatura em Música contemplarem a música na infância de modo bastante diversificado entre si, ainda existem diferenças quanto à interpretação da legislação que regula quem é o professor habilitado para trabalhar Música na Educação Infantil. Temos exemplos de municípios com professores de Música licenciados e exemplos

---

<sup>7</sup> Durante pouco mais de dois anos do período em que construí esta tese, enfrentamos uma pandemia global, devido ao surto de Coronavírus, que causa a COVID-19, uma doença grave, com alto índice de contágio e que assolou o mundo, causando muitas mortes e um grande problema econômico. As aulas foram suspensas em boa parte do planeta e, especificamente no Brasil, enfrentamos quase dois anos de aulas online e/ou híbridas, o que levantou reflexões ainda mais profundas quanto à educação no futuro.

de municípios onde somente pedagogos podem exercer tal atividade. Dessa forma, os campos das escolas privadas de ensino e das escolas especializadas de Música abrigam grande parte dos professores que se dedicam à Musicalização Infantil (GOMES, 2016).

Também por isso, investigar os saberes docentes seja importante em uma área em desenvolvimento, que possui por natureza visões e concepções diversas<sup>8</sup>. Tomaremos, então, o termo Saberes Docentes definido por Tardif (2014, p. 36) “como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Após estudos realizados com professores de ensino regular, Tardif (2014) compreende os Saberes classificados em 4 grupos: Saberes da formação profissional – são os saberes provindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Saberes Disciplinares – são os saberes que caracterizam um determinado campo de conhecimento e se apresentam enquanto disciplinas, possuindo especificidades próprias e que emergem da tradição cultural e de grupos produtores de saberes. Saberes Curriculares – são os conteúdos, objetivos e métodos selecionados, que resultam em programas de ensino. E, por fim, os Saberes Experienciais são os “saberes genuinamente produzidos pelos professores”, resultantes de suas experiências individuais e coletivas, validados pela prática; é o “saber-ser”, “saber-fazer” (TARDIF, 2014).

Tomando, portanto, tal referencial teórico, questionamos se é possível identificar tais saberes na formação e prática docente de professores de Música da primeira infância. Como esses saberes podem dialogar e contribuir com a compreensão do tema formação de professores para a primeira infância? Como podemos pensar a formação do educador musical infantil, a partir desse referencial? Como se desenvolvem e se estabelecem as ações pedagógicas específicas dos educadores musicais infantis? Assim, a questão norteadora desta pesquisa é: quais saberes são necessários ao professor de Música da primeira infância?

Com base no exposto até aqui, trazemos como hipótese a existência de um conjunto de saberes próprios aos professores de Musicalização Infantil, que os

---

<sup>8</sup> Importante ressaltar que a Educação Infantil foi estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica pela LDB 9394 de 1996, tornando-se obrigatória para alunos a partir de 4 anos desde então. Portanto, do ponto de vista das transformações educativas e sociais, acreditamos ser uma área recente.

qualifica e que resulta em ações pedagógicas específicas de educadores musicais da primeira infância. A partir desta hipótese, definimos como objetivo geral para esta tese: investigar a perspectiva de docentes formadores de professores sobre os saberes necessários para a formação e atuação de professores de Música da primeira infância. Como objetivos específicos buscamos: identificar as diversas concepções de saberes para a musicalização infantil, sob a ótica de professores participantes da pesquisa; relacionar os saberes indicados pelos participantes da pesquisa aos propostos por Maurice Tardif.

Para atingir esses objetivos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, cujo caminho metodológico foi construído por meio de um estudo multicase, realizado com base em entrevistas e leitura de documentos produzidos pelos professores participantes desta investigação. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores formadores, com comprovada experiência na formação de educadores e na educação musical de crianças pequenas, com o objetivo de conhecer suas concepções sobre como formar professores de Musicalização Infantil.

Pesquisar sobre a formação do educador musical e seus saberes traz para o presente trabalho a oportunidade de expansão teórica e possível aplicabilidade prática, uma vez que nascem da vivência do contexto teórico-prático do Ensino Superior. Espera-se que, ao estabelecer o diálogo com autores da área e acessar os saberes experienciais de professores com ampla bagagem profissional, possamos contribuir de forma significativa na maneira como os cursos de formação de professores (tanto a Licenciatura em Música quanto a Pedagogia) tratam o fazer musical infantil, reverberando também nas esferas políticas, na valorização do professor e resultando em proposições educativas e culturais de Música para a infância.

Assim, esta tese está dividida da seguinte forma: no primeiro capítulo, iniciamos com o referencial teórico adotado sobre Saberes Docentes, buscando fornecer ao leitor subsídios para entender a partir de qual lente olhamos para a formação do educador musical infantil. O segundo capítulo é, então, apresentado, trazendo uma revisão de literatura a partir das pesquisas desenvolvidas em Educação Musical Infantil nos últimos 10 anos, tanto em nível nacional quanto internacional. O objetivo de tal revisão é atualizar os conhecimentos sobre a área e identificar o paradigma vigente, principalmente acerca da formação do educador musical da infância. O método da pesquisa é desenvolvido no terceiro capítulo, explicando ao

leitor as escolhas metodológicas e os caminhos que possibilitaram a análise dos dados. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados obtidos, a partir da análise de conteúdo realizada e busca relacionar tais resultados ao referencial teórico adotado. Finalizamos com as considerações finais do estudo.

## 2 SABERES DOCENTES E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste capítulo, procuro refletir sobre o extenso e estabelecido campo dos estudos sobre Saberes Docentes, tendo como principal referencial teórico os trabalhos de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998). Os referidos autores, em suas obras, apresentam, refletem e analisam o trabalho do professor na escola, investigando os saberes presentes na profissão docente, criticando algumas abordagens vigentes até então e propondo uma visão integradora dos saberes mobilizados na prática educativa. É importante explicitar que o referencial aqui adotado possui suas bases em pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1980, quando o paradigma vigente se voltou para a valorização do ofício de professor, verificando sua prática docente e aspectos de sua identidade profissional, tais como a reflexividade, a competência e os saberes (ARAÚJO, 2006). Em se tratando especificamente dos estudos desenvolvidos por Tardif (2014), há de se considerar que foram, em grande parte, pensados nos contextos escolares de Ensino Fundamental e Médio, o que deve ser levado em consideração ao se transpor para outros contextos, como no caso desta pesquisa, que se ocupa da Educação Infantil. Outro ponto que necessita de atenção se refere aos contextos tecnológicos, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da internet, que impacta profundamente os saberes e a formação contemporânea dos professores, em diversos níveis. No entanto, por acreditar na validade das concepções e categorizações apresentadas por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998), tentarei apresentar em que medida este referencial é pertinente na temática sobre a formação docente de professores de Música, e como ele pode suscitar reflexões e contribuir na discussão ainda mais específica de professores de Música na primeira infância.

### 2.1 SABERES DOCENTES

Tentar conhecer quais saberes são necessários ao exercício da docência e compreender a natureza de tais saberes é, antes de mais nada, um processo de autoconhecimento. Gauthier *et al.* (1998, p. 18) referenciam as pesquisas sobre saberes docentes como um incentivo para que “o docente se conheça enquanto docente”. Esse (re)conhecimento é um processo semelhante ao de olhar para o espelho e ver a si mesmo em suas várias facetas, tal qual a cena da imagem abaixo,

em que o personagem Carlitos, interpretado pelo magistral Charles Chaplin, encontra-se em um labirinto de espelhos (FIGURA 1). Na cena de poucos minutos, Carlitos se depara com sua imagem e reconhece, diverte-se com ela, admira a si próprio, confunde-se, debate-se a procura da saída, enxerga imagens distantes e, ao tentar encontrá-las, choca-se com o espelho e elas somem! Essa cena curta do filme serve como metáfora ao processo longo da pesquisa e da formação docente em si.

FIGURA 1 - Labirinto de espelhos



Cena do filme *O circo* – 1928.  
Fonte: CHARLES CHAPLIN, 2013.

Compartilho da asserção de Tardif (2014), ao justificar que investigar saberes docentes é uma tarefa complexa e que dificilmente satisfaz a todos. Porém, é uma tarefa necessária, pois é por meio da argumentação, experiência e observação que conseguimos elaborar possíveis respostas e, assim, contribuir para o progresso das pesquisas. O autor situa sua concepção de saber na argumentação e explica que

Segundo essa concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais. (TARDIF, 2014, p. 197).

O “saber”, ou “os saberes”, foram muitas vezes entendidos como simplesmente “conhecimento”, denotando uma visão fabril de que o acúmulo de conhecimentos é que forma um determinado profissional. Tardif (2014) chama a atenção para o fato de que no trabalho docente essa lógica não se aplica, uma vez

que o trabalho docente não implica num produto, num objeto, mas sim numa transformação, num processo. A natureza dos saberes docentes é, portanto, uma natureza social e diversificada e está intimamente ligada ao trabalho, a *práxis* docente. Já Gauthier *et al.* (1998) chamam a atenção para a necessidade de formalização dos saberes, a fim de promover a profissionalização docente, questão bastante discutida nas décadas de 1980 e 1990. Os autores tecem considerações sobre o que o senso comum dispunha enquanto o que era necessário ser/ter/fazer para ensinar, em contraponto ao que as ciências da educação postulavam, ao idealizar professores em contextos irreais. E apontam:

É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e habilidades específicos ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino (...) por outro lado, lembremos que, por mais que queiramos, não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 28).

Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores são constituídos pelo contexto social, o que afeta suas condições de trabalho e são resultados de sua personalidade e experiência profissional. Essa interface entre o social e o individual e entre o ator e o sistema é abordada por Tardif como “fios condutores”, cuja compreensão é que o saber está a serviço do trabalho; que o saber docente é plural; que a construção do saber profissional se dá na temporalidade; que a experiência fundamenta os saberes; que os saberes implicam interação e ética; e que tudo isso conflui na formação de professores.

Podemos entender essa confluência tal qual Gauthier *et al.* (1998, p. 28) denominam: um reservatório de saberes, no qual o professor “se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. No entanto, Tardif (2014) atenta para essa perspectiva em que saberes são comparados a “estoques” de conhecimento, e propõe que observemos a dimensão formadora dos saberes, numa interpretação semelhante a uma cultura, em que tomamos os saberes enquanto processos de aprendizagem e formação; sendo que a relação entre formalização e sistematização do saber, de acordo com seu grau de complexidade e desenvolvimento, implica uma transformação. Conforme o autor:

De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais. Por outro lado, apesar de ocupar hoje uma posição de destaque no cenário social e econômico, bem como nos meios de comunicação, a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis. (TARDIF, 2014, p. 35-36).

Essas concepções dos saberes enquanto dimensão formadora e dimensão da produção reforçam a atualidade desta pesquisa e fornecem base para o entendimento de que corpo docente e comunidade científica são potencialmente produtores de saberes.

### 2.1.1 As categorizações de Saberes Docentes

De acordo com a literatura sobre Saberes Docentes, as conceituações sobre os diferentes saberes se transformaram ao longo dos estudos desenvolvidos por diferentes autores, brasileiros e estrangeiros<sup>9</sup>. A fim de organizar esta pesquisa, tomaremos como base as categorias de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998) para maior compreensão, conforme quadro abaixo:

QUADRO 1 - Categorização dos Saberes Docentes

TARDIF (2014)	GAUTHIER <i>et al.</i> (1998)
Saberes disciplinares	Saberes disciplinares
Saberes curriculares	Saberes curriculares
Saberes experienciais	Saberes experienciais
Saberes da formação profissional	Saberes da ciência da educação
	Saberes da tradição pedagógica
	Saberes da ação pedagógica

Fonte: A autora (2022).

Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998) compartilham da definição acerca dos **Saberes Disciplinares** e indicam que são saberes específicos dos diversos campos do conhecimento, que compõem as disciplinas presentes nas universidades e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Em Música,

<sup>9</sup> Para aprofundamento, ver a tese de Araújo (2005).

referem-se aos conhecimentos das disciplinas de Harmonia, Percepção e demais disciplinas que trabalham a linguagem musical propriamente dita. Para Gauthier *et al.* (1998, p. 29), “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”. Logo, para ensinar Música é imperativo saber música; no entanto, quanto é necessário saber, em qual profundidade e complexidade, é bastante discutível dentro da área da Educação Musical, tendo em vista as diversas possibilidades de contextos e objetivos educacionais.

Os **Saberes Curriculares** são definidos como os saberes selecionados pela cultura escolar que estão presentes nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos presentes nos programas escolares (Tardif, 2014). Para Gauthier *et al.* (1998), é dever do professor conhecer o programa de sua disciplina, a instituição (como o Projeto Político Pedagógico) os documentos curriculares norteadores, mas é igualmente importante que se questione a natureza de tais saberes.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que a relação que os professores possuem com os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional é uma relação de exterioridade, uma vez que não são eles os responsáveis pela produção de tais saberes, configurando aos professores, portanto, uma função incômoda de “transmissores”, “portadores” e aplicadores dos saberes apropriados (TARDIF, 2014; ARAÚJO, 2005).

De fato, não compete aos professores selecionarem os saberes disciplinares e curriculares na escola, recebendo, muitas vezes, tais saberes como produtos prontos “[...] que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais [...]” (TARDIF, 2014, p. 40). Entretanto, ao trazermos para o contexto da Educação Musical, mais especificamente para os contextos em que a Musicalização Infantil é vivenciada (escolas de Educação Infantil e escolas específicas de Música), os saberes disciplinares e curriculares não necessariamente estão pré-estabelecidos e consolidados na escola, o que confere à área de Educação Musical uma situação diferenciada, representada por diversas realidades. Também confere ao professor de Música um papel diferente dos demais professores da infância, pois, muitas vezes, ele se vê na função de produtor de saberes específicos de sua área; função nem sempre fácil de ser desempenhada e para a qual, muitas vezes, ele não foi preparado.

Assim, para Tardif (2014), o corpo docente não é responsável pela definição e seleção dos saberes transmitidos nem pela escola, nem pela universidade. Com efeito, diante de políticas como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular<sup>10</sup>, cada vez mais os saberes disciplinares e curriculares estão sendo retirados das mãos dos professores, sejam das escolas ou das universidades. Porém, na área de Artes e mais ainda de Educação Musical, desfrutamos de uma certa liberdade nas escolhas, pois ainda que existam indicações de conteúdos e temas a serem trabalhados, o universo artístico-musical é amplo o suficiente para que professores possam escolher: quais músicas; por que determinada música; quais objetivos musicais; como desenvolver as atividades e para quem elas são pensadas.

Muitos professores iniciantes reclamam por não haver um programa ou um guia no qual se apoiar, embora a produção de currículos e de materiais didáticos esteja cada vez mais desenvolvida. Por outro lado, essa liberdade é o que faz com que, muitas vezes, os professores tenham de pesquisar e desenvolver suas próprias metodologias de ensino e fazer suas próprias escolhas pedagógicas. Tais experiências autônomas dos professores de Música fazem com que eles atinjam mais rapidamente um domínio de sua área e consolidem seus saberes experienciais.

Os **Saberes Experienciais** são os saberes específicos advindos da experiência profissional e que são por ela validados. De acordo com Tardif (2014, p. 39), “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Essa relação entre saber e *habitus* também é expressa por Gauthier *et al.* (1998, p. 33), ao explicarem que “essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina”. Para Tardif (2014), os saberes experienciais, também chamados de saberes práticos, emergem justamente da prática profissional cotidiana e são nela testados e por ela validados. Por isso, são saberes da atuação docente, do trabalho em sala de aula e não configuram, via de regra, saberes presentes na formação profissional universitária. É a partir dos saberes experienciais que os professores adquirem recursos para julgar a formação anterior e conduzir sua própria

---

<sup>10</sup> A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologada em 20 de dezembro de 2017. É um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2023).

formação continuada ao longo da carreira; e, ainda, é por meio dos saberes experienciais que se dão modelos de excelência profissional (TARDIF, 2014).

Gauthier *et al.* (1998) pontuam o caráter íntimo dos saberes experienciais, uma vez que os professores realizam julgamentos privados, criando uma espécie de “jurisprudência composta de truques, de estratagemas, e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 33). Aqui Gauthier *et al.* diferem de Tardif na compreensão de que somente os saberes experienciais que foram testados e validados por métodos científicos, saindo da esfera íntima do professor, é que se tornam saberes da ação pedagógica, que serão explicitados mais adiante.

Tardif, por sua vez, explora os saberes experienciais enquanto cultura docente em ação, ou seja, saberes práticos que “[...] formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014, p. 50). É por meio da consolidação dos saberes experienciais que os professores retraduzem os demais saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, adequando-os e ressignificando-os à sua própria realidade. Tardif (2014) menciona uma *retroalimentação* desses saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, resultando em um saber formado por todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação que acontece na prática cotidiana.

Os **Saberes da Formação Profissional** (TARDIF, 2014) ou saberes profissionais são os saberes das ciências da educação, transmitidos pelas instituições de formação. De acordo com o autor, o professor e o ensino são objetos do saber para as ciências da educação e é na articulação com a prática docente – que acontece na formação inicial e continuada – que esses saberes se tornam conhecidos. A prática docente é também vista como uma atividade que mobiliza diversos saberes, chamados de pedagógicos. Estes, por sua vez, manifestam-se como doutrinas ou ideologias pedagógicas, compreendidos por Tardif (2014, p. 37) como “concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Gauthier *et al.* (1998) propõem uma divisão diferente desses saberes e classifica-os em saberes da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica. Os **Saberes das Ciências da Educação** referem-se ao saber sobre a

escola e o sistema escolar, sobre o funcionamento de uma instituição, desde o preenchimento de um diário de classe, passando pelo conselho escolar e sindicato, a questões sobre o contexto em que a escola está inserida (violência, diversidade, classes sociais etc.) Para Gauthier *et al.* (1998), é um saber profissional específico aos professores, mas que não se relaciona diretamente com a ação pedagógica. Já os **Saberes da Tradição Pedagógica** referem-se, muitas vezes, aos conhecimentos prévios sobre o magistério, que temos antes mesmo de ingressar num curso superior. Segundo Gauthier *et al.* (1998), é um saber bastante forte e consolidado nos indivíduos, que tendem a utilizá-lo como molde para guiar suas ações pedagógicas, sem criticidade e contextualização e, por isso, pode comportar erros e apresentar limitações.

Por fim, os **Saberes da Ação Pedagógica** são os saberes experienciais que se tornaram públicos e que foram testados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Gauthier *et al.* (1998) afirmam que são os saberes menos desenvolvidos no campo dos saberes docentes, todavia os mais necessários para a profissionalização do ensino, uma vez que constituem um dos pilares na construção da identidade profissional do professor. É por meio dos saberes da ação pedagógica que os professores podem legitimar seus saberes diante dos demais (pares e sociedade em geral) e caso não o possuam conscientemente, tendem a justificar utilizando-se do bom senso, da tradição, não o diferenciando, assim, do cidadão comum.

Compreendemos as categorizações apresentadas aqui, com base em Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998), como indicativos de saberes investigados e inseridos no contexto das pesquisas por esses autores desenvolvidas; assim sendo, são complementares e contextualizadas dentro da perspectiva da prática docente. Alguns aspectos dos saberes docentes exercem neste trabalho especial relevância: temporalidade, pluralidade e heterogeneidade dos saberes profissionais e a formação de professores com base nos saberes docentes.

### 2.1.2 A temporalidade dos Saberes Docentes

As trajetórias profissionais são, atualmente, objetos de estudo na área da Educação e da Educação Musical, pois esclarecem elementos importantes da constituição da identidade docente, refletindo paradigmas e contribuindo para o entendimento do desenvolvimento historicamente situado da profissão docente. Para

Tardif (2014, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”; por isso, compreender a importância do aspecto “tempo” relacionado à experiência profissional constitui-se como um fator de validação dos saberes docentes.

Para Tardif (2014), este não é um tempo meramente cronológico, mas sim o tempo vivido, compreendido como uma “inscrição no tempo”, vivenciado nas experiências, inclusive as pré-profissionais, como aquelas vividas enquanto alunos na escola. Por isso,

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. (TARDIF, 2014, p. 70).

De acordo com Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são temporais em três sentidos: boa parte dos saberes sobre como ensinar, sobre o ensino e sobre o papel dos professores provém da experiência de vida e do histórico escolar, uma vez que os professores vivem no seu espaço de trabalho por pelo menos 16 anos antes de se tornarem profissionais. Entretanto, na área da Educação Musical ainda reverbera a lacuna deixada por anos de ausência de Educação Musical formal nas escolas de ensino básico, impactando a formação docente na medida em que apenas uma pequena parte dos futuros professores tiveram experiências de aprendizagem musical na escola (FONTERRADA, 2005; FERNANDES, 2021).

O segundo sentido da temporalidade dos saberes refere-se aos primeiros anos de prática profissional, em que o professor adquire sentimentos de competência, estabelece rotinas e estrutura sua prática profissional. Sobre os primeiros anos de vida profissional, Tardif afirma:

Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. (TARDIF, 2014, p. 261).

O terceiro sentido refere-se ao processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte as dimensões identitárias e as dimensões de socialização profissional. A relação entre os saberes profissionais e a carreira se constrói na temporalidade, na medida em que se considera a carreira como um processo de socialização. O professor incorpora práticas e rotinas institucionalizadas e reelabora

constantemente seus saberes a fim de solucionar problemas. Para Tardif (2014, p. 262), “em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. E esta construção do saber-estar na escola demanda tempo.

### 2.1.3 A pluralidade e a heterogeneidade dos Saberes Profissionais

Os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, pois provêm de diferentes fontes, tais como: conhecimentos prévios adquiridos na vida escolar e na cultura; conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade; conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos nos modelos de formação profissional; conhecimentos curriculares advindos dos livros didáticos, manuais, programas; experiência de outros professores formadores e colegas. Tardif (2014) ressalta que, além de os saberes serem variados e heterogêneos, eles não formam uma unidade de conhecimento, nem quanto à concepção do ensino, nem mesmo referente a uma determinada disciplina. Professores não se utilizam somente de uma teoria ou técnica, pois importa mais a aplicabilidade de tais conhecimentos no trabalho que seguir uma coerência. Isso é bastante presente na formação de professores de Música, que se utilizam de várias metodologias e técnicas, misturando até mesmo concepções antagônicas de ensino, música e criança, com a finalidade de atingir objetivos variados simultaneamente. Tardif (2014) ainda ressalta que esses objetivos internos e específicos de determinada ação são diversificados e, por isso mesmo, exigem diferentes tipos de conhecimentos, competência e aptidão.

Assim sendo, “os saberes profissionais estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade” (TARDIF, 2014, p. 264); dessa forma, os saberes profissionais devem ser sempre situados e personalizados, uma vez que são indissociáveis das experiências individuais de trabalho docente; são locais e intransferíveis.

Por fim, considerando que o trabalho docente está centrado em seres humanos, em toda sua complexidade individual e coletiva, é premissa que os saberes dos professores carreguem características pessoais relativas a cada indivíduo e, assim sendo, são infinitas as possibilidades e infinitos são os saberes. Tardif (2014) afirma que a disposição dos professores para conhecer seus alunos enquanto indivíduos é uma das principais características de seu trabalho, e exige que o

professor revise constantemente seu repertório de saberes adquiridos pela experiência. Sobre as interações humanas enquanto objeto do trabalho docente, Tardif (2012, p. 37) pontua:

[...] a experiência central do ensino me parece ser aprender a trabalhar num ambiente constituído essencialmente de relações humanas, com tudo o que elas implicam de instabilidade e de complexidade, mas também de relações de poder, de questões éticas, de mediações culturais e linguísticas, de valores e de crenças, de interpretações e de tensões múltiplas entre o professor e seus alunos.

Nessa perspectiva, a personalidade do professor, suas habilidades naturais ou aprendidas e fatores como a motivação assumem relevância nas experiências que resultam na elaboração de saberes profissionais próprios de cada professor, ou como Tardif (2012) menciona, “as experiências de si”, o ser e estar diante do outro.

A crítica que o autor faz é a de que, enquanto área, os saberes profissionais ainda não constituem saberes da profissão, pois sendo a docência um ofício solitário (o professor sozinho diante de sua turma de alunos), a maior dificuldade reside em transformar as experiências individuais em “experiência coletiva colocada em palavras e em princípios pela geração de docentes” (TARDIF, 2012, p. 41). Ou seja, enquanto professores de música da primeira infância, a afirmação “o saber da experiência de cada um ainda não conduziu a um saber coletivo da profissão” (TARDIF, 2012, p. 41) encontra ressonância em nosso trabalho?

## 2.2 AS PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Os estudos sobre Saberes Docentes começaram a tomar forma no Brasil no final da década de 1990, início dos anos 2000, com publicações de livros de autores referências na temática (GAUTHIER *et al.*, 1998; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002) e de uma grande produção de pesquisas na área da educação, refletindo a permeabilidade da temática nos mais diversos contextos educativos (NUNES, 2001). A área da Educação Musical, atenta às transformações no campo da educação, começou a absorver a temática sobre Saberes Docentes no início do novo milênio, com a publicação de teses (ARAÚJO, 2005; AZEVEDO, 2007), dissertações (CARVALHO, 2004; GALIZIA, 2007), artigos e comunicações em eventos científicos (REQUIÃO, 2002; BELLOCHIO, 2003; BEAUMONT, 2004), que configuram, ainda hoje, boa parte do referencial sobre Saberes Docentes em contextos brasileiros.

Desde então, os Saberes Docentes vêm marcando presença nas pesquisas em Educação Musical, de forma pontual e constante.

Em sua dissertação de mestrado, Araújo (2016) apresentou uma revisão de literatura aprofundada das pesquisas sobre saberes docentes e música, publicadas entre os anos de 2004 e 2014. O autor dividiu em três categorias os trabalhos que versavam sobre saberes docentes de professores de música, da seguinte forma: “1) trabalhos com ênfase em uma análise teórica; 2) trabalhos que versam sobre formação e fazem alguma menção aos saberes docentes; 3) trabalhos que partem do conceito de saberes docentes para a leitura de realidades empíricas” (ARAÚJO, 2016, p. 78). Em seguida, o autor subdivide as pesquisas de acordo com os contextos em que foram desenvolvidas, permitindo-nos visualizar algumas lacunas nos estudos sobre Saberes Docentes dos professores de Música. Tal organização nos auxiliou a buscar por aqueles trabalhos que interessavam mais especificamente ao escopo desta pesquisa, seja pela relação com o contexto (Educação Infantil ou Ensino Superior / professores formadores), pela metodologia apresentada (estudos de caso, utilização de entrevistas), pelas contribuições quanto à forma de análise e tratamento dos dados apresentados, ou mesmo pelos resultados das pesquisas.

A partir da leitura dos trabalhos levantados por Araújo (2016) ampliamos as buscas por pesquisas publicadas entre 2015 e 2020 e reorganizamos nossa revisão dos estudos, selecionando os trabalhos mais significativos para esta pesquisa, evidenciando aqueles que contextualizam a formação de professores na Educação Básica.

### 2.2.1 Saberes Docentes na formação de professores da Educação Básica

Em artigo recentemente publicado, Borges e Richit (2020) apresentam uma pesquisa-ação que foi desenvolvida a partir de uma atividade formativa em um curso de extensão de 30 h, junto a oito professoras de Arte e pedagogas atuantes em anos iniciais do Ensino Fundamental. A atividade formativa propunha capacitação para que tais professoras atuassem com o ensino de Música e, a partir daí, evidenciar os saberes docentes desenvolvidos e mobilizados para se ensinar música na escola.

As atividades formativas, dispostas em cinco encontros, foram permeadas pelas tecnologias digitais e visavam capacitá-las para o ensino de Música, no contexto da disciplina Arte. Pautados no referencial de Saberes Docentes e na categorização

de Tardif, os autores propõem e especificam subcategorias condizentes com os saberes desenvolvidos pelas professoras participantes da pesquisa, conforme o Quadro 2, abaixo:

QUADRO 2 - Categorização e subcategorização dos saberes desenvolvidos

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
Saberes disciplinares	História da Música e da Arte Teoria e percepção musical História da educação musical no Brasil Prática instrumental Música infantil Música e tecnologias
Saberes curriculares	Conteúdos Orientações legais
Saberes experienciais	Percepção dos desafios da aprendizagem
Saberes da formação profissional	Didática

FONTE: BORGES; RICHIT (2020, p. 563).

Considerando o contexto no qual tal pesquisa foi desenvolvida, em que as professoras participantes não dispunham de formação específica em Música, o estudo de Borges e Richit (2020, p. 570) concluiu que, para esse grupo de professores (não especialistas), os saberes disciplinares são considerados “basilares para a prática docente” e recebem maior destaque em um primeiro momento, pois “revelaram-se essenciais ao professor que ensina música, porque fornecem os subsídios necessários para o desenvolvimento dos conteúdos escolares”. De acordo com os autores, o contato com os saberes disciplinares e, em seguida, com os saberes curriculares forneceu a base para a atuação docente com Música. Tais saberes subsidiaram e estruturaram as ações educativas das professoras e foram determinantes na concretização do ensino de Música em sala de aula. Esses saberes, agregados aos saberes da formação profissional das professoras participantes do estudo, resultaram em ações interdisciplinares em sala de aula, apoiadas na didática geral que as professoras já dominavam. Assim, as professoras puderam ressignificar e mobilizar tais saberes para discutir e planejar o ensino de Música na escola. Ao fim do artigo, os autores consideraram os saberes experienciais de difícil identificação, dada as condições metodológicas do estudo, e destacaram como um saber da experiência a capacidade das professoras envolvidas em perceber as dificuldades de seus alunos.

A dissertação de Tiago (2007) teve como tema a Música na Educação Infantil e investigou os saberes e as práticas de professoras unidocentes, que não possuíam

formação musical, mas que inseriam música em seus trabalhos pedagógicos. A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa com caráter etnográfico, em que entrevistas, observação participante e análise documental caracterizaram a construção dos dados. Ao buscar conhecer e investigar os saberes das professoras da Educação Infantil, a autora cita Tardif e Gauthier para momentos no texto em que realiza o diálogo com os dados levantados. Dessa forma, a autora demonstra que, mesmo com pouca ou nenhuma formação, as professoras participantes de sua pesquisa construíam saberes durante a prática pedagógica, junto a seus alunos, e por meio de suas histórias de vida e trajetórias profissionais, caracterizando os saberes como experienciais, situacionais e temporais.

Em sua pesquisa, Tiago (2007) destaca algumas características presentes da música no contexto da Educação Infantil e aponta a utilização da música enquanto suporte para outras áreas do conhecimento; também destaca a carência de trabalhos educativos adequados com música na escola, que extrapolem a concepção de música como ferramenta. Porém, ao apontar a falta, Tiago (2007) defende a necessidade de formação musical inicial e continuada para professores unidocentes e o trabalho articulado junto a especialistas da Educação Musical Infantil nas escolas.

Cunha (2014) também desenvolveu sua pesquisa junto a professores unidocentes. Em sua tese, a autora disserta sobre a temática da música na pequena infância<sup>11</sup>, sob a perspectiva da formação de professores, por meio de uma pesquisa-ação realizada em duas escolas municipais de São Paulo. Buscando desenvolver os saberes musicais de professoras unidocentes, a autora dialoga com Tardif, ao partir das experiências prévias das professoras participantes de sua pesquisa, atribuindo importância significativa aos seus saberes oriundos da experiência, e atribui à valorização dos saberes docentes um aspecto que impulsiona a Educação Musical e faz avançar as práticas desenvolvidas nas escolas da pequena infância.

Apoiada no referencial teórico da Sociologia da Infância, Cunha (2014) apresenta importantes contribuições para a área da Educação Musical Infantil

---

<sup>11</sup> Cunha (2014) adota a terminologia “pequena infância” e justifica o termo em sua tese, referenciando Plaisance (2004 *apud* CUNHA, 2014), que considera o termo referente às crianças em idade que precede a escolarização obrigatória. Assim, a compreensão sobre pequena infância pode abarcar até os cinco, seis ou sete anos, a depender do contexto geográfico. Já o termo “primeira infância” não condiciona a criança ao processo de escolarização, mas sim à faixa etária que, nos termos da Lei 13.257/2016, considera como sendo o período que abrange os primeiros seis anos de vida. No entanto, a fim de manter-se fiel à autora, o termo “pequena infância” permanece enquanto Cunha (2014) estiver sendo referenciada.

brasileira, tanto ao refletir sobre as concepções de infância e fazer musical infantil, quanto ao refletir sobre a formação docente em Música, seja ela inicial ou continuada, especialista ou generalista. Nesse sentido, ao longo do texto, a autora suscita algumas ideias a respeito das diferentes constituições profissionais e de possíveis saberes específicos aos professores de Música que atuam na pequena infância, ao afirmar:

Se por um lado, os especialistas possuem um conhecimento que lhes permite trabalhar a música de modo mais profundo e complexo, por outro talvez lhe falte uma noção mais precisa sobre o que é possível realizar na escola pública da pequena infância, onde ainda permanece elevado o número de alunos nas turmas, por exemplo. (CUNHA, 2014, p. 14).

Nessa afirmação, pode-se inferir que há diferenças significativas entre profissionais especialistas e generalistas, ainda que não tenha sido objetivo da autora explicitar quais seriam essas diferenças, uma vez que não era objetivo de sua pesquisa-ação transformar as professoras com as quais trabalhou em profissionais da área de Música. No entanto, ao expor aspectos do ser educador da pequena infância<sup>12</sup>, pode-se questionar o que, então, caracterizaria uma professora profissional da área de Educação Musical Infantil. Dessa forma, as concepções e pressupostos expostos por Cunha (2014) levam a reflexões sobre a constituição da profissionalidade docente de professores de Música de crianças pequenas e em quais aspectos e níveis elas poderiam se diferenciar dos professores unidocentes.

Nesses três trabalhos apresentados, percebe-se o foco na formação inicial e continuada de professores unidocentes, assim como se pode constatar que o referencial dos Saberes Docentes, algumas vezes utilizado de forma periférica, pode ser ainda mais aprofundado em discussões relacionadas a professores da primeira infância, independente do contexto de atuação e formação inicial. No entanto, vale destacar que ainda não há pesquisa sobre Saberes Docentes de professores licenciados em Música e os aspectos de sua formação inicial e continuada, em contextos de Educação Musical na primeira infância.

---

<sup>12</sup> Para Cunha (2014), os princípios pedagógicos musicais que usou em sua pesquisa de campo envolviam que as professoras pudessem compreender os processos de “feitura” da música; aprimorar habilidades de cantar e tocar; interpretar e criar formas musicais; planejar aulas musicalmente interessantes e desafiadoras.

### 3 MÚSICA, INFÂNCIA E PROFESSORES: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Neste capítulo, faço um levantamento de pesquisas sobre Educação Musical Infantil, a fim de conhecer os principais interesses dos pesquisadores e as eventuais lacunas da área. Por meio de uma revisão de literatura, apresento recentes pesquisas em nível nacional e internacional, destacando os principais pontos sobre o ensino de Música para a primeira infância.

#### 3.1 AS PESQUISAS NACIONAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Com o intuito de compreender o momento atual da área de Educação Musical Infantil no Brasil, do ponto de vista das publicações acadêmicas, realizei um levantamento procurando artigos em periódicos nacionais e anais de eventos (área de Música), que tratassem do contexto do ensino e aprendizagem de Música na primeira infância. Como delimitação temporal, optei por abarcar o período mais recente, de 2011 a 2021, tomando como condição textos disponíveis na íntegra, na internet. A busca se deu por meio dos descritores “música e infância”, “música e criança”, “música e bebês”, “educação musical infantil”, “musicalização infantil”, “música e educação infantil”. Após uma primeira análise dos resultados apresentados, em que considerei título do artigo, palavras-chave e resumos, cheguei à seguinte amostragem:

QUADRO 3 - Levantamento em periódicos nacionais

Periódico	Ano	Quantidade
Revista da ABEM	2011	3
	2012	2
	2016	2
	2017	2
	2018	1
	2020	3
Horizontes	2018	1
Ouvir ou ver	2018	1
Opus	2019	1
		Total: 16

FONTE: A autora (2022).

Também foram consultados os Anais do Congresso Nacional da ABEM (em formato bienal, de 2015 a 2021) e da ANPPOM (em formato anual, 2013 a 2021), principais eventos acadêmicos da área, obtendo a seguinte amostragem:

QUADRO 4 - Levantamento em anais de congressos nacionais

Periódico	Ano	Quantidade
Anais Congresso da ABEM	2015	11
	2017	13
	2019	8
	2021	17
Anais Congresso da ANPPOM	2013	1
	2014	2
	2015	1
	2016	1
	2017	1
	2018	1
	2019	5
	2021	3
		Total: 64

FONTE: A autora (2022).

Considerando revistas e anais de eventos, chegou-se ao total de 80 artigos que, após lidos na íntegra e com o auxílio da ferramenta ATLAS.ti<sup>13</sup>, foram codificados, com o objetivo de identificar paradigmas, concepções, conceitos e temas emergentes e frequentes, presentes nos textos. Dessa forma, apresentarei, a seguir, os pontos que se destacaram sobre o estado da arte da Educação Musical Infantil brasileira.

### 3.1.1 Contextos de pesquisa: formação e atuação docente

De acordo com os artigos levantados e corroborando com estudos anteriores, em âmbito nacional e internacional (NIÉRI, 2014; YOUNG, 2016), o campo de formação e atuação da área de Educação Musical Infantil é consideravelmente amplo, diversificado e espalhado. No entanto, nota-se que, no decurso da última década, houve uma substancial produção acadêmica, que reflete o crescente interesse de pesquisadores e professores em especializar-se cada vez mais nessa área. A presença de grupos de trabalho (GTs)<sup>14</sup> específicos em Educação Musical na infância, nos últimos congressos nacionais e regionais da ABEM, e também no Congresso

<sup>13</sup> ATLAS.ti - software para análise de dados qualitativos.

<sup>14</sup> Os Grupos de Trabalho estão presentes nos congressos de forma constante há mais tempo do que o período abarcado por esse levantamento.

Nacional da ANPPOM, promovidos por pesquisadores engajados da área, fomentou discussões e publicações com a temática de forma contundente.

Uma parte considerável das publicações pesquisadas são resultados de relatos de experiência, que derivam de contextos de trabalhos de conclusão de curso (LIRA; FERREIRA FILHO, 2021; PEREIRA; BROOCK, 2021; SOUZA; SANTIAGO, 2015); atuações em projetos de extensão (LUTCKMEIER *et al.*, 2021; MENDONÇA; CABRAL, 2021; PALHARES; FONSECA, 2019; SILVA; PORTELA; LAUER-LEITE, 2017; FAGUNDES *et al.*, 2017); Estágio Supervisionado (MAURICIO; SILVA; FARIAS, 2019; GORLA; GUIMARÃES, 2019; CARVALHO, 2019; SANDIM *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2017; SOUZA; ARAGÃO, 2017; PENTEADO; SANTOS, 2015); e em Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (LANDGRAF, 2017; CORRÊA, 2015), o que caracteriza grande participação de pesquisadores iniciantes em nível de graduação. Há ainda, pesquisas de iniciação científica no âmbito da graduação (MATEIRO; PEDROLLO, 2019; SILVA; AFONSO, 2018; SILVA; BOTELHO, 2016).

Há pesquisas em nível de mestrado (SANTOS; SILVA, 2021; ANTONIO, 2019; FERNANDES; HEINZLE, 2017; GÓES; CARVALHO, 2019; SCHÜNEMANN; MAFFIOLETTI, 2011) e doutorado (MALOTTI; VIEIRA, 2021; GILBERTI, 2021; CARVALHO; SOBREIRA, 2019; HENRIQUES, 2015), publicadas na condição de pesquisa em andamento ou de pesquisa concluída em anais de eventos, ou ainda como recortes de pesquisa em artigos. Essas pesquisas refletem a abrangência da área, com temas diversos, abarcando concepções sobre a infância a partir de diferentes prismas: a formação e atuação de professores especialistas; a afetividade; o lúdico; o desenvolvimento musical das crianças; o currículo; a pedagogia musical; e, inclusive, os impactos da recente pandemia nas aulas de Musicalização Infantil.

Questões sobre a legislação educacional brasileira são mencionadas em trabalhos que buscam o embasamento teórico da lei como forma de legitimar a prática pedagógico-musical desenvolvida e apresentada. Outros trabalhos buscam discutir adequações às diretrizes curriculares e à BNCC (COSTA, 2021); a última, apenas mencionada na maior parte das vezes em que é citada, o que indica um tema a ser explorado e debatido nas pesquisas em Educação Musical Infantil.

A formação do educador musical no contexto da primeira infância permeia diversos textos, porém, mais especificamente, Gomes *et al.* (2015) discutem a formação inicial, proporcionada no ensino superior. Por meio de documentos como

PPP<sup>15</sup> e PPC<sup>16</sup> de seis universidades públicas da região Nordeste, os autores analisaram o perfil de egressos e dos cursos de Licenciatura em Música dessas universidades e afirmam que, no que se refere à formação para atuação no segmento da Educação Infantil, “[...] percebeu-se no ensino de música para esse nível educacional um entendimento equivocado ou por vezes ambíguo de algumas instituições, ora colocando-a como parte da educação básica, ora excluindo-a dos espaços de sua atuação profissional” (GOMES *et al.*, 2015, p. 10).

Os autores atentam para a importância de os cursos de Licenciatura em Música destinarem espaços próprios para práticas musicais e o estudo de concepções e fundamentos da Educação Musical Infantil em seus currículos, dada a quantidade de campo de atuação disponíveis para os egressos (GOMES, *et al.*, 2015).

A formação musical nos cursos de Pedagogia é o contexto de diversas publicações (DO VALE, 2020; REQUIÃO, 2018; SOUZA; DUARTE, 2017). A Educação Musical Infantil é campo de atuação compartilhado entre educadores musicais e educadores da infância, provenientes dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia, respectivamente. Entretanto, quando se trata de pesquisas, há pouca articulação que envolva ambas as formações concomitantemente. O que se observa são educadores musicais formando musicalmente educadores da infância e nenhum movimento inverso. Até mesmo propostas e pesquisas interdisciplinares, que promovam o diálogo entre as formações, não foram averiguadas no levantamento coletado para esta pesquisa, o que demonstra um campo a ser explorado.

A temática sobre formação continuada é recorrente nas publicações em que o trabalho musical junto a professores unidocentes é abordado (CONCEIÇÃO, 2019; MAFFIOLETTI; SANTANA, 2017; BONA; CABRAL, 2015), no entanto, constatou-se não haver publicação sobre a formação continuada para educadores musicais da infância. Tomando a quantidade de publicações de pesquisadores na especialização, no mestrado e no doutorado (identificados 10 artigos), supõe-se que tal formação continuada seja realizada por meio da pós-graduação.

Com relação à atuação profissional, a diversidade de contextos é reforçada nos textos selecionados que apresentam uma gama de possibilidades, articulando formação, atuação e pesquisa. São, por excelência, os projetos de extensão universitária e as escolas de Educação Infantil como campos de estágio. A escola de

---

<sup>15</sup> PPP – Projeto Político Pedagógico.

<sup>16</sup> PPP – Projeto Pedagógico do Curso.

música especializada (MADALOZZO *et al.*, 2021; MACHOWSKI, 2021; PISMAEL, 2021), contexto de atuação numeroso, porém nem sempre problematizado e, mais recentemente, os contextos on-line, provocados pela pandemia de Covid19, estão presentes também no levantamento realizado (MENDONÇA; CABRAL, 2021; WILLE, 2021; MACHOWSKI, 2021; LUTCKMEIER *et al.*, 2021; TONI, 2021).

### 3.1.2 Paradigmas vigentes

A criança como centro da atividade educativa está presente na maior parte dos textos levantados. Porém, percebe-se que as concepções de criança e infância podem variar de acordo com o viés adotado, influenciando na forma como a educação musical é realizada. Um exemplo disso, é retirado de Souza e Duarte (2017), em que as autoras expõem seu conceito de criança a partir do contexto histórico-social, afirmando que compreender as peculiaridades da infância, levando em consideração as inteligências de cada indivíduo, oportuniza o desenvolvimento integral em diferentes áreas do conhecimento.

A abordagem psicológica está também presente nas concepções aparentes sobre a criança, como no exemplo de Lira e Ferreira Filho (2021), ao propor reflexões com base nas teorias do desenvolvimento infantil. Nessa abordagem, aspectos da inteligência humana e processos cognitivos a partir das experiências infantis ganham destaque, como em Santos e Parizzi (2014), em que a abordagem psicológica é empregada para entender os processos de desenvolvimento musical de bebês. Nesse sentido, o referencial sobre cognição musical auxilia na compreensão sobre as capacidades musicais dos bebês. Ainda, a concepção de bebê de Vilarinho e Ruas (2019, p. 5), mesmo partindo de uma abordagem psicológica, considera o aspecto social: “O bebê é um ser social que interage com o meio que o cerca desde o nascimento. Aos pais, responsáveis e/ou cuidadores cabe a missão de inseri-los em seu contexto social [...]”.

A criança que apreende, absorve e sua relação quantitativa com o conteúdo musical (aprender mais) é uma ideia presente em Silva e Afonso (2018, p. 1), ao afirmarem: “Quando colocamos o foco nas crianças, temos a oportunidade de ver mais profundamente o que estão absorvendo e quantos dos ensinamentos estão percebendo no seu dia a dia. Elas não apenas ouvem as músicas, mas as sentem”.

A abordagem sociológica, por sua vez, procura entender as relações que a

criança estabelece no decurso de seu desenvolvimento; portanto, o olhar volta-se para os contextos sociais. Dessa forma, Carvalho e Sobreira (2019, p. 3) ressaltam que “o conceito do que seja a infância ou ser criança é algo recente e construído socialmente”. Os autores fazem um apanhado de como as concepções sobre a criança e a infância mudaram ao longo da história e adotam o viés da Sociologia da Infância para discutir sobre tais concepções.

A abordagem com base na Sociologia da Infância está presente em alguns trabalhos como um referencial para se compreender a infância e em pesquisas que partem desse aporte teórico para aprofundar o olhar sobre a música presente nas culturas da infância (CUNHA; BRITO; OLIVEIRA, 2021; DIAS, 2021; SANTOS; SILVA, 2021; MADALAZZO *et al.*, 2021; PEDROLLO; MATEIRO, 2021; CARVALHO; SOBREIRA, 2019; LINO, 2012).

Cunha, Brito e Oliveira (2021, p. 9) realizaram um levantamento acerca das pesquisas de pós-graduação que abordam “a Sociologia da Infância para subsidiar as investigações que envolvem crianças em processos de aprendizagem musical”. Segundo os autores, o número de pesquisas que adotam tal referencial poderia ser ampliado, mas esbarra em algumas limitações, pois o estudo sobre a Sociologia da Infância é geralmente circunscrito a determinados programas de pós-graduação, principalmente na área da educação.

Ainda assim, nesse levantamento, observou-se ser uma tendência a adoção do referencial da Sociologia da Infância em publicações recentes da área, para partir de uma concepção que considere as crianças enquanto cidadãos, protagonistas de suas próprias aprendizagens, como afirma Dias (2021):

Dito isso, é preciso ter em mente que hoje, graças às contribuições da área da sociologia da infância, existe uma busca por superar a visão do sujeito infantil como entidade singular e abstrata, passando a enxergar as crianças como grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo [...]. (DIAS, 2021, p. 10).

De acordo com Ponick (2021, p. 2), ter uma abordagem que considere a criança enquanto ator social, respeitando-a, é uma “atitude essencial para a compreensão do fazer musical das crianças”. E o autor recomenda que “antes de perguntar em qual estágio de desenvolvimento cognitivo, motor, musical a criança se encontra, por que não perguntamos o que ela está expressando com o seu musicar?” (PONICK, 2021, p. 2).

Assim como as visões de criança e infância variam de acordo com as abordagens adotadas, o educador musical, suas funções, seu papel, suas atribuições e competências também apresentam diferentes olhares. O que o professor deve fazer, como deve atuar, comportar-se, o que deve estimular em seus alunos e o que deve saber são concepções que permeiam diversos trabalhos e acabam por transparecer, principalmente, na conclusão dos textos.

Exemplos prescritivos encontrados nos textos (COSTA, 2021; MACHOWSKY, 2021; SILVA; PARIZZI, 2016) apontam para determinados conhecimentos que educadores musicais devem possuir para trabalhar com crianças pequenas. Palavras como 'importante', 'primordial', 'essencial' e 'necessário' enfatizam determinados conhecimentos, tais como:

- Possuir conhecimento sobre desenvolvimento da fala e da linguagem nas crianças;
- Possuir conhecimento sobre ritmo, tomando-o enquanto um conteúdo primordial;
- Conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas da educação musical para a primeira infância.

Tais exemplos apontam para uma preocupação dos autores em enfatizar conhecimentos musicais e pedagógicos presentes no ensino de Música na primeira infância e indicam que determinados conhecimentos fazem parte da prática do educador musical.

A relação entre conhecimento e atuação docente junto às crianças indica possibilidades de conduta do educador musical infantil, como aponta Souza e Kaiser (2015):

Conhecendo o bebê e como ele se relaciona, o educador musical pode tornar possível o preparo consciente de uma sequência de aulas para trabalhar aspectos psicomotores específicos. Logo, a montagem de uma aula de música para bebês requer um educador apto, bem-preparado e que, acima de tudo, goste de estar com bebês. (SOUZA; KAISER, 2015, p. 7).

A preocupação com a atuação docente, seu grau de importância e sua relação com os conteúdos musicais são reforçadas por Dias (2021), que destaca os processos de observação e avaliação na atuação docente, fornecendo parâmetros para que o professor saiba quando intervir ou não em atividades de jogos e brincadeiras musicais.

As autoras Miranda e Wille (2021) destacam, ainda, a necessidade de preparo do educador musical para trabalhar com a diversidade na sala de aula, estando atento para receber alunos com diferentes tipos de deficiências, incluindo-os em seus planos de aula. Para as autoras, “[...] vivenciar a docência é também procurar estratégias para que o conteúdo de cada aula possa ser aproveitado por todos os alunos a fim de que a aula possa ter sentido.” (MIRANDA; WILLE, 2021, p. 1).

O professor flexível, que tenha visão de todo o processo de ensino e aprendizagem e que tenha repertório didático para estar aberto ao que as crianças trazem para as aulas, sabe lidar com o improvável, com o improviso, que muitas vezes caracteriza aulas de Música com crianças pequenas. Nesse sentido, Pedrollo e Mateiro (2021, p. 9) afirmam:

É importante que o professor de música elabore seu planejamento de forma flexível baseado em fundamentações que o auxilie desde o macro, o projeto, por exemplo, ao micro, como núcleos de aulas ou atividades, que permita abertura para as ideias trazidas pelas crianças. (PEDROLLO; MATEIRO, 2021, p. 9).

Santos e Silva corroboram essa concepção sobre o professor:

Assim, é de fundamental importância que o professor dê abertura para que a criança apresente seus saberes oriundos a partir de suas vivências, contextos e interações, e os valorize, pois é a partir do que a criança traz, que o aprendizado musical e a construção de habilidades musicais acontecerão de modo que faça sentido e seja mais orgânico para a criança. (SANTOS; SILVA, 2021, p. 7).

Na concepção de Antonio (2019, p. 6), é função do educador musical “potencializar a descoberta e as possibilidades da música como uma linguagem permeada pelo brincar por meio da qual as crianças estabelecem relações com o mundo”. Para tanto, a autora tece considerações sobre o ato de escutar as crianças, mas explica: “A escuta à qual me refiro neste texto não se restringe ao ato de ouvir (recepção de ondas sonoras, processamento e compreensão do som emitido), mas a uma ampliação da percepção dos educadores musicais com relação às crianças e suas ações” (ANTONIO, 2019, p. 3).

Nesse sentido, também Ponick (2021) corrobora essa ampliação da percepção do educador musical ao evocar o “Abre-te!” de Marisa Fonterrada<sup>17</sup>. A postura adulta que o autor referencia diz respeito ao escutar a criança: tanto sua

---

<sup>17</sup> Marisa Fonterrada, educadora musical referência no Brasil, no prefácio do livro *O Ouvido Pensante*, de Murray Schafer.

produção musical genuína quanto, num nível mais sutil, perceber suas necessidades e anseios.

O termo é também a palavra-chave do que proponho aqui para procurar compreender nossa relação com crianças da educação infantil quando tratamos de fazer música com elas. Aliás, mais do que a palavra, é a chave para **compreender a postura adulta** diante do musicar das crianças. Abre-te! Não só para os sons do mundo, mas principalmente para os sons sonhados, pensados pelas crianças quando elas se expressam através dos sons. (PONICK, 2021, p. 1, grifo do autor).

Por meio do levantamento realizado, percebe-se que as concepções sobre criança, infância e sobre o educador musical são, antes de tudo, complementares. Elas se relacionam ora de maneira mais contundente, ora de forma menos consciente, mas se complementam com o objetivo de embasar as práticas docentes e auxiliam no entendimento e na valorização das práticas musicais na infância.

### 3.2 PESQUISAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Os estudos e pesquisas internacionais que tratam dos diversos aspectos da música na infância se encaixam na área conhecida como “*Early Childhood Music Education*” (ECME). A fim de conhecer as publicações internacionais no âmbito da Educação Musical Infantil, uma revisão de literatura foi elaborada tendo o site *Scopus* como base de dados de pesquisa. Ao digitar o termo entre aspas “*early childhood music education*”, um total de 56 documentos foram identificados pela base. No entanto, para fins de delimitação, optou-se por restringir a busca aos anos compreendidos entre 2010 e 2020. Somente artigos completos e gratuitamente disponibilizados foram consultados e foram excluídos da amostra artigos provindos de outras áreas de conhecimento, como Matemática e Ciência da Computação, bem como textos que se encaixavam nos quesitos “capítulo de livro” e “editoriais”. Após aplicar tais critérios de exclusão, chegou-se ao número de 17 artigos. No entanto, um artigo não foi possível acessar na íntegra, e outro, apesar de possuir no título o termo “*early childhood music education*”, apenas referenciava esse segmento, focalizando a pesquisa em crianças na faixa etária dos 9 aos 12 anos, o que fugia do escopo desta revisão. A coleta, portanto, resultou na seleção de 15 artigos, elencados no quadro abaixo:

QUADRO 5 - Levantamento de artigos internacionais

Título do artigo	Autor(es)	Journal	Ano
Associations Between Musical Participation and Young Children's Prosocial Behaviors	Ilari, B., Helfter, S., Huynh, T.	Journal of Research in Music Education, 67(4).	2020
Communicating through musical play: combining speech and language therapy practices with those of early childhood music education – the SALTMusic approach	Pitt, J.	Music Education Research, 22(1).	2020
Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers	Barret, M.S., Zhukov, K., Welch, G.F.	Music Education Research, 21(5)	2019
Scaramouche Goes to Preschool: The Complex Matrix of Young Children's Everyday Music	Ilari, B.	Early Childhood Education Journal, 46(1).	2018
Serve and return: communication foundations for early childhood music policy stakeholders	Reynolds, A.M., Burton, S.L.	Arts Education Policy Review, 118(3)	2017
Music in the early years: pathways into the social world	Ilari, B.	Research Studies in Music Education, 38(1)	2016
Young children and spirituality: Understanding childrens connectedness in a group music class	Nortjé, E., Van Der Merwe, L.	International Journal of Children's Spirituality, 21(1)	2016
Created in Context: A comparative case study of the use of music in two Reggio Emilia-Inspired Schools	Bond, V.L.	Early Childhood Education Journal, 43(2)	2015
Early childhood music education research: an overview	Young, S.	Research Studies in Music Education, 38(1)	2015
A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research	Gouzouasis, P., Ryu, J. Y.	Music Education Research, 17(4)	2015
Sounds to share: the state of music education in three Reggio Emilia-inspired North American preschools	Bond, V.L.	Journal of Research in Music Education, 62(4)	2015
Musical make-believe playing: three preschoolers collaboratively initiating play 'in-between'	Lagerlöf, P.	Early Years, 35(3)	2015
Learning in practice: A first-year early childhood music teacher navigates the complexities of teaching	Gruenhagen, L.M.	Research Studies in Music Education, 34(1)	2012

‘We-research’: Adopting a wiki to support the processes of collaborative research among a team of international researchers	Young, S., Pérez, J.	International Journal of Music education, 30(1)	2011
Learning through play: Extending an early childhood music education approach to undergraduate and graduate music journal	Koops, L.H., Taggart, C.C.	Journal of Music Teacher Education, 20(2)	2011

Fonte: A autora (2022).

Uma vez realizada a leitura dos textos selecionados, fiz um apanhado dos principais apontamentos que esses textos trazem, a fim de compreender o que tem sido pesquisado e discutido nos últimos anos e, ainda, quais caminhos futuros essas pesquisas indicam. Dessa forma, as duas subseções seguintes são apresentadas de acordo com a análise que se deu pelas seguintes temáticas: contextos e modos de fazer musical na primeira infância (questões sobre o desenvolvimento musical da criança e os ambientes e as circunstâncias em que ocorrem as práticas musicais infantis) e as questões sobre a formação de professores e pesquisadores – suas práticas pedagógicas e de pesquisa.

### 3.2.1 Contextos e modos de fazer musical na primeira infância

No levantamento realizado, destaca-se uma breve revisão sistemática da área conduzida pela experiente pesquisadora Susan Young (2015), que fornece uma visão abrangente das pesquisas realizadas em língua inglesa, nos 20 anos que antecedem a data de sua publicação – 2015. O artigo em questão reflete o estado da arte nas pesquisas realizadas no campo da Educação Musical Infantil e foi concebido para introduzir um número da revista *Research Studies in Music Education*, numa edição especial dedicada à primeira infância.

A autora explica que, embora a atenção maior da Educação Musical resida no ensino e na aprendizagem musical que acontece nas escolas, a música em idade pré-escolar acontece em variados contextos e diferentes situações, além da escolar. O contexto do lar, primeiro ambiente educativo, integrado às questões parentais e, ainda, os diversos contextos envolvendo cuidadores (babá, familiares) e instituições como escolas de educação infantil com seus professores generalistas ou especialistas, influenciam sobremaneira nos objetivos estabelecidos, assim como nas

abordagens adotadas, resultando em variadas possibilidades de fazer música com crianças pequenas. Essas variações de abordagens e perspectivas podem ser alinhadas aos contextos político e pedagógico em que se inserem, variando de acordo com o país ou localidade, desafiando e instigando pesquisadores e professores de Música na infância. Young (2015, p. 9), então, afirma: “Assim, o campo da música da primeira infância, embora relativamente pequeno e internacionalmente disperso, é caracterizado por diferentes quadros teóricos e sustentado por perspectivas epistemológicas diferentes e muitas vezes concorrentes”<sup>18</sup>.

As diferentes visões de infância resultam também em diferentes visões de Educação Musical, impactando a pesquisa. Ainda de acordo com a autora, podemos observar que, nos últimos anos, dois paradigmas “rondam” as pesquisas em Educação Musical Infantil: o primeiro se refere a como a criança de 0 a 3 anos é vista e o quanto as pesquisas contribuíram na compreensão desse bebê que passou a ser entendido como um ser capaz, protagonista e responsivo ao meio onde vive. Pesquisar o desenvolvimento e a musicalidade de bebês e crianças pequenas foi possível devido a ferramentas e métodos de investigação, que averiguaram o comportamento musical e comprovaram que bebês e crianças se desenvolvem cognitivamente em um ambiente social. A implicação para a Educação Musical é que houve, nas sociedades abastadas, um número crescente de aulas de Música para bebês assim como a valorização, por parte de pais e gestores educacionais, da presença da música na vida das crianças, por meio de espetáculos voltados para o público infantil e eventos multi-artes (YOUNG, 2015).

Na perspectiva desenvolvimentista, a criança (tomada no singular) é um ser contido em si mesmo, concebida independentemente do contexto. No entanto, esta visão ampliou seu entendimento, reconhecendo que as crianças (agora no plural) estão inseridas em seus ambientes socioculturais e, portanto, suas experiências musicais também estão inseridas e impactadas por esse ambiente (YOUNG, 2015).

Nas palavras da pesquisadora:

A segunda mudança de paradigma tem sido um afastamento da tentativa de identificar e definir modelos normativos de desenvolvimento musical que possam ser aplicados universalmente a todas as crianças, para uma visão

---

<sup>18</sup> “So the field of early childhood music, although comparatively small and internationally dispersed, is characterized by varying theoretical frameworks and underpinned by different and often competing epistemological perspectives.”

que reconhece que as crianças se desenvolvem de formas individualmente diferenciadas (YOUNG, 2015, p. 12).<sup>19</sup>

Dessa forma, as situações reais do cotidiano das crianças se tornaram mais presentes nas pesquisas, de modo a considerar as especificidades culturais de diversas regiões do planeta, e mesmo as especificidades de pequenos contextos, investigando toda a sorte de fazer musical infantil e quais expectativas, valores e objetivos a elas correspondem. Ainda, as diferenças étnicas e as divisões causadas por questões de ordem econômica e social também são levadas em consideração por Young (2015).

A variedade de contextos educativos e de descrições de práticas musicais expostas nos artigos encontrados reflete a variedade de contextos e formas de fazer musical na primeira infância. Pesquisar sobre as experiências musicais das crianças nos diversos contextos em que as situações se apresentam é, portanto, um desafio que surge para pesquisadores e professores de Música na infância. Outro desafio é, também, considerar que, por ser a “música onipresente na vida da criança” (ILARI, 2018, p. 1), devemos conceber a aprendizagem musical infantil uma atividade que acontece na prática diária, em situações cotidianas, que variam de níveis e intencionalidades (ILARI, 2018). Ilari (2018) elucida que o modo como as crianças aprendem música em contextos culturais e comunitários revela importantes *insights* sobre a aprendizagem e o desenvolvimento musical. Adotando o paradigma sociocultural, Ilari (2018), baseada nas ideias de Rogoff (2005 *apud* ILARI, 2018) e outros autores, entende a aprendizagem musical na infância como uma forma de participação, e cita três tradições bem difundidas nos modos de aprendizagem em contextos culturais e sociais:

QUADRO 6 - Modos de aprendizagem em contextos culturais e sociais

Participação intencional na comunidade – <i>Intent Community Participation</i>	É quando a criança aprende fazendo parte de atividades diárias na comunidade. Geralmente, começa com atividades periféricas e, gradualmente, aumenta o envolvimento, a partir da aprendizagem por observação e escuta. A autora cita o exemplo das crianças que são filhas de pais músicos e aprendem imersas no contexto familiar musical.
Ensino formal progressivo – <i>Assembly-Line Instruction</i>	Refere-se à transmissão de conhecimento por um especialista, de maneira cuidadosa e planejada, associada às práticas de escolarização, em que há preocupação com o repertório musical e práticas selecionadas e adaptadas, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento musical das crianças.

<sup>19</sup> The second paradigm shift has been a move away from attempting to identify and define normative models of musical development that can be applied universally to all children, to a view that recognizes that children develop in individually nuanced ways.

Repetição guiada – <i>Guided Repetition</i>	Menos comum entre crianças pequenas, a repetição guiada exige um modelo a ser copiado e atividades de memorização e prática. Há papéis bem definidos aos professores e alunos e pode acontecer em diversos locais, onde também adultos realizam suas atividades, como em igrejas e em casa. É caracterizado pela repetição, memorização, treino e por possuir, muitas vezes, um repertório <i>standart</i> .
---	--

FONTE: ADAPTADA de Ilari (2018).

De acordo com Ilari (2018), os níveis de intencionalidade em ação nos processos de aprendizagem musical se relacionam às concepções sobre a criança e com esses modos de aprendizagem tradicionais. Isso porque, nos primeiros anos de vida, fazer musical se dá de várias formas e, muitas vezes, de maneira concomitante. A autora destaca que os níveis de intencionalidade podem ocorrer na aprendizagem: implícita (quando não há consciência sobre o que se está aprendendo), reativa (quando se dá em resposta a uma atividade ou parte dela) e deliberada (quando há objetivos previamente estabelecidos).

Por meio dessa relação entre os modos de aprendizagem e níveis de intencionalidade, Ilari (2018) elucida duas formas de conceber a criança, que estão intimamente ligadas a esses conceitos. Baseada nas concepções de Young que, por sua vez, baseia-se na sociologia da infância, Ilari (2018) expõe a concepção de criança enquanto um indivíduo que está em um processo em vias de ser (*being*) ou que está em vias de tornar-se (*becoming*), ou seja, de acordo com o exposto pela autora, quando consideramos a criança em um processo de ser, em vias de ser, é dada atenção à prática musical em forma de improviso de canções e movimentos, por exemplo. O repertório musical e as práticas acontecem ampliando as dificuldades (invenções, música das crianças, música pop, música clássica ocidental) e funções (para entreter, para expressar emoções, para relaxar) e pode ser que esteja ou não alinhados às habilidades musicais das crianças. A criança é o centro da ação educativa.

Quando a concepção parte da ideia de a criança estar num processo de tornar-se (portanto inconclusa; ela irá ser algo amanhã e não agora), as experiências musicais tendem a seguir um programa pré-estabelecido de atividades, com o foco no desenvolvimento de habilidades musicais. São os adultos que detêm as escolhas de repertório, de atividades, de níveis de complexidade; e são as habilidades musicais

do ser adulto a referência para o ser criança. A música e o desenvolvimento das habilidades musicais, portanto, são o centro da ação educativa (ILARI, 2018).

Podemos observar que essa concepção de criança, sendo protagonista das ações pedagógicas de seus professores, está presente em diversos contextos educativos e reverbera na Abordagem Reggio Emília<sup>20</sup>, uma das fortes correntes educativas da atualidade. Dois artigos, dentre os selecionados nesta revisão, focam justamente no contexto da aprendizagem musical em escolas com essa abordagem e foram escritos pela mesma autora. No texto “*Created in Context: A Comparative Case Study of the Use of Music in Two Reggio Emilia-Inspired Schools*”, Bond (2015a) expõe um estudo de caso comparativo sobre o uso da música em duas escolas com abordagem Reggio Emília. Situadas em contextos diferentes, uma no centro urbano – atendia a uma população de origem latina e classe socioeconômica baixa – e a outra em bairro de classe social alta, de população predominantemente branca, as atividades observadas nas duas escolas foram consideravelmente diferentes. Ao passo que, na escola que atendia crianças de famílias de classe média e alta, os professores enfatizavam práticas musicais mais complexas, realizando atividades de canto e entonação, tocando instrumentos e tendo diálogos sobre música, na escola que atendia famílias de baixa renda, pôde-se observar mais atividades com movimentos e a utilização de música gravada, áudios gravados e uma quantidade maior de referências à cultura popular. Segundo a autora, essas práticas revelam os valores atribuídos à música, concepções de cultura e investimento empregado.

Essa observação realizada por Bond (2015a) vai ao encontro dessas concepções de criança, logo, de Educação Musical Infantil, apresentadas por Ilari (2018). De acordo com Bond (2015a), podemos inferir que a música na escola de classe média/alta serve ao desenvolvimento musical infantil; objetiva o que a criança poderá vir a se tornar; é um produto para o aperfeiçoamento do aluno, uma *commodity*, como também expõe Young (2015). Já na escola da periferia, a música servia àquele momento presente, sem objetivar expectativas futuras. Todas as crianças, independentemente de classe social, deveriam ter o direito a uma educação musical que contribua com seu desenvolvimento global e musical. A problematização

---

<sup>20</sup> O pedagogo italiano Loris Malaguzzi criou uma proposta pedagógica que, apoiada fortemente no contexto comunitário – concebendo pais, crianças, professores e espaço como alicerce da educação – promove experiências infantis e o protagonismo da criança. A proposta foi implementada nas escolas municipais de Educação Infantil na região de Reggio Emília, Itália, e por esse nome tornou-se mundialmente conhecida.

decorrente dos estudos de Bond (2015a) aborda a visão de crianças e suas famílias como consumidores, e as implicações que decorrem desta concepção tanto para a prática musical infantil quanto para as pesquisas em Educação Musical Infantil podem vir a ser exploradas em outros contextos, tendo a questão sociológica como problemática de futuras investigações.

Pesquisas como a realizada por Bond (2015<sup>a</sup>; 2015b), que investigam a prática musical em contextos específicos de Educação Infantil, têm sido valorizadas por justamente preencherem uma lacuna entre o conhecimento que a academia produz e o que reverbera na prática (YOUNG, 2015). Nesse sentido, a prática instrumental com crianças pequenas também é um contexto a ser explorado, inclusive quando há processos de ensino e aprendizagem de instrumento específico envolvido, como, por exemplo, em aulas de piano. O artigo de Gouzouasis e Ryu (2015) exemplifica como a perspectiva sociocultural fornece um olhar diferenciado, individualizado, mas ao mesmo tempo conectado com o contexto inserido, resultando em uma pesquisa na qual a própria metodologia adotada reflete esse paradigma. Os autores apresentam uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem envolvido em aulas de piano para crianças, tendo a autoetnografia como pedagogia e propõem uma pedagogia da escuta, com o intuito de transformar as experiências de aprendizagem musical ao piano, tornando-as mais expressivas, significativas, lúdicas e positivas. O artigo discute os diferentes modos da pedagogia musical na infância, apresentados de uma forma holística, vislumbrando novos entendimentos das relações existentes entre crianças pequenas e futuros professores de Música.

Gouzouasis e Ryu (2015) tecem importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, extrapolando as questões musicais e abordando o “extramusical” como um tema tão importante quanto a música em si, ou seja, as questões relacionadas às emoções e às habilidades sociais, como saber compartilhar, saber ouvir, ter empatia etc. É uma visão holística da relação ensino e aprendizagem, que reflete a concepção de educação centrada no aluno, em que o papel da música é inerente à sua constituição física-psíquica-emocional-cognitiva; enfim, sua constituição humana, “afinal, em tenra idade aprendemos a tocar piano, não a estudar piano”<sup>21</sup> (GOUZOUASIS; RYU, 2015, p. 406).

---

<sup>21</sup> “After all, at an early age we learn to *play* piano, not *study* piano.”

Essas questões “extramusicais” têm surgido como tema proeminente nas pesquisas, por exemplo, em Largerlöf (2015), que observou e analisou os comportamentos de três crianças na faixa etária dos 6 anos, enquanto interagem com um sintetizador acoplado ao software Miror-Impro<sup>22</sup>. Em determinado momento do experimento, o sintetizador apresentava um mau funcionamento e, assim, deixadas sozinhas, as crianças brincavam de faz-de-conta e aprendiam colaborativamente, interagindo entre si, auxiliando uma à outra, na construção de habilidades musicais, brincando com a música. A perspectiva sociocultural também é a lente que a autora utilizou para analisar o fenômeno da interação entre pares e averiguar como as crianças aprendem umas com as outras. O estudo procurou saber como as crianças comunicam e negociam na e sobre a atividade (metacomunicação) e como elas dão suporte uma às outras em suas performances.

Segundo Largerlöf (2015), verificar os processos de interação e aprendizagem entre pares desmistifica a visão tradicional da psicologia do desenvolvimento em que a música é concebida como uma habilidade individual. Essa autora adota a visão da psicologia sociocultural como um contraponto, chamando a atenção para a visão da criança enquanto um ser social, imersa em um contexto.

### 3.2.2 Desenvolvimento infantil

Nesta parte, apresentamos textos que, por meio de diferentes abordagens, manifestam questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, ou seja, evidenciam aspectos musicais, cognitivos, comportamentais, emocionais e espirituais no desenvolvimento das crianças.

O texto de Ilari (2016) explora a cognição social e as relações com as experiências musicais infantis, por meio do entrelaçamento de estudos sobre aquisição rítmica, identidade social na infância, brincadeiras musicais e os efeitos da musicalização formal no desenvolvimento social de crianças. A autora reforça a ideia de que as interações sociais constituem parte central do desenvolvimento humano e possibilitam a compreensão das emoções, das intenções e ações tanto do indivíduo

---

<sup>22</sup> Miror-Impro é um software de Sistema Musical Interativo Reflexivo que, instalado no computador e conectado a um sintetizador, atua como facilitador de jogo e improviso musical. A criança que interage com o software tem seus estímulos musicais imitados e levemente modificados pelo sistema, que “devolve” o estímulo, gerando um diálogo musical criança-máquina.

quanto dos outros, nas relações estabelecidas em determinados contextos. É por meio do engajamento musical e das interações sociais que bebês e crianças pequenas aprendem com e sobre outros, ao observar sinais sociais, como a expressão facial, os gestos e, posteriormente, a fala, que são carregados de mecanismos que possibilitam o desenvolvimento da cognição social; portanto, a música pode facilitar esses mecanismos.

A fim de aprofundar a compreensão sobre a cognição social na primeira infância, Ilari (2016) aborda três aspectos constitutivos que se inter-relacionam: a referência social, a atenção compartilhada e a ação conjunta.

A referência social diz respeito à capacidade do bebê em perceber as reações emocionais de outros e, assim, criar referências de comportamento para si próprio e para a compreensão de estados emocionais dos outros. É, em grande parte, por meio da referência social, que os bebês vão compreendendo o mundo a seu redor. Ilari (2016) explica que é por meio dessa “terceirização” de situações que os bebês aprendem; porém, até os 14 meses, estudos demonstram que essa aprendizagem por observação tende a ocorrer somente nas interações mais próximas ao bebê, como os laços de confiança, conquistados pela convivência, familiaridade e criação de vínculo (FRITH; FRITH, 2007 *apud* ILARI, 2016). Esse mesmo estudo, citado pela autora, demonstrou que, com 24 meses, aprender com estranhos já é uma realidade, ou seja, torna-se possível aprender com pessoas que não sejam do círculo mais próximo de convívio da criança. Por isso, é importante a presença de um adulto referência para a criança, sejam os pais ou cuidadores, no acompanhamento de aulas de musicalização com crianças pequenas (abaixo de 24 meses). Compreender tais comportamentos e como ocorrem os processos de aprendizagem impactam o estabelecimento das relações entre professores de música e bebês.

O segundo aspecto apontado por Ilari (2016) refere-se à atenção compartilhada. Considerado um fenômeno altamente complexo da cognição social, a atenção compartilhada consiste na ciência de dois indivíduos que participam de algo em comum num determinado momento, “[...] é importante porque se relaciona com a habilidade individual de compreender a intencionalidade por trás das ações”<sup>23</sup> (ILARI, 2016, p. 26). A intencionalidade compartilhada é considerada um fundamento para

---

<sup>23</sup> “Joint attention is important because it relates to one’s ability to understand the intentionality behind actions”.

importantes marcos de desenvolvimento, como a linguagem e a brincadeira de faz-de-conta que, por sua vez, constituem o centro do entendimento social.

Ilari (2016) nos explica que, segundo os estudos empíricos, é por volta dos nove meses que os bebês começam a exibir comportamentos sociais e se engajar em interações triádicas. Interações triádicas envolvem seguir com o olhar, gesticular, apontar e ter atenção compartilhada. A autora descreve uma cena de interação triádica em música, em que a mãe e o bebê brincam com maracas. A mãe joga uma maraca ao chão, no que o bebê, ao observar, imita, ri e espera a reação da mãe, que joga a segunda maraca e a criança repete o processo. Para existir a interação, o “jogo”, a criança precisa compreender a intenção do adulto. A intencionalidade compartilhada é parte do fazer musical coletivo; é o que permite a existência de comportamentos colaborativos e cooperativos na música e nas danças coletivas. É também a partir da atenção compartilhada que os fundamentos das transmissões culturais e de aprendizagem emergem.

Por fim, o terceiro aspecto citado por Ilari (2016) refere-se à ação conjunta, que engloba o aspecto anterior – atenção compartilhada – mas acrescentando um novo elemento. Trata-se de uma interação social em que dois ou mais indivíduos coordenam suas ações no tempo e espaço, resultando em alguma mudança no ambiente. Através da atenção compartilhada, há potencial para o surgimento de um processo de sincronização rítmica, conhecido por *entrainment*, que pode ser vivenciado quando duas ou mais pessoas, ao fazerem música juntas, coordenam suas ações no mesmo ritmo, por meio de suas vozes, corpos e/ou instrumentos (ILARI, 2016; ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020).

Esses três aspectos constitutivos da cognição social estão implicados no fazer musical infantil e auxiliam no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, que também estão envolvidos nas práticas musicais coletivas, tais como: ajudar, compartilhar, colaborar, esperar a sua vez, acolher, confortar, cooperar. O comportamento pró-social compreende as ações de “ajudar, compartilhar, confortar e cooperar [...]” (DUNFIELD *apud* ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020, p. 400), com a intenção voluntária de amparar outras pessoas.

As relações estabelecidas entre a prática musical na infância e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais são exploradas por Ilari, Helfter e Huynh (2020), que demonstram, por meio de variados estudos, que ainda não há uma

conclusão sobre o impacto das experiências musicais no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na infância.

Citando William *et al.* (2015 *apud* ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020), as autoras expõem um estudo realizado com famílias australianas, que encontrou positiva correlação entre experiências musicais realizadas em casa, pelos pais com suas crianças, com comportamentos pró-sociais. Para os autores do estudo australiano, as atividades musicais realizadas em família forneciam importantes momentos para que as crianças pudessem exercer suas habilidades pró-sociais tais como a atenção compartilhada e a cooperação.

Ilari, Helfter e Huynh (2020) apontam para pesquisas experimentais realizadas em diferentes contextos e citam o trabalho seminal de Kirschner e Tomasello (2010, *apud* ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020), em que crianças de quatro anos de idade demonstravam maior cooperação com seus colegas após práticas musicais coletivas e síncronas, em comparação ao grupo de controle, formado por crianças que brincavam juntas, porém sem música.

No entanto, as autoras também apresentam pesquisas em que não foram encontradas associações entre a prática musical e comportamentos pró-sociais, como outro estudo de Ilari, Fesjian e Habibi (2018, *apud* ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020) e o estudo de Alemán *et al.* (2016, *apud* ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020). Ilari, Helfter e Huynh (2020) destacam que as diferentes abordagens metodológicas podem ter influenciado na obtenção de diferentes resultados e por esse motivo é que conclusões definitivas sobre as associações entre prática musical na infância e comportamentos pró-sociais não devem ser pautadas somente em tais estudos.

Especificamente, no estudo conduzido pelas autoras (ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020), procurou-se averiguar como crianças com idades entre três e quatro anos, que participavam tanto de um programa de educação musical quanto vivenciavam música em casa, realizaram tarefas pró-sociais que envolviam situações de ajuda e compartilhamento. Tanto na atividade de compartilhamento quanto na atividade de ajuda, era necessário que a criança percebesse a experiência negativa da outra pessoa (no caso, a pesquisadora forjava uma situação acidental para avaliar o comportamento da criança diante do problema) e respondesse de forma apropriada. Contudo, compartilhar se mostrou uma tarefa mais difícil para as crianças nessa idade, pois exige que, além do reconhecimento da necessidade do outro, ela

demonstre um desapego material, habilidade ainda não dominada na primeira infância.

Outro indicativo importante do estudo desenvolvido foi com relação ao tempo de permanência no programa de educação musical e a tarefa de ajuda instrumental. Embora as autoras reforcem que não é possível generalizações, nesse estudo, especificamente, as crianças que participavam há mais tempo do programa foram as que atingiram maior pontuação em tal atividade.

Ainda que demonstrem resultados interessantes, que suscitam a reflexão para a área da Educação Musical, as autoras chamam a atenção para o devido cuidado na interpretação dos dados. Há correlação entre prática musical e comportamentos pró-sociais, no entanto, não é possível afirmar que há relação de causa e efeito, devido às limitações encontradas no estudo, como a pequena amostra e o público participante homogêneo (vindo de classe social abastada e educada), o que indica a necessidade de mais estudos sobre a temática, desenvolvidos junto a populações diversificadas, assim como em contextos musicais diferentes (ILARI; HELFTER; HUYNH, 2020).

A preocupação acerca da formação humana das crianças por meio da música também se reflete no estudo de Nortjé e Van der Merwe (2016), no qual abordam o tema da espiritualidade na primeira infância; um tema que, segundo as autoras, tem sido negligenciado pelas pesquisas acadêmicas. O referido estudo teve o objetivo de entender os significados atribuídos pelas crianças em suas próprias experiências de conexão nas aulas de música em grupo, e foi desenvolvido junto a um grupo de 15 crianças de quatro e cinco anos, na África do Sul. Nesse estudo hermenêutico fenomenológico, a pesquisadora desenvolveu atividades musicais que favoreciam as relações humanas e experiências de conexão com o outro e com a música, por exemplo: jogos de mãos em duplas ou em grupo, brincadeiras de roda, objetos e instrumentos compartilhados em momentos de troca. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, observação direta, diários e desenhos infantis e, assim, temas emergentes puderam ser discutidos à luz do referencial teórico que apontava para as dimensões da corporeidade, espacialidade, temporalidade e relacionalidade como ferramentas para se observar e compreender o mundo espiritual da criança (VAN MANEN *apud* NORTJÉ; VAN DER MERWE, 2016).

As autoras concluem que a música cria oportunidades para as crianças vivenciarem experiências espirituais de conexão e bem-estar. Destacam tanto o papel

do professor, na condição de indivíduo preparado, e que pode contribuir para o desenvolvimento da espiritualidade e fortalecimento de relações bem estabelecidas, quanto o papel da música enquanto experiência catalizadora da espiritualidade, por meio da conectividade e da criatividade, resultando em indivíduos que se beneficiam de bem-estar mental e espiritual.

Em uma abordagem interdisciplinar, Pitt (2020) transcorre sobre questões do desenvolvimento da linguagem e da comunicação, enfatizando uma visão mais holística do processo e o papel da música em contextos de educação e terapia. Seu artigo relata um projeto interdisciplinar envolvendo profissionais da saúde, assistentes sociais, educação e arte-educação, em que a oferta de aulas de música para bebês e crianças de dois a quatro anos com dificuldades de comunicação e fala foi realizada por um profissional da Educação Musical Infantil. Observações foram realizadas pelos profissionais da “terapia da fala e linguagem”, a fim de averiguar o desenvolvimento das crianças quanto à fala e à comunicação.

Constatou-se que, ao remover a necessidade da fala, utilizando-se de abordagens lúdicas, multissensoriais e com pedagogia esteticamente rica, um espaço “não-clínico” foi forjado e se mostrou mais efetivo com as crianças e suas famílias, que se comunicaram e se engajaram mais. A autora faz considerações sobre as questões de desenvolvimento da fala e da comunicação, abordando pontos importantes e, muitas vezes, difundidos no senso comum, por exemplo, a questão dos pais e o ambiente do lar, ao afirmar que há evidências de que o nível de educação dos pais impacta no desenvolvimento das crianças, e que existe uma falta de modelos para se trabalhar com os pais.

### 3.2.3 Formação de professores e pesquisadores

As questões envolvendo a formação do profissional que atua com a primeira infância estão intimamente conectadas com as questões que envolvem a prática de pesquisa em Música na primeira infância. Em quase todos os artigos selecionados neste levantamento, a formação de professores vem imbricada no texto como um tema subjacente às pesquisas e atuação dos professores, trazendo apontamentos e reflexões pertinentes a cada contexto levantado.

A lacuna existente entre as pesquisas acadêmicas e a prática profissional de professores da primeira infância é discutida por Young (2015), sendo uma preocupação da área que as pesquisas desenvolvidas tenham impacto na prática docente, e/ou que surjam do contexto da prática para o campo teórico das pesquisas. Segundo Young (2015), as razões para que existam lacunas entre a pesquisa e a prática residem nas demandas institucionais e nas expectativas correspondentes aos papéis de pesquisador acadêmico e professores de profissão<sup>24</sup> da primeira infância.

Estudos valiosos sobre o desenvolvimento da prática de ensino para professores novos e experientes são poucos e distantes, mas chamam a atenção para as complexidades do que pode ser negligenciado nas dimensões da prática de educação musical na primeira infância, o processo de ensino em si e como isso pode ser teorizado. (YOUNG, 2015, p. 14).<sup>25</sup>

Boa parte dos professores que protagonizam as práticas educativas nos artigos lidos são professores generalistas, formados em cursos equivalentes à Pedagogia, ou até mesmo formados em programas de Educação Musical Infantil que, em alguns países, também ofertam certificação para professores. Barrett, Zhukov e Welch (2019) relatam um programa piloto de tutoria que teve como foco a formação continuada de professores generalistas, atuantes com Música na Educação Infantil. O artigo em questão reporta o impacto que tal programa exerceu nas escolas onde foi desenvolvido, sob a ótica dos diretores, professores orientados e professores tutores que participaram. Ao longo do artigo, os autores expõem a concepção de trabalho junto à comunidade educativa, visando à ampliação do acesso das crianças à educação musical. Os autores referenciam algumas das abordagens mais desenvolvidas no ramo da tutoria que, basicamente, consistem na supervisão, no suporte e na colaboração entre professores mais experientes e professores novatos, objetivando a qualificação e o desenvolvimento pessoal e profissional de todos. Por isso, também, as relações entre tutores e tutorados não se baseiam nas relações de poder; todos devem colaborar entre si e não há hierarquia de posição dentro do programa.

No entanto, Barrett, Zhukov e Welch (2019) levantam importantes considerações sobre a aprendizagem por pares. A “transmissão-orientada” pode

---

<sup>24</sup> Emprestamos o termo “Professores de profissão”, usado por Tardif (2014), para caracterizar os professores que trabalham diretamente com o ensino básico; também é utilizado para diferenciar os “práticos” dos professores pesquisadores e/ou formadores.

<sup>25</sup> “Valuable studies on the development of teaching practice for new and experienced teachers are few and far between but draw attention to the complexities of what can be neglected dimensions of early childhood music education practice, the process of teaching itself and how that might be theorized.

reforçar paradigmas e estereótipos ao reproduzir saberes e conhecimentos sem a devida reflexão, experimentação e autonomia. Sugerem, então, que se possibilitem situações em que os professores possam tomar decisões, escolher métodos e refletir sobre essas escolhas. Essa observação dos autores é muito importante à medida que há um campo profícuo na Educação Musical, voltado à formação de educadores generalistas e educadores musicais, que buscam formações rápidas e com grande quantidade de repertório, atividades e planejamentos de aulas. Muitas vezes, esses cursos, oficinas e *workshops* reforçam estereótipos e paradigmas, uma vez que não oportunizam a reflexão nem a adaptação ao contexto particular de cada professor. O exemplo desse programa de tutoria relatado por Barrett, Zhukov e Welch (2019) pode inspirar o desenvolvimento de outros programas de formação continuada para professores generalistas e especialistas, de forma mais efetiva e aprofundada.

Gruenhagen (2012) também explora a formação docente em seu artigo, relatando as experiências e percepções de uma professora iniciante na carreira docente, que aprende na prática a ensinar música para crianças pequenas. A autora explica sobre a multiplicidade de formações do educador musical infantil, uma vez que em seu país (EUA) não há a obrigatoriedade de formação especializada em nível superior para ministrar aulas de Música, nem há a necessidade de alguma certificação para tal. Assim, a formação proposta e descrita ao longo do texto refere-se ao contexto de uma comunidade de prática de ensino de Música, em que o desenvolvimento profissional se dá por meio de conversas colaborativas, de tutoria e de aprendizagem entre pares com professores experientes e novatos.

Já Koops e Taggart (2011) abordam a formação do educador musical infantil no contexto da graduação e pós-graduação, abordando questões referentes à ludicidade, à aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, tanto de crianças pequenas quanto dos adultos professores. As autoras argumentam acerca do jogo e da brincadeira como uma forma de se trabalhar nos adultos a desenvoltura necessária para interagir com ludicidade com as crianças. Citam as práticas de ensino na formação, em que se utilizam dinâmicas de aprendizagem entre pares, com o intuito de simular futuras situações hipotéticas da realidade.

Para tanto, as autoras advogam a favor de um ambiente rico em brincadeiras, de forma a criar uma cultura do brincar na sala de aula que facilite a aprendizagem, tanto no nível infantil quanto no nível de formação de professores; visão que expõe um lado prático de ser professor de crianças pequenas, pouco explorado nos estudos

acadêmicos. Uma vez que o professor, com frequência, precisa mediar brincadeiras das crianças, até mesmo ensinando-as como brincar e jogar, é necessário que seja ele próprio, um ser brincante, ativo, lúdico, de forma a servir de modelo para seus alunos (KOOPS; TAGGART, 2011). Essas características, geralmente, desenvolvem-se na prática diária com as crianças, mas também podem ser promovidas nos cursos de formação docente e constituir parte de currículos. No entanto, as autoras citam alguns entraves em tais propostas, visto que, para os adultos, pode ser difícil desenvolver esse estilo brincante sem se sentir “bobo” e exposto aos demais colegas.

De acordo com Tegano e Moran (*apud* KOOPS; TAGGART, 2011), existem três características presentes no adulto brincante: possuir um estilo aberto e interativo, ter resistência à avaliação e tolerância à ambiguidade. Contudo, Koops e Taggart (2011) afirmam que as duas últimas características podem ser especialmente difíceis para os educadores, exigindo que eles repensem suas concepções de ensino e papéis de professores.

Koops e Taggart (2011) ainda destacam como função do professor a criação de oportunidades lúdicas. Em se tratando do contexto específico de formação de professores, algumas dinâmicas podem ser usadas, tais como: jogos de dramatização e faz-de-conta (*role-playing*); uso do humor, por meio de piadas, brincadeiras (*jokes*) e jogos, com o intuito de promover um ambiente seguro e um relacionamento saudável entre professor e alunos. Na perspectiva proposta pelas autoras, há interesse em, mais do que avaliar com notas, estimular o prazer em ensinar, assim como transparece uma preocupação com o bem-estar de alunos de graduação e pós-graduação, que pode reverberar nas suas ações futuras com crianças pequenas, nas suas práticas docentes e em suas pesquisas na área de Educação Musical.

A relação entre professores e crianças pequenas e a preocupação com uma formação docente de qualidade também estão presentes no artigo de Reynolds e Burton (2017), que enfatiza a temática sobre políticas públicas voltadas à Educação Musical Infantil, expondo e analisando programas nacionais estadunidenses. As autoras elencam uma série de recomendações para o fortalecimento da música na primeira infância e enfatizam o aprimoramento do olhar do educador, que observa e percebe o comportamento musical das crianças e que, conhecendo esses

comportamentos, pode aproveitar tais momentos para se engajar em interações que as autoras chamam de *serve-and-return*<sup>26</sup>.

Esse processo de “dar-receber-transformar-retornar” está presente nas interações dos bebês e das crianças pequenas com seus adultos próximos, por meio de troca de olhares, gestos e vocalizações expressivas como o “manhês<sup>27</sup>” (REYNOLDS; BURTON, 2017). De acordo com Reynolds e Burton (2017, p. 140), as interações do tipo *serve-and-return* podem ser: “conversas recíprocas, diádicas, bidirecionais que envolvem diretamente a mãe ou que ocorrem em torno dela”<sup>28</sup>.

Para Reynolds e Burton (2017), os professores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, que se envolvem em tais dinâmicas recíprocas e cíclicas de interações musicais com crianças pequenas tendem a ter mais consciência das capacidades musicais delas e, assim, se tornam também mais confiantes em suas próprias capacidades musicais e didáticas, podendo perceber com mais facilidade os processos de envolvimento musical infantil e suas características. O resultado disso é que professores podem apoiar o desenvolvimento e a implementação de políticas que ofereçam Educação Musical Infantil de forma sistemática a todas as crianças. No entanto, cabe destacar que educadores musicais precisam estar atentos para evitar colocar a criança na constante busca por um padrão que é determinado pelo adulto.

De outro modo, Ilari (2018) também chama a atenção para duas ações importantes esperadas do professor de crianças pequenas: observar e ouvir. Ao dar espaço para que as crianças se expressem musicalmente, ao reconhecer suas interações musicais como naturais – por exemplo, o improviso vocal e a resposta corporal –, o professor pode presenciar e apoiar as manifestações musicais genuínas das crianças. A autora enfatiza ainda que, por meio da observação, os professores podem se empoderar e se motivar ainda mais para aprender sobre música, sobre si e sobre formas de encorajar o fazer musical infantil; “para tanto, os professores precisam considerar seus próprios valores em relação à música e suas crenças sobre apropriação musical, e às vezes, momentaneamente deixá-las de lado” (ILARI, 2018, p. 7)<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Termo utilizado em Harvard, inspirado no jogo de tênis.

<sup>27</sup> “Manhês: forma expressiva da fala materna e de adultos diante de bebês, que é bastante melódica, convidando à interação e comunicação (PARIZZI; RODRIGUES, 2020).

<sup>28</sup> “Reciprocal, dyadic, two-way conversations that either directly involve the mother or that occur around her”.

<sup>29</sup> “To do so, teachers may need to consider their own values regarding music and beliefs of musical appropriateness, and at times, momentarily let go of them”.

Assim sendo, é possível afirmar que um bom profissional é aquele que observa a criança em diversos momentos e contextos, sozinha e em grupo, e escuta a criança, dando espaço e oportunidades para que ela se expresse, acolhendo suas ideias e desejos e reconhecendo o impacto que nelas causa a música e vice-versa. Porque também elas moldam o ambiente e agem sobre ele, trazendo consigo a musicalidade que provém de suas famílias, casas e demais contextos.

Também Lagerlöf (2015) considera importante essa interação dos professores com as crianças de forma a entender os processos pelos quais elas passam, como pensam e se comportam diante do objeto música e de seus pares. Citando Green, reitera que “os educadores musicais da infância necessitam adequar suas habilidades profissionais com o repertório musical das crianças, ou seja, o que expressam como sua cultura musical em seu jogo com pares<sup>30</sup>” (LAGERLÖF, 2015, p. 303). Dessa forma, o educador musical precisa ir ao encontro das necessidades de seus alunos, e compreender os processos de desenvolvimento musical infantil na prática, inclusive, por meio da pesquisa.

A formação docente por meio da pesquisa também foi explorada no artigo apresentado por Young e Pérez (2011), no qual as autoras apresentam uma diferente concepção de se fazer pesquisa, que contou com colaboradores de diversos países. Por meio de uma *wiki*<sup>31</sup>, uma rede de pesquisadores conectados a uma plataforma que possibilitou a coleta e a análise de dados compartilhados entre os diversos pesquisadores, o objetivo do projeto desenvolvido foi entender as experiências musicais vividas por crianças em suas casas.

A formação de pesquisadores pode caminhar concomitantemente à formação de professores de Música. Nesse sentido, Pitt (2020), ao transcorrer sobre seu contexto, resume a formação e a atuação do profissional educador musical infantil e seus requisitos, ao afirmar que:

A prática da Educação Musical Infantil tem um carácter distinto baseado na sintonia, ludicidade, sensibilidade, e planejamento momentâneo. Vem evoluindo nas últimas três décadas para uma área especializada onde a teoria, a investigação e a reflexão são vistas como características importantes da prática de qualidade. O trabalho frequentemente envolve justiça social, engajamento comunitário e bem-estar como fortes componentes que são

---

<sup>30</sup> “[...] early music educators need to combine their professional skills with children’s musical repertoire, that is, what they express as their musical culture in their play with peers”.

<sup>31</sup> *Wiki* é uma ferramenta na internet para a gestão de conteúdos produzidos coletivamente, possibilitando aos colaboradores a inclusão, a edição de verbetes e a geração de documentos colaborativos.

vistos como essenciais para uma boa educação musical na primeira infância. (PITT, 2020, p. 80).<sup>32</sup>

A autora enfatiza a qualificação profissional por meio de programas de pós-graduação em Música, relatando a existência de um mestrado específico em Educação Musical Infantil, na Inglaterra, que vem contribuindo significativamente para as reflexões dos profissionais e para a articulação que eles fazem entre o conhecimento profissional, as habilidades e a qualidade requeridas no ensino de Música para crianças.

Os estudos aqui abordados contribuem para a compreensão da dimensão formadora das pesquisas e agregam importantes conhecimentos às práticas profissionais de professores de Música que atuam com crianças da primeira infância. As diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e os diversos pontos de reflexão que suscitam de seus resultados demonstram que o campo de pesquisa em Educação Musical Infantil é vasto e que ainda há muito a ser explorado.

---

<sup>32</sup> Early childhood music Education practice has a distinct character based on attunement, playfulness, sensitivity, and in-the-moment planning. It has been evolving over the last three decades into a specialist area where theory, research and reflection are seen as important features of quality practice. The work often has social justice, community engagement and wellbeing as strong components that are viewed as essential to good music education in early childhood.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO MULTICASOS

Esta investigação tem por base o paradigma da formação de professores e por objeto definido o estudo dos saberes docentes necessários aos educadores musicais da primeira infância. De acordo com Pérez Gómez (*apud* MORGADO, 2012), a relação entre o objeto de estudo e o modelo metodológico adotado deve ser dialética, em que o fenômeno educativo evidencia suas características: caráter multifacetado, inacabado, (auto)formador e aberto a mudanças. Morgado (2012, p. 20) atenta para o caráter (auto)formador também do ato de pesquisar, afirmando que “todo conhecimento é autoconhecimento” e que o conhecimento científico é resultante das experiências de vida de diversas pessoas, o que, por sua vez, traduz-se em um saber prático que orienta e significa as ações cotidianas. Nessa perspectiva, o processo de investigação é também um processo de aprendizagem, pois nos instiga:

Para além de permitir inventariar as características peculiares de cada situação, os motivos que determinam e orientam as práticas educativas, os pressupostos teóricos que estão na sua base, as necessidades, os interesses, os valores e as expectativas dos vários participantes no processo educativo, a investigação possibilita, em simultâneo, a aprendizagem dos modos, das resistências e das possibilidades de alterar ou inovar essas práticas. (MORGADO, 2012, p. 33).

Dessa forma, pesquisar sobre Saberes Docentes no contexto da Educação Musical reflete o paradigma do professor emancipado, do profissional reflexivo, e está conectado com essa postura aprendente de investigador, em que é preciso se envolver na pesquisa, no contexto em que se está inserido, para então melhorar sua profissionalidade docente. Isso acontece, de acordo com Morgado (2012, p. 35), quando “[...] estamos perante um processo de maturidade e progressiva emancipação curricular por parte do professor, o que permitirá libertar-se do papel de mero implementador de prescrições que lhe tem cabido e assumir-se como verdadeiro protagonista da ação educativa.” Diante desses pressupostos, a investigação qualitativa torna-se, então, a abordagem que permite a união entre teoria e prática, possibilitando aos professores e investigadores que os processos de ensino e aprendizagem sejam desvelados à luz de suas teorizações e práticas subjacentes.

A pesquisa qualitativa, especialmente na área da Educação, possui uma longa e rica tradição (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De acordo com Bogdan e Biklen (1994) e

Bresler (2007), dentre determinadas características que a pesquisa qualitativa possui, esta pesquisa, especificamente, compartilha de algumas, tais como a “ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador” (BRESLER, 2007, p. 8); e residir no significado, a “importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nessa abordagem, é necessária uma postura em que o investigador construa o conhecimento, ao invés de concebê-lo enquanto uma descoberta (MORGADO, 2012).

Dentre as abordagens qualitativas, o Estudo de Caso se insere como um formato metodológico bastante utilizado nas Ciências Sociais, na Educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MORGADO, 2012) e também na Educação Musical, tendo sido estratégia de pesquisa de diversos autores em teses (ARAÚJO, 2005; AZEVEDO, 2007) e dissertações (ARAÚJO, 2016; NASCIMENTO, 2015).

Yin (2001, p. 33) conceitua: “O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica do planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”. Para Morgado (2012, p. 56-57):

O estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

Esse autor afirma que existe uma significativa variedade de estudos de caso em contextos educativos e, citando Stake (1999 *apud* MORGADO, 2012), menciona três tipos: estudo de caso intrínseco (quando aborda uma situação ou caso específico); estudo de caso instrumental (em que um caso particular aprofunda conhecimentos referente a determinada temática, fornecendo uma compreensão global de um assunto); e estudo de caso coletivo (ou multicase, em que a finalidade instrumental permanece, porém, sendo o objeto de estudo o mesmo para variados contextos, o processo de investigação confere uma maior abrangência). Citando outros autores (ARNAL *et al.* *apud* MORGADO, 2012), Morgado expõe a distinção de sete tipos de estudo diferentes, dentre os quais, o estudo de casos múltiplos, que se caracteriza por:

[...] estudos de casos em que os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto do estudo seja comum. Neste tipo de estudos, diferente dos anteriores, para além do desenvolvimento de alguns preceitos teóricos que fundamentam a explicação

e/ou compreensão do objeto de estudo, as conclusões obtidas reportam-se a um contexto mais abrangente. (MORGADO, 2012, p. 67).

Sendo assim, como delineamento desta pesquisa, optamos pelo estudo multicasos (ou de casos múltiplos) por considerarmos como um delineamento de pesquisa abrangente que atende ao objetivo de investigar, a partir da visão de professores formadores, os saberes necessários para a formação e atuação de professores de Música na primeira infância.

Dessa forma, tomamos cada participante entrevistado como um caso singular, em que aspectos de suas experiências na formação e prática docente, assim como suas ideias a respeito dos saberes docentes na formação de professores de Música, caracterizam os dados contidos em cada caso, formando unidades de análise. O objeto de estudo, portanto, não são propriamente os professores participantes, mas sim seus conhecimentos sobre os saberes necessários aos professores de Música da primeira infância, o que caracteriza a designação instrumental dos estudos multicasos.

#### 4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Indo ao encontro dos objetivos específicos<sup>33</sup> estabelecidos para esta investigação, optamos por adotar como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas que irão constituir o *corpus* de análise. De acordo com Bardin (2016, p. 126) “*corpus* é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. Essa “escolha sistemática”, a que Bauer e Aarts (2010, p. 39) também se referem, reflete a concepção de um princípio para a coleta de dados que justifique a seleção adotada, base da investigação.

De acordo com Morgado (2012), a fase de coleta e, por conseguinte, de constituição de um *corpus* documental, é crucial para o processo de análise. O autor explica que, em se tratando de material produzido pelo investigador no âmbito da pesquisa, tais como entrevistas, é necessário que este seja considerado em sua totalidade, ou seja, todas as entrevistas transcritas fazem parte desse *corpus* que

---

<sup>33</sup> Identificar as diversas concepções de saberes para a musicalização infantil, sob a ótica de professores participantes da pesquisa; relacionar os saberes indicados pelos participantes da pesquisa com a proposta por Maurice Tardif

deve seguir a regra da exaustividade<sup>34</sup>. Dessa maneira, o *corpus* selecionado para esta pesquisa parte de entrevistas que, por sua vez, devem ser transcritas com total fidelidade.

Morgado (2012, p. 72) explica objetivamente que a entrevista é “[...] uma técnica de coleta de dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e ou situações”. Também nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p.134) afirmam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Os mesmos autores explicam que a entrevista pode ser utilizada enquanto uma estratégia dominante e/ou em conjunto com demais técnicas de coleta de dados, tais como: análise de documentos, observação participante, entre outras.

Uma vez que, nesta pesquisa, a importância assumida no papel dos entrevistados reside no *know-how*<sup>35</sup> atribuído aos participantes escolhidos, notoriamente experientes na área de Educação Musical, devido às suas trajetórias de docência com a Educação Infantil e com a formação de professores, a entrevista se configura como estratégia dominante na produção de dados para esta investigação. À entrevista é atribuída um valor significativo, que vai além da ideia de a conceber como apenas uma técnica.

Por conseguinte, tomamos como princípio a entrevista enquanto um diálogo, “um evento discursivo complexo, forjado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas, e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2007, p. 118). Gaskell (2010) afirma que a pesquisa com entrevistas é um empreendimento cooperativo, uma interação que envolve troca de ideias e significados, em que se considere tanto entrevistador quanto entrevistado, produtores de conhecimento.

Tal concepção nos faz considerar a entrevista como um evento que oportuniza a produção de significados, de reflexões conjuntas, resultados de uma negociação

---

<sup>34</sup> Segundo Bardin (2016), refere-se a considerar todo o material coletado, dentro dos critérios estabelecidos, em sua totalidade.

<sup>35</sup> Aqui entendido como o “saber-fazer”, um conhecimento prático e reconhecido pelos pares.

entre entrevistador e entrevistados (GARAY *apud* SILVEIRA, 2007). Gaskell corrobora com esta visão ao afirmar que:

Fundamentalmente, em uma entrevista em profundidade bem-feita, a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui papel central no palco. É a sua construção pessoal do passado. No decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos. (GASKELL, 2010, p. 75).

Segundo Arfuch (*apud* SILVEIRA, 2007, p. 137), “a solicitação do diálogo com o entrevistador motiva o entrevistado a assumir maiores responsabilidades, a construir um panorama que excede a vivência pessoal, para se tornar eco dos ares da época”. Nesse sentido, dialogar sobre saberes necessários aos professores de Música na primeira infância, com professores formadores de reconhecida experiência na formação docente, pode gerar um conhecimento sobre essa formação específica, buscando “ressoar os ecos dos ares da época”, tal qual mencionado por Arfuch (*apud* SILVEIRA, 2007, p. 137).

Para isso, a escolha por entrevistas semiestruturadas<sup>36</sup> mostra-se uma opção segura ao fornecer a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo de investigação, ao mesmo tempo em que permite ao entrevistado certo grau de liberdade em suas respostas, como reforça Morgado:

Embora o investigador possa dispor previamente de um conjunto de “perguntas-guias”, relativamente abertas, com as quais pretende orientar a recolha de informação do entrevistado, pode não recorrer a todas as questões que formulou nem seguir a ordem em que as redigiu. (MORGADO, 2012, p. 74).

#### 4.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPR, via Plataforma Brasil, e aprovada conforme o parecer consubstanciado n. 4.295.080, que autorizou a sua realização com três professores que atuam na formação de docentes e que trabalham ou trabalharam com Música na Educação Infantil.

Em síntese, os critérios da inclusão de participantes para esta pesquisa foram:

a) O(a) professor(a) deve possuir experiência na área da Educação Musical Infantil,

---

<sup>36</sup> Ver Apêndice 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada.

tendo ministrado aulas diretamente para crianças em algum período de sua vida profissional; b) este mesmo profissional deve possuir experiência na formação de outros professores.

Foram convidados quatro professores para participar da pesquisa, sendo que a primeira entrevista foi considerada teste piloto para o exame de qualificação e, por isso, não compôs o corpus final da pesquisa, que permaneceu, portanto, com a amostragem de três entrevistas. Os convites foram feitos de forma direta e por e-mail, dentre os contatos disponíveis no meio acadêmico musical. A autonomia da decisão dos professores para participar ou não da pesquisa foi assegurada. Após o aceite, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e um e-mail detalhado sobre a pesquisa e seus procedimentos foram encaminhados aos participantes.

A fim de contextualizar o perfil profissional dos professores participantes, reuni, no quadro abaixo, informações genéricas para manter o anonimato, porém, destacando a formação e a experiência profissional dos entrevistados.

QUADRO 7 - Perfil profissional dos entrevistados

<b>Entrevistados</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Atuação</b>
A	- Licenciatura em Música		- Professora de Música no Ensino Básico - Educação Infantil - Escritora e compositora de materiais didáticos - Formadora autônoma
B	- Educação Artística - Artes Plásticas	- Mestrado em Educação	- Professora de Música no Ensino Básico – Educação Infantil - Docente no Ensino Superior - Coordenação de subprojeto PIBID/Música
C	- Licenciatura em Música - Bacharelado em Música	- Mestrado em Música - Doutorado em Música	- Docente no Ensino Superior - Coordenador de Projeto de Extensão

FONTE: A autora (2022).

Os professores convidados a participar da pesquisa possuem variada formação acadêmica e estão em estágios diferentes na carreira docente. No entanto, os três possuem a Música na primeira infância como área de interesse de pesquisa e atuação docente, assim como possuem em comum a experiência de serem professores formadores.

Devido à situação imposta pela Pandemia de Covid19, que nos primeiros meses de 2021 ainda perdurava no cotidiano dos brasileiros, e também pela facilidade de aproximação que a tecnologia nos proporciona, optou-se por realizar as entrevistas em ambiente virtual por meio de plataformas, como *Zoom* e *Google Meet*. As sessões de entrevistas foram gravadas em vídeo e alocadas em canal privado no *YouTube*. Depois da realização de cada entrevista, foram realizadas as transcrições.

#### 4.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após reunir dados provindos das entrevistas, foi utilizada a Análise de Conteúdo, principalmente na abordagem proposta por Laurence Bardin (2016), como método para analisar as entrevistas em profundidade. A escolha por esse método de análise se mostra condizente com o contexto da pesquisa e possui tanto a função exploratória, na tentativa de ir além das aparências, buscando pelas subjetividades presentes nos saberes dos entrevistados, quanto a função de confirmar ou não a hipótese gerada no início desta pesquisa: de que há um conjunto de saberes próprios aos educadores musicais da primeira infância. Bardin explica que esses dois polos, “desejo de rigor e necessidade de descobrir” (BARDIN, 2016, p. 35), são duas tendências presentes historicamente na Análise de Conteúdo e “[...] podem existir de maneira complementar” (BARDIN, 2016, p. 36).

De acordo com Bardin (2016, p. 44), Análise de Conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e explica que a natureza dos saberes extraídos dos conteúdos pode ser de origem psicológica, sociológica, histórica e econômica. Amplamente utilizada nas diversas áreas das ciências sociais e humanas, a Análise de Conteúdo teve seu início no século XX, pautada na hermenêutica (o estudo e prática da interpretação de textos escritos), donde empresta a atitude interpretativa do investigador, porém, aliada a processos técnicos de validação.

Foi por meio de estudos sobre a imprensa e propagandas políticas, desenvolvidos em contextos de pós-guerra, que a Análise de Conteúdo começou a ser sistematizada, ainda em um paradigma quantitativo, condizente com a concepção epistemológica vigente, fortemente pautada nas exigências de rigor e objetividade

metodológica. Reflete esse paradigma a definição de Berelson (*apud* BARDIN, 2016, p. 24): “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Morgado (2012) também reforça a orientação inicialmente quantitativa da Análise de Conteúdo, referenciando autores que problematizam e revelam a predominância do paradigma positivista nas investigações da primeira metade do século XX.

A partir dos anos de 1950, Bardin (2016) aponta para a decadência da Análise de Conteúdo na forma como até então se aplicava, seguido de um ressurgimento que conflitou questões sobre análise quantitativa (o foco reside na frequência das características do conteúdo) e análise qualitativa (o foco reside na presença ou ausência das características de um conteúdo). Segundo a autora, dois aperfeiçoamentos técnicos permitiram que a Análise de Conteúdo se desenvolvesse enquanto método: uma compreensão menos rígida sobre a objetividade científica, e a tomada de consciência de que é na inferência, para além da mera descrição, que reside o objetivo de uma análise de conteúdo.

Dessa forma, a inferência, ou dedução lógica, é o processo que permite ao investigador saltar do nível descritivo para o nível interpretativo (MORGADO, 2012), gerando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado. Para Morgado (2012, p. 105), a análise de conteúdo possibilita “[...] estabelecer a conexão entre a superfície dos textos, descrita e analisada, e os fatores que determinam as suas características, deduzidos logicamente”.

A Análise de Conteúdo possui etapas de desenvolvimento e segue regras de sistematização que envolvem processos distintos: organização da análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos; e interpretação. Na etapa de organização, temos a pré-análise, que é base para os procedimentos seguintes, a organização propriamente dita. Consiste na escolha e organização dos documentos que serão analisados, por meio da constituição do *corpus* que, por sua vez, deve seguir as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com o *corpus* da pesquisa, a fim de conhecer o texto e obter as primeiras impressões, é uma técnica que compõe a fase de pré-análise e auxilia a fase subsequente.

A fase de exploração do material consiste na aplicação das decisões tomadas na fase anterior, com a pré-análise. Basicamente, são as atividades de decomposição, enumeração e codificação. Segundo Holsti (*apud* BARDIN, p. 133), “A codificação é o

processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Tal processo é possível por meio da definição de unidades de análise (unidade de registro, por exemplo, um trecho ou uma frase do texto; e unidades de contexto), da enumeração (quantificação da característica identificada no texto) e da classificação em categorias. A codificação permite duas formas de análise: uma que agrega trechos do texto em torno de um mesmo rótulo, a fim de exemplificar um determinado fenômeno, ideia ou atividade; e outra que possibilita a hierarquização de códigos e a averiguação das relações entre um ou mais códigos (GIBBS, 2009).

Para a realização do processo de codificação, é necessário, portanto, adotar o viés dedutivo ou indutivo, de acordo com a procedência do sistema de códigos. Se a codificação for dedutiva, os códigos provêm da revisão de literatura, identificando categorias, dimensões, aspectos e características presentes em trabalhos de outros autores. Se a codificação for indutiva, os códigos surgem dos dados, ao selecionar trechos dos documentos analisados, identificando, agrupando e enumerando, de acordo com semelhanças, a fim de criar categorias.

No caso desta pesquisa, diante dos pressupostos metodológicos expostos até aqui, a etapa de codificação se deu por via dedutiva, uma vez que o referencial teórico sobre Saberes Docentes nos fornece uma categorização prévia, tomando o trabalho de Tardif (2014) como principal fundamentação. Dessa maneira, procurou-se identificar inicialmente os Saberes Disciplinares, Curriculares, da Formação Profissional e Experienciais.

A última etapa da Análise de Conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, e consiste no processo de categorização que, de acordo com Bardin (2016), utiliza-se das operações de classificação por diferenciação e reagrupamento por analogia, buscando padrões de semelhança, de acordo com critérios definidos.

Morgado (2012) explica que o processo de categorização acontece em duas etapas: na primeira os elementos são isolados, classificados e reduzidos para, em seguida, na segunda etapa, serem reagrupados em função da analogia. E reforça:

Para aceder a esses aspectos, por via de inferências ou deduções lógicas, tem de proceder-se a uma análise categorial, que consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida. (MORGADO, 2012, p. 111).

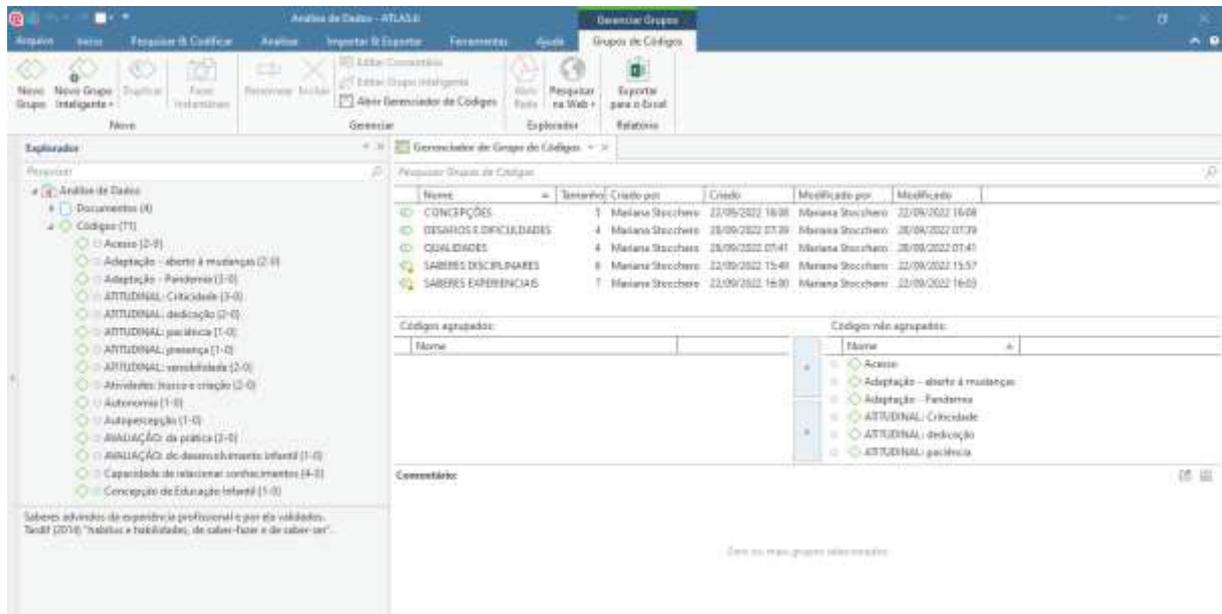
Uma vez adotada a codificação dedutiva, o processo de categorização seguiu, igualmente, partindo da teoria, com aspectos conceituais, abstratos, para aspectos mais descritivos, concretos, ou seja, do geral para o particular. Entretanto, ao longo do processo, foi possível identificar que alguns saberes não correspondiam aos previamente estipulados, assim como algumas temáticas emergentes não se atinham somente ao objeto de estudo desta pesquisa. Por isso, o exercício de interpretação e organização dos dados exigiu uma constante readequação que, por vezes, extrapolou as delimitações iniciais quanto à categorização, com base no trabalho de Tardif (2014).

Importante destacar que, sendo esta uma investigação qualitativa, a forma como se dá a análise e a interpretação dos dados recolhidos é o que determina a relevância da pesquisa (MORGADO, 2012). Por isso, a fim de contribuir com a sistematização do processo de análise e interpretação dos dados, optou-se por utilizar um software para análise de dados qualitativos, o ATLAS.ti. As vantagens de dispor de um software para auxiliar a análise são determinantes para a qualidade da pesquisa, pois permitem: selecionar trechos do texto, codificando-os; organizar trechos do texto de diversas maneiras; buscar por palavras-chave; analisar visualmente os dados; comparar documentos e organizar o material de análise<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> MACHADO, M. A. D. *Apostila do curso Análise de Conteúdo*. Porto Alegre: Acadêmica Pesquisa, 2021.

FIGURA 2 - Área de trabalho ATLAS.ti



## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS CASOS

Após realizar entrevistas com três educadores musicais experientes e analisá-las seguindo o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), menciono, neste capítulo, os principais temas e as reflexões que emergiram nessas entrevistas, em busca de dialogar com a questão sobre quais saberes docentes são necessários aos professores de Música que trabalham com a primeira infância.

Os três professores convidados a participar desta pesquisa possuem em comum a experiência com a prática da Educação Musical Infantil, atuando diretamente com crianças nos mais diversos contextos de ensino, e também com a formação pedagógico-musical de outros professores de Música, ou seja, são professores formadores. A trajetória de vida de cada um resulta em práticas, concepções e saberes particulares a cada indivíduo e, por isso, optei por organizar este capítulo da seguinte maneira: primeiramente, caracterizo os casos individualmente, buscando apresentar ao leitor esse profissional desde sua própria iniciação musical, perpassando suas primeiras experiências profissionais e contextualizando sua atual prática pedagógica. Num segundo momento, organizo e articulo os principais saberes que emergiram durante as entrevistas e destaco outros temas que permeiam o universo da Educação Musical Infantil, buscando, na literatura, referências para o aprofundamento da discussão.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS

Os três professores aqui apresentados representam uma categoria profissional bastante específica, que envolve a atuação docente junto a crianças na faixa etária da primeira infância e, também, a atuação docente junto ao público adulto, formando professores. Apesar do específico perfil profissional comum aos três entrevistados, cada um será apresentado ao leitor em sua trajetória pessoal e profissional, seguindo o critério etário, a começar pelo mais jovem. A fim de preservar a identidade dos entrevistados, os professores receberam nomes fictícios nesta tese.

### 5.1.1 Caso 1

Neste primeiro caso, apresento a professora Elize<sup>38</sup>, natural do Estado de Santa Catarina, que, no momento de nossa entrevista, tinha 36 anos de idade e 17 anos de experiência como educadora musical. Formada em Licenciatura em Música, Elize trabalha como professora de Música em escolas de Educação Infantil e ministra oficinas de capacitação musical para professores, com regularidade, em diversas cidades brasileiras. Seu material didático é referência na área, com canções autorais que se desdobram em diversas atividades pedagógico-musicais a serem desenvolvidas junto a bebês e crianças pequenas. É com esse material didático, composto de livro e CD com canções e respectivos *playbacks*, que Elize proporciona formação didático-musical no formato de oficina, que atende a um público de profissionais da infância diversificado, abrangendo desde estudantes de Licenciatura em Música e Pedagogia a professores de Educação Infantil, pedagogos e educadores musicais atuantes, assim como demais profissionais da infância, interessados em sua própria capacitação.

A vida musical da professora Elize começou ainda bem pequena, pois sua família valorizava a presença da música em diversos momentos cotidianos. Elize conta que seu pai estipulava um ritual musical antes de dormir, em que ela precisava tocar e cantar alguma música antes de se deitar:

[...] antes de dormir tinha um ritual: era sentar na cama, onde estivesse, com o teclado tocar e cantar antes de dormir, né? Quando fazia isso de olho fechado perguntava 'pai, agora acabou?' – 'Sim, agora acabou, agora pode dormir'. Isso fez parte então, ali da minha infância [...]. (PROFESSORA ELIZE, p. 1)<sup>39</sup>.

Depois dessas primeiras experiências musicais em ambiente familiar, ainda na infância/adolescência, Elize começou a frequentar aulas formais de instrumento musical: piano e flauta transversa. A prática da flauta em orquestra concedeu à Elize experiências com o universo da música erudita. Paralelamente, o ambiente familiar também continuava a proporcionar ricas experiências, principalmente relacionadas ao contexto da música popular, com a formação de banda composta com amigos, seus pais e irmão. Elize destaca o conhecimento referente a acordes como algo positivo

---

<sup>38</sup> Pseudônimo.

<sup>39</sup> Todas as citações dos participantes possuem paginação referente ao caderno de transcrições de entrevistas. Este material não está disponibilizado na tese por questões éticas, porém, permanecem sob a guarda das pesquisadoras por período mínimo de cinco anos.

nessa prática de música popular, em que tocava teclado na banda. Essa ambiguidade em sua formação musical – formal e informal (aula e família), erudito e popular (orquestra e banda), melódico e harmônico (flauta e piano) – pode ser entendida como uma formação musical ampla, dialógica e complementar, uma vez que os conhecimentos e habilidades adquiridos nessa fase inicial de formação musical compõem a base da educação musical que Elize recebeu.

Com relação à formação em nível Superior, Elize cursou Licenciatura em Música em uma instituição pública no Estado do Paraná, onde mora desde então. Foi concomitante ao início da graduação que se deu o primeiro contato com o universo da Musicalização Infantil, por meio de cursos livres e oficinas, formações complementares ao curso superior. Elize conta:

E eu lembro que nossa, foi desde o primeiro ano ali da faculdade, é eu comecei a me interessar por esse mundo da musicalização e eu lembro muito bem, tinha no hall de entrada uma mesinha com os *flyers* e um dia, tinha um de musicalização infantil. Eu peguei esse *flyer*, eu olhei assim ‘musicalização infantil’, umas criancinhas com maraca na mão e tudo mais, eu olhei aquilo: ‘hum... vou fazer esse curso!’ (...) Gente, aquele curso foi incrível para mim, porque eu descobri ali o que eu queria fazer profissionalmente para o resto da minha vida! (PROFESSORA ELIZE, p. 1-2).

A professora Elize também afirma que continua participando de várias formações complementares no formato de cursos livres e oficinas, pois considera fundamental para os educadores estar “sempre na busca do desenvolvimento, do aperfeiçoamento da nossa função” (PROFESSORA ELIZE, p. 2).

Podemos inferir que esta formação continuada exerce influência também na própria concepção de formação que a professora Elize realiza profissionalmente, por meio das oficinas e cursos que ela mesma propõe. Boa parte dos conhecimentos pedagógicos sobre musicalização infantil ela adquiriu por meio da formação continuada, sendo esse é o modelo que ela segue para proporcionar formação musical também para outros profissionais.

As primeiras experiências profissionais com crianças ocorreram também enquanto cursava a graduação, ainda no segundo ano do curso. Para Elize, este foi um período profícuo de aprendizagem, tanto teórica quanto prática, mas que também gerava dúvidas e inseguranças. A professora relata que, após um período de três anos trabalhando com crianças, momento que coincide com o término da graduação, teve a necessidade de buscar por mais atividades que estimulasse aspectos pontuais do

desenvolvimento infantil. E foi a partir daí que Elize começou a criar atividades e a compor canções que fossem ao encontro de suas necessidades enquanto professora.

[...] depois desse estudo, do material que eu tava conhecendo de outros educadores, reflexão sobre determinadas metodologias, repertório e tudo mais, que eu fui avaliando o que eu tava desenvolvendo, depois botar em prática para as crianças, né? (PROFESSORA ELIZE, p. 2).

Tardif (2012) explica que, para os professores, o saber da experiência é “[...] o coração de todos os outros, na medida em que esses foram, com o tempo, confrontados com as realidades do trabalho cotidiano, moldados e validados por elas” (TARDIF, 2012, p. 34). Dessa forma, a criação do material didático de Elize é, para ela, um meio de validar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos em suas aulas de musicalização infantil; são seus saberes experienciais: práticos, reflexivos e validados em sala de aula, apresentados de forma sistematizada em formato de livro e CD.

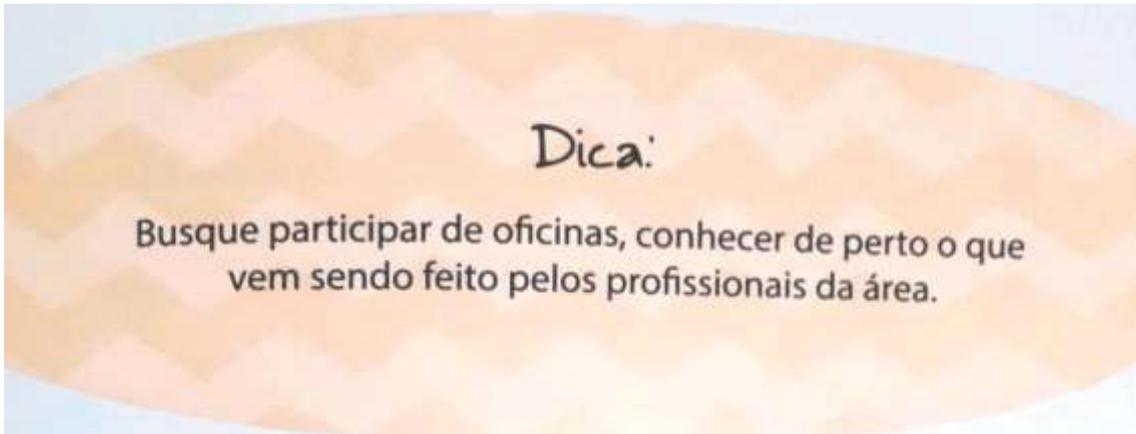
Em 2012, logo após a publicação de seu primeiro livro/CD, a professora Elize deu início aos cursos de formação para professores, utilizando seu material didático que, atualmente, constitui-se de dois livros e seus respectivos CDs. Ao explicitar a motivação inicial de como e por que o material começou a ser desenvolvido, pode-se constatar a preocupação de Elize em torná-lo didático para o professor:

[...] eu ia colocar o título na próxima atividade, por quê? Porque essa era uma referência que eu tinha de outras oficinas que eu tinha feito, que às vezes vinha lá o título e pronto e nada mais, né? E aí eu lembro muito assim dessa necessidade que eu sentia de ter alguma coisa que me fizesse lembrar a atividade para que aí sim, eu pudesse adaptar conforme a minha necessidade, a minha realidade. Só que em uma oficina que você faz ali de 8 horas, por exemplo, você não sabe o que você faz! Se você presta atenção no professor que está falando coisas incríveis ali, ou se você participa, se você escreve, você não sabe! E aí, eu sentia muito essa necessidade. Eu falei ‘não, puxa vida, vai dar o maior trabalhão, mas é assim que eu vou fazer o meu material’. Por isso que eu resolvi descrever então cada uma das atividades tintim por tintim. Não que isso seja algo a ser seguido estritamente, por favor, não é mesmo! Isso é uma base para pessoa estar mais próximo possível da forma como eu criei, como eu trabalhei, para ela poder fazer assim as devidas alterações, colocar seus temperos... e assim que eu penso esse material, né? Mas ele teve então esse formato, né, de colocar as atividades descritas passo a passo para facilitar o entendimento, inclusive de muita gente que não tem a possibilidade de estar participando da minha oficina. (PROFESSORA ELIZE, p. 3).

Provavelmente, por ter sido ela mesma uma frequentadora assídua de cursos e oficinas de formação e capacitação de professores, Elize conhece as necessidades pontuais que esse tipo de formação continuada requer, tanto do ponto de vista das expectativas de quem participa quanto da parte de quem ministra esse tipo de

formação. É possível notar os aspectos mencionados em seu material, transparecendo sua preocupação enquanto educadora musical e também seus posicionamentos.

FIGURA 3 - Dica



FONTE: Material didático da entrevistada Elize.

Para Elize, é importante continuar atuando como professora tanto em sala de aula, em contexto de Educação Infantil, quanto na capacitação de professores, pois, para ela, as atividades se complementam e se retroalimentam, fornecendo material para reflexão e estimulando a criatividade para desenvolver novas canções e atividades.

Ao longo da entrevista, fica evidente que a professora Elize é uma profissional comprometida com a Educação Musical Infantil e acredita desenvolver um trabalho de excelência, coerente consigo própria e consciente com relação ao desenvolvimento de sua carreira e da construção de seu saber docente.

### 5.1.2 Caso 2

Apresento como segundo caso deste estudo a participação do professor universitário Eduardo, atuante na região centro-oeste do Brasil. No momento de nossa entrevista, possuía mais de 25 anos de experiência profissional enquanto músico e docente. Sua trajetória é interessante do ponto de vista da formação de professores de musicalização infantil, pois ela se iniciou a partir da experiência da paternidade. Segundo o próprio Eduardo, ser professor de Educação Infantil não estava em seus planos iniciais de carreira, nem era algo que ele almejasse, mesmo tendo cursado

Licenciatura em Música. Foi somente durante sua experiência no doutorado, em que travou os primeiros contatos com o universo da Educação Musical Infantil, a partir das vivências familiares e enquanto pai, que tal prática começou a fazer sentido em sua vida.

Tendo também o título de Bacharel em Música, mestrado e doutorado realizados nos Estados Unidos da América, entre os anos de 1993 e 2000, a atividade musical do professor Eduardo envolve a performance musical e o ensino de disciplinas teórico-práticas na graduação em Música. Seus estudos acadêmicos de mestrado e doutorado focavam na área da musicologia, mas foi durante esse período de estudos no exterior que Eduardo e sua família tiveram a oportunidade de participar de aulas de Educação Musical Infantil que ocorriam num programa dentro da universidade.

Eduardo, então, frequentou cursos de formação sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, tendo o próprio Gordon como professor, assim como outros expoentes dessa abordagem em terras norte americanas. Segundo seu próprio relato:

Então foi isso o que aconteceu na minha formação, eu fiz os cursos de formação de certificados Gordon né, fiz dois cursos e tive também na universidade a oportunidade de fazer algumas disciplinas com a Cynthia Taggart, fiz alguns cursos com o próprio Gordon e com a Beth Bolton e depois, tô envolvido com esses grupos de pesquisa sobre metodologia de Educação Musical. (PROFESSOR EDUARDO, p. 2).

A Teoria de Aprendizagem Musical (MLT – *Music Learning Theory*) forneceu ao professor Eduardo as bases para sua própria compreensão e prática de Educação Musical. É uma teoria que descreve os processos pelos quais as crianças passam ao aprender música; parte, portanto, do viés da aprendizagem musical e possui suas bases na psicologia da música.

Segundo o professor Eduardo, o que o fascinou na Teoria do Gordon foi o fato de ela ser “uma teoria de aprendizagem musical e não uma teoria de ensino” (PROFESSOR EDUARDO, p. 3). Interessante notar que a ênfase na “aprendizagem” e a negação a uma “teoria de ensino” reflete sua concepção de uma pedagogia musical que foge do tradicionalismo.

Para o professor Eduardo, a MLT oportuniza entender o aluno e saber em qual estágio do processo ele se encontra num determinado momento de sua aprendizagem musical, conferindo ao professor a oportunidade de oferecer as ferramentas adequadas e as interações mais ricas e significativas, de modo a

promover o desenvolvimento musical da criança. Dessa forma, o ensino se faz durante e por causa da aprendizagem, como uma consequência das relações entre as pessoas envolvidas (alunos e professores) e com o meio. Essa concepção molda a forma de ver crianças e alunos e entender seus processos, impactando significativamente no modo de ser e estar com as crianças.

Além da experiência particular da paternidade e por influência de sua esposa – ela também profissional da área de Educação –, a Psicologia Cultural veio ao encontro de sua visão de mundo, ao considerar o contexto cultural como fator determinante para os processos educativos. Esse lugar de fala lhe confere uma perspectiva que, desde o início, parte do contexto e inclui a perspectiva do outro:

Então, esses dois são os parâmetros fundamentais da minha experiência: a visão enquanto pai, que tá olhando pro seu filho em desenvolvimento, e enquanto educador que acredita no contexto social a partir da Psicologia Cultural, com viés vigotskiano. [...] Então, teve também esse pulo, de sair de pai pra professor, a partir da experiência primeiro vivenciada, depois ter o contato com a teoria pra criar uma prática. Então, isso é o meu ponto de vista, meu lugar de fala, a partir de onde eu olho. (PROFESSOR EDUARDO, p. 1-2).

Conseqüentemente, esses parâmetros fundamentais de sua experiência permeiam toda a prática docente do professor Eduardo e exercem forte influência sobre suas concepções, por exemplo, a de considerar que a Educação Musical Infantil em contexto de aprendizagem coletiva é que faz a diferença de forma positiva na vida das crianças; ao contrário do contexto individualizado, presente muitas vezes nas aulas de instrumento, no formato de aulas particulares.

Por acreditar na importância do contexto social e por querer continuar a proporcionar também aos seus filhos tais vivências é que, após o término de seu período de doutorado, o professor se dedicou a criar esse contexto musical em sua cidade, que até então carecia de formação musical para crianças da primeira infância, sob a perspectiva da teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.

Foi por meio da Extensão Universitária que o professor Eduardo teve oportunidade de compartilhar seus conhecimentos adquiridos no exterior e colocá-los em prática. Assim, o curso de extensão atingiu numerosas famílias, auxiliando na formação de expressivo número de acadêmicos e consolidando a musicalização infantil praticada na universidade como uma referência nacional.

Para fundamentar a formação de professores proposta no projeto de extensão, o professor Eduardo traz consigo a abordagem do Referencial PONTES,

da renomada professora Alda de Oliveira<sup>40</sup>. Eduardo expõe tal abordagem explicando como ela forneceu as bases para o desenvolvimento de seu olhar, inspirando suas escolhas enquanto professor formador de outros professores, refletindo nas suas atitudes diante de seus alunos, futuros colegas de profissão.

O nome PONTES é um anagrama que indica seis elementos que músicos e educadores musicais precisam desenvolver, a fim de ensinar música de forma contextualizada, criativa e reflexiva (OLIVEIRA, 2015). Podem ser consideradas como competências profissionais: positividade – observação – naturalidade – técnica – expressividade – sensibilidade<sup>41</sup>. Oliveira (2015) explica que a abordagem PONTES não é um método de ensino, mas sim “uma visão educacional, uma dimensão filosófica para abrir janelas de pensamentos e ideias criativas em torno do desenvolvimento contínuo e articulado de professores de música e amadores” (OLIVEIRA, 2015, p. 16).

Dessa forma, é coerente que o professor Eduardo tenha adotado a abordagem PONTES como fundamentação de sua prática docente formadora e tenha destacado, em entrevista, todos os elementos que a constitui. Eduardo expõe, primeiramente, a formação do olhar do educador musical, atentando não somente para o que perceber no outro, mas em como olhar:

Qual é o seu ponto de vista ao olhar *pro* aluno. É um ponto de vista negativo? Você olha *pro* aluno dizendo que ele não sabe nada, que ele é... um incapaz? Ou você olha *pro* aluno do ponto de vista positivo? Com enormes possibilidades, um futuro e enormes capacidades de aprendizagem. Com algumas dificuldades, mas o potencial é muito maior do que as dificuldades. Quando você começa com a positividade você já muda o professor. Você faz o professor olhar o que o aluno tem de bom. Que que o aluno tem de bom? E o que você tem de bom *pra* oferecer pra ele? Né? É muito óbvio, e é tão óbvio, é tão simples! (PROFESSOR EDUARDO, p. 9).

Olhar o aluno com positividade relaciona-se à observação que, na abordagem PONTES, segundo Eduardo, refere-se a olhar **para** o aluno, indo ao seu encontro, observando como o aluno reage corporalmente, suas ações e seus anseios. E reforça: “Não faz uma aula para ninguém!” (PROFESSOR EDUARDO, p. 9). A customização do ensino, portanto, também pede que o professor aja com naturalidade. Nesse sentido, na abordagem PONTES,

---

<sup>40</sup> Professora pioneira na Educação Musical brasileira, foi professora na UFBA e uma das fundadoras da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

<sup>41</sup> Para aprofundamento, consultar: OLIVEIRA, A. J. *A abordagem PONTES para a Educação Musical: aprendendo a articular*. Jundiaí, SP: Paco, 2015.

[...] a naturalidade é conectar, é não supervalorizar, não desvalorizar, não compensar, não descompensar. Se o aluno é bom, ele é bom! Se ele tem dificuldade, ele tem dificuldade, se ele tem necessidade especial, ele tem necessidade especial. E tudo isso tem que trabalhar com naturalidade, dentro do que cada um é. O que faz bem, muito bom! E a gente vai trabalhar com naturalidade dentro, aquilo é o natural. Não excepcional e não é melhor que ninguém, se ele responde bem. Se ele responde com dificuldades, aquilo não é ruim. Não é um julgamento de valor que eu gosto mais do bom e gosto menos do ruim... ou gosto mais do ruim e gosto menos do bom. A naturalidade não é neutralidade. A naturalidade é criar o vínculo *pra* que todos eles tenham confiança em você. Porque você respeita e confia neles. Em cada um dos alunos. (PROFESSOR EDUARDO, p. 9).

O elemento Técnica é exposto pelo professor Eduardo como algo inerente à prática pedagógica, que reflete na atuação docente, na forma como o professor pensa, planeja e conduz suas aulas:

[...] ele tem que ter um repertório de atividades, de procedimentos, de materiais, de recursos técnicos para saber usar na aula. Não é uma coisa que não tem técnica. Tem técnica. E você aprende técnicas. Mas a técnica, ela é parte do processo, ela não é o processo de aprendizagem. (PROFESSOR EDUARDO, p. 9).

O elemento Expressividade, que Eduardo relaciona também com o conceito de musicalidade comunicativa<sup>42</sup>, permite que se comunique o discurso musical, uma vez que a expressividade é levada ao limite pelo professor que explora nuances vocais, corporais e faciais, de forma deliberada e consciente. De acordo com Eduardo, “A música tem que ser expressiva. Qualquer coisa que for ser cantada *pra* qualquer criança tem que ter o máximo de expressividade” (PROFESSOR EDUARDO, p. 10). Por fim, o último elemento é explicado por Eduardo como aquele que engloba todos os outros, a Sensibilidade, de si e do outro. “Não é só conhecimento, ou conteúdo, ou só leituras, tem muitos elementos que você só desenvolve como aspecto humano na convivência com o outro” (PROFESSOR EDUARDO, p. 10).

O professor Eduardo demonstra, assim, possuir embasamento teórico e prático bastante consolidado, sendo capaz de relacionar conceitos provenientes da teoria vigotskiana para entender o desenvolvimento infantil; da Teoria de Aprendizagem Musical (MLT), de Edwin Gordon, para compreender o

---

<sup>42</sup> Musicalidade comunicativa: conceito proposto por Malloch e Trevarthen, é considerada a base da comunicação humana. De acordo com Parizzi e Rodrigues (2020, p. 34), é “uma habilidade inata que se manifesta desde o nascimento por meio de sons vocais e movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida”. Para aprofundamento, consultar o artigo: CARNEIRO, A.; PARIZZI, B. “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. In: *Revista da ABEM*, v.19, n. 25, 2011.

desenvolvimento musical infantil; da Abordagem PONTES de Alda de Oliveira, para fundamentar o trabalho de formação de professores, perpassando por conceitos importantes da Cognição Musical e culminando em saberes experienciais construídos por meio de suas vivências enquanto professor de crianças pequenas e formador de professores.

### 5.1.3 Caso 3

A professora Melissa, terceiro caso apresentado neste estudo, possuía 70 anos de idade na ocasião de sua entrevista, e se encontrava aposentada de suas funções enquanto professora universitária do estado de Santa Catarina, porém, ainda atuante na pesquisa e com atividades esporádicas de formação docente. O fato de estar aposentada e continuar a desenvolver pesquisa e trabalhos de formação docente já nos dá uma noção da personalidade proativa e engajada da professora Melissa.

Natural de Santa Catarina, teve suas primeiras experiências musicais ainda na infância, inserida em uma família descendente de alemães e bastante musical. Iniciou o estudo formal de música em conservatório, aos 7 anos de idade, por meio do piano. Formada em Educação Artística, em 1978, e Artes Plásticas, em 1998, titulou-se Mestre em Educação, em 2006.

Suas primeiras experiências profissionais, ocorridas na década de 1970, derivam de sua formação musical em conservatório de Música, pois, ao mesmo tempo em que era aluna de piano, Melissa auxiliava seus professores e ministrava aulas para iniciantes, tanto de piano quanto de musicalização infantil. Com princípios pedagógicos fundamentados em Orff<sup>43</sup>, suas primeiras experiências profissionais no campo da musicalização e iniciação musical se deram nesse contexto de ensino específico de Música.

---

<sup>43</sup> A proposta pedagógico-musical de Carl Orff é considerada uma das pedagogias musicais ativas do séc. XX, pois parte do princípio de que para aprender música é necessário “fazer música”, isto é, na prática, ativamente. A *Obra Escolar* (Orff-Schuwerk) fundamenta a proposta do compositor e educador alemão e possui, em sua essência, a compreensão da “música elementar”, que agrega a linguagem (palavra), a música e o movimento corporal em situações de improvisação musical. A utilização do instrumental Orff, conjunto de instrumentos de percussão e placas (xilofones e metalofones), também é uma característica marcante dessa abordagem. Para aprofundamento, consultar: BONA, M. Carl Orff - um compositor em cena. In: *Pedagogias em Educação Musical*. MATEIRO, T.; ILARI, B. (orgs) Curitiba: InterSaber, 2012, p. 125 -156.

No entanto, ao se mudar para São Paulo, na década de 1980, seu campo de atuação se ampliou, abarcando o contexto de ensino especializado de Música em igrejas e, principalmente, o ensino de Música dentro do contexto da escola básica de ensino regular. Por dominar um segundo idioma, a professora Melissa atuou em escolas bilíngues e pôde desenvolver aulas de musicalização junto a diversas turmas de Educação Infantil.

Durante toda sua trajetória profissional, a professora investiu com constância em sua própria formação. Melissa vivenciou um período em que, se por um lado, não havia a Internet com a facilidade de acesso atual a diferentes conhecimentos, por outro, as formações presenciais, construídas em contextos específicos e delimitados pelo ambiente e pessoas que ali conviviam, geravam um conhecimento personalizado e construído na troca entre os indivíduos participantes. O fato de viver em São Paulo, nessa época, proporcionou à professora Melissa acesso a um contexto cultural efervescente, em contato direto com diversas pessoas atuantes e reconhecidas no âmbito da Educação Musical brasileira. Nesse sentido, as formações de que Melissa participou, principalmente aquelas junto ao professor Koellreutter<sup>44</sup>, contribuíram com a construção e a solidificação de suas bases teóricas para o ensino de Música e para a formação de professores.

O entusiasmo pelo conhecimento é característica marcante de sua personalidade e é constantemente mencionado pela professora durante a entrevista. Melissa sempre esteve disposta a abraçar todas as oportunidades de formação que se apresentavam, muitas vezes, tais formações não se dirigiam a profissionais da Música ou Arte, especificamente, mas abordavam aspectos do fazer pedagógico e de conhecimentos gerais comuns a todos que exercem a função de educador. Então, Melissa se apropriava de conhecimentos originários de outras áreas e transpunha para seu contexto específico de professora de Música:

Aí eu participava de cursos de português, de matemática, de história, de ciências, até porque não era obrigatório, mas eu ia. “Nossa que bom! Eu vou puxar daqui, para puxar dali...”. Comecei a amarrar as coisas. E as

---

<sup>44</sup> Hans-Joachim Koellreutter (Alemanha - 1915 / Brasil - 2005), músico, compositor, regente, professor, teórico, viveu no Brasil a partir do ano de 1937 e desenvolveu, primeiramente no Rio de Janeiro, depois em São Paulo, diversas atividades ligadas à criação, improvisação e expressão musical. Contribuiu para a área educativa e pedagógica, com a formação de músicos e educadores musicais, numa perspectiva contemporânea, por meio de jogos e modelos de improvisação, tendo como finalidade amplificar a função socializadora e a dimensão humana do fazer musical. Para aprofundamento sobre sua biografia e proposta, consultar o livro: BRITO, T. A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

professoras achavam ótimo, porque eu podia ir fazer essa coisa assim de intercalar, de complementar os estudos. (PROFESSORA MELISSA, p. 1).

Essa visão do conhecimento como algo que vai sendo agregado cumulativamente e transformado de acordo com a prática pedagógica e suas necessidades reflete-se em toda a trajetória profissional da professora Melissa e, também, na forma como ela enxerga a prática daqueles que atuam junto às crianças:

Eu só pedi que na Educação Infantil, quero a professora que é responsável pela turma, [que] ela fique na sala. Ela tem que saber o que *tá* fazendo. Ela tem que ouvir o que é cantado, ela tem que acompanhar para poder talvez puxar o assunto depois de algum momento durante a semana, e foi o que aconteceu. (PROFESSORA MELISSA, p. 1-2).

Tal integração que Melissa solicitava de outros profissionais também era o que ela própria buscava em seu fazer pedagógico: ver o todo e ser capaz de reunir e articular conhecimentos, pois, para ela, o conhecimento é único:

O conhecimento é um só. Temos que aprofundar o conhecimento dentro de campos de determinadas disciplinas, sim, mas ao mesmo tempo não podemos só cair naquele buraco de uma disciplina só e não tem mais contato com nada, como antes escutava essa coisa: articular, né... é você ser poli competente, você ligar essas questões todas. E isso eu vivia na prática. (PROFESSORA MELISSA, p. 9).

Provavelmente, essa visão também advém dos contextos nos quais atuou profissionalmente, em escolas com abordagens pedagógicas construtivistas e socioconstrutivistas, cujo princípio é que o conhecimento é construído por meio de experiências significativas. Em seu relato, é possível notar que tanto na sua própria formação quanto na formação que proporcionava a seus alunos, Melissa buscava fugir do tradicionalismo e de práticas engessadas, procurando sempre dialogar com o contexto e colocar os alunos/professores para pensar possibilidades e criar atividades. Para a professora, a falta de experiências significativas, resultantes de esquemas prontos e massificados, acarreta a atrofia das capacidades de inventividade e criatividade dos professores, na inabilidade em adaptar a educação aos mais diversos contextos e objetivos.

Esse entendimento condiz com a característica da formação pedagógico-musical de Melissa, que foi construída não apenas em curso formal de Música, mas, principalmente, na formação continuada. Vale mencionar que a professora Melissa foi realizar seu Mestrado em Educação anos depois da primeira graduação, já com uma experiência consolidada na Educação Musical.

Assim, a formação continuada é o fio condutor de sua carreira. Foi por meio das oficinas, *workshops*, cursos de curta e longa duração, muitos dos quais Melissa contou terem sido promovidos pelas escolas em que atuava, que a professora foi adquirindo conhecimentos advindos do contexto, das ciências da educação e suas teorias e da troca entre os pares, o que possibilitava uma constante reflexão sobre a ação pedagógica.

Eu fui agregando, e foi na verdade, eu passei aqueles anos todos na escola estudando, porque nós tínhamos que estudar. A escola botava o professor pra estudar. [...] tínhamos uns grupos de estudo, aí não era música, era geral, mas tudo aquilo eu fui assimilando e fui ajeitando na minha prática. Então a escola, de certa forma, complementou os meus estudos. (PROFESSORA MELISSA, p. 4).

A oferta de formação continuada transformava as escolas em que Melissa trabalhou em ambientes formadores, inclusive para os professores. Imbernón (2022), que utiliza a expressão “formação permanente”, destaca essa importante função da escola como uma tendência atual na formação docente:

Um fato importante é que a instituição educativa se transforma em algo mais do que um simples local de trabalho de professores, professoras e crianças, passando a ser vista como uma organização complexa encarada como um elemento fundamental para a estruturação do conhecimento sobre o ensino do professorado, seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para além da formação que recebida fora dela. E essa instituição educativa está dentro de um contexto que determina também a forma (as semelhanças e as diferenças) de ser da própria organização. (IMBERNÓN, 2022, p. 102).

Nesse ambiente de trocas, enquanto Melissa se formava como professora e sentia-se cada vez mais engajada, segura e competente, também contribuiu com a formação musical de outros professores, de Música ou não. Ela relatou que, devido à sua característica comunicativa, era vista por seus pares como uma professora competente e acessível; ouvia de alguns colegas que “levava jeito para explicar”. Então, era convidada a participar e organizar encontros e cursos de formação de professores.

Após anos vivendo em São Paulo, a professora Melissa retornou à sua cidade natal e logo começou a trabalhar como professora universitária em Curso de Licenciatura em Música, onde pôde contribuir com a formação inicial de diversos educadores musicais, sem deixar de trabalhar também com a formação de educadores generalistas e de atuar junto às crianças. Recentemente, durante o período de pandemia (2020-2021), a professora Melissa participou de muitos eventos

*on-line*, seja como participante de cursos diversos, seja como palestrante em encontros, seminários e *lives* informais.

## 5.2 DISCUTINDO SABERES DOCENTES

Após tomarmos conhecimento sobre as trajetórias de formação e atuação dos três professores e partindo da abordagem de Tardif (2014) sobre Saberes Docentes, procuro expor ao leitor minha interpretação sobre os saberes manifestados pelos entrevistados, em diálogo com a literatura levantada para esta pesquisa, a fim de elucidar quais saberes são necessários aos professores de Música da primeira infância.

### 5.2.1 Saberes Disciplinares

Os saberes disciplinares são aqueles específicos ao campo da Música, que a constituem enquanto objeto de estudo, área de conhecimento, e são produzidos e validados na tradição cultural. Esses saberes podem ser identificados em disciplinas como Harmonia, Percepção, Linguagem e Estruturação Musical e História da Música, em suas diversas abordagens (ARAÚJO, 2005). Segundo Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998), os saberes disciplinares são saberes exteriores aos professores; são recebidos por eles e, por esse motivo, os professores não possuem autonomia para sua produção. No caso da Música, a aquisição desses saberes, muitas vezes, precede a graduação.

Em sua tese, Araújo (2005) identificou diferentes fontes sociais de aquisição de saberes disciplinares e propôs dividi-los em: saberes disciplinares oriundos da formação inicial – abrangendo saberes recebidos no início dos estudos musicais até a graduação – e saberes disciplinares emergentes, adquiridos na formação continuada, por meio de oficinas, cursos de curta duração, *workshops*, *master classes* e autodidatismo.

A professora Elize, ao contar sobre o início da sua vida musical, enfatiza a aquisição de saberes disciplinares por meio das aulas que frequentou em conservatório de Música e, também, por meio das práticas musicais em família e comunidade. Nessas experiências, aprendeu tanto a linguagem erudita quanto a

popular, assim como instrumento melódico e harmônico, o que, segundo ela própria, fez diferença em sua prática docente, possibilitando que ela transitasse por distintas propostas musicais.

E como eu tinha essa experiência ali de popular também por conta do meu pai, [...] como tinha aquele conhecimento de acorde tudo mais [...]. Então foi uma vivência bem intensa por um período, e como eu tava falando, como eu tinha essa vivência popular, e erudita também por conta da Flauta que depois eu toquei em Orquestra Filarmônica da cidade, é... então eu tava tocando ali na orquestra, mas estava formando uma banda com amigos de música pop na cidade. Então isso aconteceu ali durante a minha adolescência ali até a época de vestibular, né, que daí escolhi o que eu queria fazer e que foi música. (PROFESSORA ELIZE, p. 1).

Já o professor Eduardo, recordando uma situação vivenciada na condição de professor universitário do curso de Música, quando precisou se adequar a organizações internas do curso, exemplifica a importância de se conceber as disciplinas teórico-práticas também como potencial elemento formador na e da prática docente.

E aí foi muito interessante porque aí eu fui dar aula, de percepção musical, eu pensei: como é que eu posso ajudar, com esse meu conhecimento, pra todos os alunos de Licenciatura, sem estar no curso de Licenciatura. Aí eu fui dar Solfejo e Percepção. Que é a minha maneira também de oferecer pra eles uma experiência musical significativa na própria formação. (PROFESSOR EDUARDO, p. 7).

Durante as entrevistas, além de detectar quais saberes disciplinares fizeram parte do arcabouço de conhecimentos e experiências de cada professor, foram mais evidentes as indicações de tais saberes para a formação de professores, expressas por meio de reflexões, afirmações e prescrições, como as que seguem.

#### 5.2.1.1 Indicações de Saberes Disciplinares

Uma vez que os professores entrevistados foram previamente informados quanto ao objetivo geral desta pesquisa, que é investigar a partir da visão de professores formadores os saberes necessários para a formação e atuação de professores de Música da primeira infância, foi “natural” que eles indicassem saberes que julgavam necessários para tal formação.

Nesse sentido, a professora Elize destacou habilidades que os professores precisam desenvolver para melhor atuar em sala de aula, como o domínio de um instrumento harmônico: “[...] eu acho que: primeiro, a gente precisa sim, estar

proporcionando o ensino ali de um instrumento que seja harmônico, tá? Acho que isso é... Nossa, é incrível para quem trabalha em sala de aula (PROFESSORA ELIZE, p. 5). E pontua sobre a capacidade de acompanhar harmonicamente canções com seus alunos: “E não só de leitura de partitura, mas como ensino de cifras isso é muito útil, é o que a gente usa demais, né. Isso fica né ... eu vi que fez falta para tantas outras pessoas que eu conheço, que eram de instrumentos melódicos, né?” (PROFESSORA ELIZE, p. 5).

Já a professora Melissa, mesmo assumindo a importância de se dominar um instrumento musical, atenta para o fato de que tocar um instrumento não é garantia para exercer a docência com competência: “Não é só saber tocar, seja lá qual for instrumento, que você vai ser um bom professor, isso é altamente discutível, tá? Toda hora há gente discutindo isso. [Mas] você tem que ter uma noção.” (PROFESSORA MELISSA, p. 13).

Outra habilidade apontada pela professora Elize é a afinação vocal e a percepção auditiva:

Ah, outra coisa para formação, da questão da afinação, isso é muito importante, é fundamental para a gente que vai estar trabalhando com crianças né, como a gente falou antes, na importância da referência né, então aulas de percepção. Não tô falando de coral exatamente, mas é de desenvolvimento da percepção auditiva né... eu tive colegas que você cantava (*ah – som cantado*) e a pessoa ouvia e cantava (*pa – som cantado diferente do primeiro*) né? E depois está cantando na frente das crianças, muito complicado isso. Então pelo instrumento harmônico, uma aula que contribuísse para o desenvolvimento da percepção auditiva, né? Isso acho que seria muito interessante. (PROFESSORA ELIZE, p. 5).

Percebe-se que a professora Elize atribui grande importância às habilidades musicais individuais dos professores, conseqüentemente, os saberes disciplinares presentes na forma de conteúdos e habilidades musicais são mencionados por ela em diferentes momentos da entrevista:

[...] precisa ter muito claro que não adianta só você achar ‘ah sou formado em música. Posso trabalhar com crianças!’ Gente, você está trabalhando com o público, na minha opinião, de maior responsabilidade! Porque se eu cantar aqui para você, qualquer música, aqui de qualquer jeito, você sabe... ‘Ixi a professora tá doida!’ Você vai lá no YouTube e coloca a música, você ouve, pronto, acabou. Você tem a tua referência. Agora a criança, se eu cantar aqui do jeito que for, é assim que ela vai aprender, né? (PROFESSORA ELIZE, p. 5).

Com relação à afinação vocal, pode-se perceber uma concepção determinista por parte da professora Elize, em que ela atribui uma relação de causa e efeito categórica na formação musical da criança; se o professor canta desafinado, logo,

seus alunos serão desafinados, o que coloca uma responsabilidade maior sobre as habilidades individuais dos professores, sem considerar outros fatores que podem atuar concomitantemente na aquisição de habilidades, como os fatores sociais, motivacionais e fisiológicos. Já a professora Melissa demonstra uma visão diferente sobre tais saberes disciplinares, a voz, a afinação e o desenvolvimento dessas habilidades nos professores e, conseqüentemente, nas crianças:

Eu me lembro que eu dava uma disciplina que era Educação Vocal. Não era só para cantar, era principalmente, até para ser, como trabalhar com a voz em sala de aula... os cuidados e etc., né? A higiene vocal, os princípios até de fono e tudo... e eu me lembro que eu fazia... e como era vocal, a voz, eu acabei assim inventando... eu digo o primeiro trabalho, no primeiro semestre (eram dois semestres) vai ser assim: você vai pesquisar em casa, com sua mãe ou quem criou você, como e quando você aprendeu a falar e a cantar. Como foi esse processo. Você não pode imaginar o que eu recebi! E os depoimentos eram às vezes, eram verdadeiras choradeiras! Porque você não se lembra desse momento, mas alguém que tava lá quando isso aconteceu com você, pode dizer como é que se deu isso. Como é que foi isso? Para você ter uma noção. Você tem a voz mais parecida com seu pai, com sua mãe, com sua avó, com sei lá eu. Quando eles assim tomavam uma consciência do seu próprio instrumento vocal, da sua voz, toda aula se modificava. (PROFESSORA MELISSA, p. 14).

Segundo a professora Melissa, essa concepção mais “holística” sobre aspectos do desenvolvimento vocal proporciona uma conexão entre um conteúdo específico musical, com o desenvolvimento de aspectos motivacionais e emocionais: “A voz revela muitas coisas na gente. [...] então, a nossa voz, que começa com a nossa respiração [...] nossa emoção, se a gente não tá bem, se ela fica... a gente não tem como esconder. As nossas emoções aparecem na nossa voz” (PROFESSORA MELISSA, p. 4). Ao mencionar essa relação, a professora Melissa demonstra que articulava saberes diversos ao estruturar uma disciplina e ainda atenta para as implicações dessa visão, bem como indica a postura que o professor deve ter:

Se eu tenho consciência da minha voz eu começo a prestar atenção, por exemplo na voz da criança. Você não vai sair... sair cantando! Você tem que prestar atenção, como são as vozes. Ouve primeiro! O que que as vozes dessas criaturinhas revelam para você. Tem que conseguir ‘ler’ ali, né, então! (PROFESSORA MELISSA, p. 4).

### 5.2.2 Saberes Curriculares

Os saberes curriculares estão intimamente ligados à estrutura de uma instituição de ensino, resultam da concretude das escolhas feitas na seleção de objetivos, conteúdos e métodos e se apresentam organizados sob a forma de documentos norteadores, programas escolares e planos de aulas (TARDIF, 2014).

Nesta tese, buscou-se identificar os saberes curriculares que foram indicados pelos entrevistados, ao mencionar planejamentos e avaliações de atividades para a musicalização infantil, bem como possibilidades de repertório. Nesse sentido, destaco a relação existente entre os saberes curriculares derivados das experiências formativas dos professores entrevistados à atuação docente que desenvolvem na condição de professores formadores.

Um exemplo dessa relação é a vivência que o professor Eduardo obteve no contato com a Teoria de Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, e a forma como desenvolve seu planejamento. Na transcrição abaixo, temos um exemplo da seleção de conteúdos de acordo com a abordagem da Teoria de Aprendizagem Musical:

Além disso existem alguns procedimentos que os professores Gordon trabalham né... trabalhar com canções sem palavras, canções em diversas métricas, ritmos variados, uma canção em modos diferentes pra criar uma percepção mais apurada, desde o início, são elementos que tornam esse ambiente rico, e uma coisa que eu sempre gostei, é que mesmo naquela época, nos anos 90, ele era muito aberto a música de outras culturas. (PROFESSOR EDUARDO, p. 3).

Sobre o processo de planejamento e avaliação em si, Eduardo apoia-se no conceito de reflexão sobre a ação, para descrever como atua com relação ao planejamento para a Educação Infantil, junto a seus professores em formação. Eduardo busca criar uma relação dialética e reflexiva, na qual os professores possam refletir sobre os acontecimentos da aula. Em suas palavras:

O plano é uma hipótese, a aula é antítese porque ela não é igual ao plano e a partir disso, você cria uma síntese, a partir da reflexão. E a partir dessa reflexão você faz um novo plano, você executa, você reflete. E esse é um modelo que eu tenho trabalhado todos esses anos [...] (PROFESSOR EDUARDO, p. 11).

O modelo que Eduardo adota para desenvolver o planejamento consiste em “como pensar os objetivos, a implementação, a realização da aula, a avaliação da aula em grupo [...]” (PROFESSOR EDUARDO, p. 11). Tais planejamentos são construídos coletivamente e com frequência semanal, pois refletem uma concepção em que a Educação Infantil é subjetiva e o importante é o desenvolvimento da criança. Eduardo, então, justifica:

Porque você tá trabalhando com o desenvolvimento e a formação da criança. Você não vai ter que fazer uma prova pra ela acertar as questões de matemática, e essa é a parte mais linda, pra mim. O que é importante é o desenvolvimento da criança. Como ela se apropria das ferramentas da linguagem, das ferramentas da grafia, do desenho, da vocalização, da expressão vocal, da expressão linguística, da relação com o colega, da vivência coletiva, como todos esses elementos propiciam a formação da

criança. E a música é essencial nesse processo. A gente não tem que fazer prova, mas isso não quer dizer que você não tenha avaliação... você observar e avaliar o desenvolvimento da criança. (PROFESSOR EDUARDO, p. 11).

Na visão do professor Eduardo, a presença dos saberes curriculares é amalgamada em sua concepção de Educação Musical Infantil e sua forma de organizar o curso de extensão, o planejamento das atividades, os planos de aula e a avaliação como um todo, de modo único, coeso e verdadeiro. Para ele: “Cada pessoa tem a sua história. E o importante é que essa história seja verdadeira, no momento em que o professor esteja na sua prática com os alunos” (PROFESSOR EDUARDO, p. 13). A professora Elize também menciona, em sua entrevista, essa unidade e coesão de pensamento e planejamento e, a partir da sua experiência em sala de aula, na Educação Infantil, expõe sua visão:

Porque ‘o que’ está muito ligado com aquilo que o educador precisa trabalhar né... então, às vezes a gente está numa escola regular que chega ali é... a proposta da escola é animais marinhos. Ok. Mas o que **eu** vou fazer de modo que eu insira animais marinhos no meu contexto que é música, que fique atendendo tanto a escola quanto pedagogicamente cumpra com seus objetivos didáticos musicais. Então, mas ele precisa também estar ligado com aquilo que a gente se identifica, eu acho isso... assim não o mais, mas é **muito** importante, porque se eu for escolher a música X lá que fala dos animais marinhos e que aqui pelas tantas eu posso né... Trabalhar então aqui, ou sei lá, dando um exemplo: sons graves e agudos... e criar um contexto aqui ou lá, mas que não seja alguma coisa que eu não me identifique, que sabe, não faça sentido, que não vai encontrar aquilo que eu realmente acredito que eu me sinto à vontade de estar trabalhando... Isso também não... não vai acontecer da forma como deveria. E se não for verdadeiro pra gente as crianças que estão ali participando também não vão sentir dessa forma. A gente precisa estar atento a esses detalhes, né? (PROFESSORA ELIZE, p. 4, grifos nossos).

Uma vez que é característica dos saberes curriculares serem oriundos de condições externas aos professores, é interessante notar como tais saberes são interiorizados e acomodados pela professora Elize. A maleabilidade em ceder aos pedidos vindos das escolas, aceitando que tais pedidos são inerentes ao contexto escolar, demanda flexibilidade e identificação por parte da professora, refletindo num processo de reverberação de significados ao relacionar-se com as crianças em sala de aula.

Nesse sentido, a professora Melissa também propõe essa ressignificação de saberes curriculares, ao narrar como conseguia articular saberes inerentes ao cânone musical a questões motivacionais e às expectativas dos acadêmicos, que demonstravam resistência e certo preconceito diante do repertório de música folclórica tradicional, comumente utilizado no Ensino Musical Infantil.

Aí tinha os rapazes assim 'ô professora, não vim pra universidade pra brincar de rodinha' - 'ih querido, se você vai trabalhar na escola é isso que você vai fazer, me desculpe! Pode ser que você não vai brincar de rodinha, mas você tem que conhecer. O que você sabe de canção... cantigas folclóricas? Nada.' No máximo, 'Atirei o Pau no Gato', e 'o Cravo brigou com a rosa'. Digo: 'Gente! *Hello?!* Vocês não sabem nem que... vocês sabiam que isso, basicamente isso são modinhas portuguesas?' Muitas delas! Muitas delas estão em inglês, francês, você vai encontrar a mesma melodia com outro texto, tudo muito parecido. Isso a gente analisou com o Koellreutter. Por exemplo, ele dizia: 'as canções - ele chamava assim, as canções tradicionais folclóricas da Europa central - são o cerne da música ocidental erudita.' Toda Sonata, Sinfonia e obra grande se relaciona, no fundo, com esta pequena ideia. Então se você desenvolve este pensamento com a criança - melodias que são mais interrogativas, melodias que são mais conclusivas... quando a melodia sobe e desce que sensação que você tem, quase um pouco fenomenológico, análise... fazia um pouquinho, uma mistura de tudo ali. A criança que vivenciar isso, na primeira frase, na segunda frase, ela vai entender com muita facilidade a fazer uma análise musical lá no futuro. Porque ela já passou por isso, se você vai juntando... e eu sempre digo: a minha formação é um quebra-cabeça. (PROFESSORA MELISSA, p. 10).

Essa fala da professora Melissa, em que saberes curriculares, disciplinares e experienciais se misturam e que culmina na constatação “minha formação é um quebra-cabeça”, confirma também o processo da construção dos saberes docentes, tal qual Tardif (2014) o concebe, em que o saber docente é plural, refletindo a junção de diversos outros saberes.

### 5.2.3 Saberes da Formação Profissional

Inicialmente, Tardif (2014) define os saberes da formação profissional, ou simplesmente saberes profissionais, como os saberes relacionados às ciências da educação e que são transmitidos pelas universidades, faculdades e institutos de formação em nível superior. Dessa forma, o professor e o ensino são objetos do saber. No entanto, ao longo de suas pesquisas e reflexões, Tardif (2014) amplia sua compreensão sobre os saberes profissionais e advoga por uma “epistemologia da prática docente”, em que a profissionalização do ensino é reforçada e reflete todo um conjunto de saberes que caracterizam a prática de um determinado grupo.

Neste sentido, tomando como base os três entrevistados desta pesquisa, podemos perceber a confrontação constante entre a forma como aprenderam e a forma como ensinam; entre os conhecimentos trabalhados na universidade e as reais necessidades de trabalho do campo em que seus alunos acadêmicos irão atuar; enfim, entre o que se diz e o que se faz.

Refletindo sobre como poderia aproximar o professor em formação da realidade da sala de aula, a professora Elize pontua sobre conhecimentos necessários e sua aplicabilidade no trabalho:

[...] E eu tive muita sorte como eu disse né? Tinha essa vivência toda aqui... teclado e piano e tudo mais, mas eu acho que ter uma adaptação focada na realidade, isso também é importante. Não digo que não deve ter outro lado, de forma alguma, uma coisa complementa a outra, mas precisa sabe, mostrar o que ele vai enfrentar no dia a dia. É uma classe com crianças e aí você vai tocar seu violão, ukulele, piano, teclado o que for, vai tocar como, como que vai ser isso, é uma canção que você vai acompanhar, vai acompanhar como, com acordes né, ter essa vivência. (PROFESSORA ELIZE, p. 5).

Também a professora Melissa expressa sua forma de trabalhar, privilegiando conhecimentos que tenham aplicabilidade prática, buscando desenvolver a criatividade, a maleabilidade, a capacidade de improvisação e o olhar contextualizado de seus alunos:

[...] Montava aquilo tudo assim e aí depois quando os alunos entravam, eu fazia uma dinâmica que já envolvia com o movimento: 'agora vocês vão olhar... vocês vão olhar...' ou cartões postais com temática musical... uma partitura... tudo o que eu achava que podia relacionar com música, ou não tinha a ver com música, estava bem distante, eu punha lá. Aí às vezes, conforme a turma, pegava cada um ou cada dupla, escolhia um objeto e a partir desse objeto: 'se você fosse agora, você vai se trancar numa sala e você vai ter uma turma daqui umas duas horas, e você a partir desse objeto, tem que desenvolver uma aula. Que que você vai fazer? Com que se você vai relacionar isso? Com música, com repertório, com escuta, com prática, se vira mané!' (PROFESSORA MELISSA, p. 9-10).

Segundo Tardif (2014, p. 257), os saberes profissionais não são os conhecimentos transmitidos durante a formação universitária, pois a prática profissional não é espaço de aplicação de conhecimentos universitários, mas sim "um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho [...]". E, por isso, conhecer a se aproximar da realidade da sala de aula torna-se um elemento formador importante no caminho da profissionalização docente.

Também, as doutrinas e ideologias pedagógicas fazem parte desses saberes profissionais e acabam por auxiliar na formação de uma unidade teórica, conceitual e principalmente pragmática, pois, é na ação pedagógica que tais saberes possuem significado e são validados em sua utilidade (TARDIF, 2014). Dessa forma, as concepções de criança, infância e educação infantil impactam no modo de propor atividades, objetivar e avaliar processos de aprendizagem musical, como podemos visualizar abaixo:

Então a Educação Infantil é uma formação que ela tem que ser muito aberta. Eu considero porque a pessoa tem que estar preparada a interagir com o

improvável que é a criança, e ela não pode chegar simplesmente e impor, determinar, exigir, ameaçar. Esses elementos autoritários do ensino eles não funcionam na educação infantil. (PROFESSOR EDUARDO, p. 6).

Os saberes profissionais são, portanto, temporais, plurais e heterogêneos, porque são produzidos de acordo com as vivências de cada indivíduo na sua relação com o meio, impregnados de saberes adquiridos ao longo da vida. Nesse sentido, a professora Melissa contou que, ao trabalhar em um projeto social, junto a professoras generalistas, despiu-se de concepções que, para aquele contexto, não viu como prioridade: “Não faz mal que vocês não conhecem o código, mas não é porque uma criança não sabe ler que você não mostra as letras pra ela, não é assim que você faz? É. Então vou fazer a mesma coisa com vocês” (PROFESSORA MELISSA, p. 19). E logo exprime: “Aliás, eu não tava mais preocupada com a afinação.” (PROFESSORA MELISSA, p. 19). Nesse relato, podemos perceber esse processo de filtração de saberes que Tardif menciona, em que os saberes profissionais servem à prática e são significados por ela. Portanto, corroboramos com Tardif, ao postular que:

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 265).

Tal qual afirma a professora Melissa (p. 8) “a gente não consegue, enquanto professor, não desvelar aquilo que a gente mesmo é, a nossa filosofia de vida”.

#### 5.2.4 Saberes Experienciais

Em suas pesquisas junto aos professores, Tardif (2014, p. 111) chegou à conclusão de que os saberes experienciais constituem uma “epistemologia da prática docente”. Uma vez que o trabalho docente tem como objeto o ser humano, o saber mobilizado é essencialmente um saber prático que serve à função exercida e possui características temporais, plurais e heterogêneas. Assim, o saber experiencial é um saber personalizado, marcado pela personalidade de cada profissional e que o convoca a manifestar-se com sua história, incluindo seus recursos e limitações pessoais. Tardif (2014, p. 110) aponta que, “por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz”.

Em diversos momentos das entrevistas, os saberes experienciais dos professores se revelavam como *insights* que eles mesmos tinham, ao relatar e refletir sobre situações vivenciadas ou sobre suas trajetórias formativas. Por exemplo, o professor Eduardo que, relatando sobre suas bases teóricas, revela a construção do seu pensamento que une duas teorias e reflete seu saber experiencial consolidado:

Se eu fosse colocar minha percepção disso né... a gente compreende o estágio de desenvolvimento da criança e a partir disso você oferece as interações significativas, que promovem essa Zona (aí eu tô trazendo de novo o Vygotsky né) a gente trabalha numa Zona de Desenvolvimento Proximal. **Ele não fala isso, eu tô colocando a minha colocação.** Então a Teoria me coloca alguns momentos de visão do desenvolvimento da criança e a partir do qual a gente interage, pra que a criança descubra aqueles elementos né... (PROFESSOR EDUARDO, p. 3, grifos nossos).

O trecho acima, transcrito da fala do professor Eduardo, exemplifica a asserção de Tardif: “Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, e sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2014, p. 55).

Os saberes experienciais são plurais e heterogêneos, pois são adquiridos por meio de diversas situações e contextos que exigiram diferentes formas de saber-fazer, provenientes de variadas fontes contextuais e momentâneas, como a história de vida, momentos da carreira e locais de trabalho (TARDIF, 2014). Ao lembrar e refletir sobre a própria trajetória profissional, tais saberes experienciais se tornam conscientes ao próprio entrevistado, como na fala da professora Melissa:

Sabe, eu... mas muitas dessas coisas, eu não vi em lugar nenhum isso. Eu fiz... então muitas coisas, eu sempre, eu partia... sei lá, eu talvez... isso foi inspirado, eu poderia dizer que essa minha proposta foi inspirada em Madalena Freire. (PROFESSORA MELISSA, p. 15).

A hesitação das frases, que resulta na tomada de consciência a respeito da proveniência dos conteúdos verbalizados pela professora Melissa, aponta para essa pluralidade dos saberes experienciais, como resultado de conhecimentos adquiridos por meio de diversas fontes (as formações, as experiências profissionais, a história de vida). Inclusive, durante sua entrevista, a professora Melissa menciona com frequência seus professores e mestres, bem como colegas contemporâneos de sua trajetória formativa, trazendo à tona a importância do contexto e da construção do conhecimento, que é feito nas interações humanas.

Gente, porque, o que, onde é que o sapato tá apertando? Vamos discutir as coisas que nos apertam. [...] então descobrimos que queríamos uma

formação mais específica de motricidade com criança pequena. Convidamos uma professora de educação física, ela deu um curso *pra gente*. Temos problemas com crianças de fala, porque as crianças são bilíngues, convidamos uma fono, [...] vai explicar as coisas *pra gente* [...] chamamos o Koellreutter! Chamamos o Carlos Kater! E assim a gente foi convidando essas pessoas, vez ou outra, né? [...] E com isso nós fomos nos constituindo enquanto grupo e tentando preencher nossas lacunas porque, você veja, na década de 80 ainda, a formação do professor [...], era muito diferente. (PROFESSORA MELISSA, p. 6-7).

Tardif (2014, p. 52) explica que, “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão”. Tal como o contexto relatado pela professora Melissa, o relacionamento entre jovens e experientes professores, que dividem o cotidiano pedagógico e situações semelhantes de treinamento e formação, possibilita que os saberes experienciais sejam objetivados. Ou seja:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2014, p. 52).

A aprendizagem entre pares como uma forma de objetivação dos saberes é também destacada na fala do professor Eduardo, quando explica sobre o funcionamento do projeto de extensão, no que tange à formação dos futuros professores.

E o processo de formação era um processo, até hoje, muito baseado em trocas, em mentores, no sentido que tem um período curto de explicação teórica e depois a gente sempre dá aula em duplas. E dando aula em duplas, trabalhar com diversos professores, de maneira a construir os seus recursos na interação com o outro professor. Aprender com o outro, a troca é isso. (PROFESSOR EDUARDO, p. 5).

Para o professor Eduardo, o grande diferencial da formação de professores é a oportunidade de participar de um coletivo, pois possibilita desenvolver saberes objetivos e subjetivos, ampliar referenciais teóricos e trabalhar a técnica dentro de uma comunidade de prática. Tal perspectiva encontra respaldo nos saberes experienciais conceituados por Tardif (2014, p.109), que o define como um “saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos”. Ainda, para o professor Eduardo, a Musicalização Infantil é uma área que permite essa troca entre pares, e identifica um saber que é, portanto, característico da área:

Então, esse processo é uma tradição que é muito particular da Musicalização Infantil. E ela é essencial porque ela exige o diálogo. Porque quando você trabalha com outra pessoa você tem que se comunicar com ela. E essa primeira comunicação com o monitor é o que inicia a comunicação com todos. (PROFESSOR EDUARDO, p. 5).

De acordo com publicações recentes da área de Educação Musical Infantil (BEZERRA, 2015; PENTEADO; SANTOS, 2015; MENDONÇA; CABRAL, 2021), trabalhar entre pares é mesmo uma constante na formação de educadores musicais, como reforça Bezerra (2015), ao refletir sobre a formação em contexto de projeto de extensão:

A metodologia de aprendizagem por pares atualmente utilizada no projeto, possibilita a interação entre educadores musicais experientes na área da infância com futuros educadores musicais, ampliando o espaço de prática de ensino dos alunos da Licenciatura em Música, assim como as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos de docentes experientes e iniciantes. (BEZERRA, 2015, p. 5).

No trabalho com formação de professores, os saberes experienciais de professores formadores exercem forte influência (SOARES, 2021). O professor experiente, com ampla bagagem de vida e ciente de suas concepções, consegue promover a motivação necessária para envolver seus alunos e possui ferramentas para ir ao encontro dos anseios e necessidades de seus alunos (ARAÚJO; BZUNECK, 2019). A professora Melissa demonstra: “Mas é... os estudantes... depende muito [de] como eles vêm, é... como eles vêm para um curso de formação, o que eles desejam, então eu trabalhava muito a questão do próprio desejo” (PROFESSORA MELISSA, p. 14)

Considerar o desejo de seus alunos, as particularidades de cada grupo, de cada indivíduo e primar pela relação com o outro, considerando-o sujeito protagonista da sua própria educação – seja com crianças ou adultos em formação – são experiências alicerçadas nos saberes da experiência, que se tornaram, de acordo com Gauthier *et al.* (1998), saberes da ação pedagógica, resultantes de concepções construídas na prática docente. Nesse sentido, Tardif corrobora: “Em resumo, um jovem professor não é apenas uma ‘soma de comportamentos’ ou um ‘sistema cognitivo de tratamento da informação’; ele é uma pessoa que começa a praticar sua nova profissão com tudo o que ele é e, eu acrescento, deseja ser” (TARDIF, 2012, p. 36).

Os saberes experienciais também se revelam por meio de concepções a respeito da sua própria formação, quando se compara a forma como aprendeu à forma

como atualmente ensina. A professora Melissa, ao refletir sobre isso expôs: “Do jeito que eu aprendi, não vou ensinar! Porque não foi legal. Eu não gostei. Então eu vou inventar um outro jeito. Eu vou inventar um jeito de dar aula de piano [...]” (PROFESSORA MELISSA, p. 16). Neste sentido, o professor Eduardo também chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, os professores aprenderam a ensinar de uma maneira que não mais serve para as demandas atuais. Em suas palavras:

[...] e o importante é isso, ele ter tido a experiência de como ele aprendeu, como ele utiliza esses elementos, pra quando ele vai trabalhar com as crianças ele vai permitir a mesma coisa. Porque muitas vezes os professores aprendem de uma maneira tradicional e são exigidos que ensinem de uma maneira ativa. E é muito difícil porque eles não têm o parâmetro. E é diferente você aprender a partir de uma metodologia ativa, e depois você tem recursos, memórias, a partir das quais você utiliza essas metodologias ativas para o fazer. (PROFESSOR EDUARDO, p. 7).

O relato da professora Elize, contando sobre o início de sua vida profissional e do desenvolvimento de seu material didático, possibilita entender como esse processo se dá também no âmbito das reflexões subjetivas de cada indivíduo:

E aí eu comecei a trabalhar com as crianças, eu acho que uns dois anos depois que eu estava na faculdade. E ali aos três anos trabalhando, mais ou menos, comecei a sentir a necessidade de encontrar atividades para trabalhar aspectos pontuais do desenvolvimento infantil. E foi a partir dessa necessidade, dessa busca, que eu comecei a criar; foi a partir daí que esse material todo surgiu aqui, né? Então foi muito difícil naquele momento porque, quantas dúvidas passam, né? Quanta insegurança a gente sente nesse momento. Puxa, mas será que... será que... será que... (PROFESSORA ELIZE, p. 2).

Durante a entrevista, questionada sobre seu material didático, quanto à pertinência dos conteúdos propostos por ela, a professora Elize expôs com frequência suas certezas subjetivas, que reforçam suas concepções e visão do trabalho com musicalização infantil. Por diversas vezes, palavras como “fundamental”, “importante”, “muito importante”, “a gente precisa”, “isso é fato” permeiam seu discurso e relevam características de um saber experiencial. Essas certezas também refletem a necessidade de afirmar seu saber, em um processo de acomodação daquilo que provém do exterior, como os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, com os saberes produzidos na prática docente. Seguindo por essa lógica, Tardif explica que:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos,

“polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2014, p. 54).

Outro elemento importante dos saberes experienciais que emergiu das entrevistas refere-se às questões sobre dificuldades e desafios que se impõem no exercício docente, enquanto professores formadores de outros professores. As percepções de cada entrevistado, ao refletir sobre “o que falta” para se formar professor de Musicalização ou quais dificuldades e desafios se apresentam atualmente no relacionamento com os futuros professores, são, antes de tudo, resultados do confronto diário desses profissionais em seus contextos de trabalho. Essas percepções se revelam por meio de certezas, críticas, julgamentos e queixas, como quando a professora Elize faz um desabafo sobre a falta de comprometimento de alguns profissionais:

O que eu já ouvi da seguinte frase: ‘eu queria mesmo era ser pianista, mas enquanto não dá, então vou trabalhando com crianças mesmo’. Esse ‘mesmo’ gente... ‘só com as crianças mesmo’? Nossa... ali você conhece um pouco sobre a pessoa né? Desculpa, mas ela tá deixando claro ali, que ela não tá nem aí, né? Que ela acha que trabalhar com criança, você pode fazer de qualquer jeito, que é a coisa mais simples que tem né? Não tem noção da responsabilidade que é, e é assim, infelizmente. As pessoas estão inseridas em um contexto que elas não têm a menor noção, do que está sendo feito ali, do que está acontecendo! Estão ali enquanto ‘ah... não sei o que é, não acontece. Tô aqui mesmo’. (PROFESSORA ELIZE, p. 12).

Esse descompasso, comum no início da formação inicial, entre os anseios dos alunos e a realidade da formação, evidencia a falta de consciência sobre a formação docente nos cursos de Licenciatura em Música, por parte de alguns alunos ingressantes; algo que está presente em muitos cursos e com o qual professores formadores constantemente precisam lidar. Seguindo na mesma ideia, a professora Melissa possui um relato semelhante:

Aí é... eu quando entrei na universidade, eu me assustei no primeiro momento - hoje tá um pouco diferente - com a negação em relação à escola, [por parte] dos estudantes... é uma licenciatura em música, aí a gente tinha que ouvir umas coisas assim: ‘é eu só tô fazendo licenciatura porque não tem bacharelado’. Tá querido, o que que você quer, né? ‘Eu quero ser professor de música mas com instrumento’. Digo, pera aí... (PROFESSORA MELISSA, p. 13).

Já o professor Eduardo deliberou sobre tal questão trabalhando apenas com a não obrigatoriedade da formação em Educação Musical Infantil. Uma vez que participar do projeto de extensão não é obrigatório dentro dos cursos de bacharelado e licenciatura de sua universidade, era possível realizar uma seleção dos acadêmicos

que realmente demonstrassem interesse. No entanto, quando questionado sobre qual o desafio na formação do educador musical infantil, Eduardo foi categórico: “O desafio é o tempo. É o tempo para o desenvolvimento da pessoa. Para o amadurecimento” (PROFESSOR EDUARDO, p. 10) e complementou expondo sua concepção sobre Educação Infantil e sobre os saberes necessários aos professores de Música da infância.

Porque o amadurecimento de uma pessoa, ele é subjetivo. E por isso que eu gostava de trabalhar na formação voluntária porque não é um semestre, não é quatro meses, ou duas semanas ou três semanas, que a pessoa vai trabalhar os seus aspectos internos pra conseguir se transformar um professor de educação infantil. Esse molde formatado de conhecimento normatizado, ele é muito limitante pra educação infantil, porque você pode ter uma quantidade de conteúdos, você pode ter todo o conteúdo, você pode ler tudo, todos os livros, mas você pode não ter nenhum amadurecimento pra saber lidar com a criança. (PROFESSOR EDUARDO, p. 10).

Também sobre a falta de tempo, a professora Melissa pontua sobre o imediatismo que toma conta da sociedade atual e que reflete fortemente na maneira de ser e se portar dos alunos:

E eu vejo que hoje é ... às vezes quando o pessoal até me chama, ou para falar ou para dar curso, não sei o que tudo... é... é muito imediatista. “Ai professora, eu precisava de um exemplo para fazer tal...”, “ eu não sei, eu não conheço a tua turma, eu não sei quem é, não sei o ambiente, eu não sei o espaço, o tempo que você tem, o que é que tem naquela sala, minha filha você vai ter que inventar... você vai ter que olhar para o teu grupo, pensar o que que o grupo quer, o que que o grupo precisa. Você tem que criar. O meu exemplo, foi o meu exemplo lá em algum momento *pra* um determinado grupo. Eu posso contar, você pode se inspirar. Mas não é isso que é...”. (PROFESSORA MELISSA, p. 9).

Esse imediatismo, decorrente de estilos de vida consumistas, em ritmo acelerado, e de constante busca por novidade, é característica de nossa sociedade atual e exerce implicações diversas na educação como um todo (BAUMAN, 2019)<sup>45</sup>. Por meio de seu depoimento, pode-se perceber que a professora Melissa tem uma preocupação em proporcionar uma educação contextualizada, personalizada e consciente, mantendo o foco no desenvolvimento humano. E exprime seu incômodo: “Então é isso que eu vejo às vezes, é tudo muito rápido! ‘Não, vou fazer ligeiro isso, fazer aquilo...’ *Pera* aí, respira criatura! Tem que primeiro lidar com o ser humano!” (PROFESSORA MELISSA, p. 18). Também a professora Elize compartilha desse

<sup>45</sup> Para aprofundar tais reflexões sugiro os livros:

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.) *Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação*. Curitiba: CRV, 2019.

incômodo e o exprime ao falar sobre a indecisão e a falta de objetividade que tanto futuros educadores quanto profissionais, por vezes, demonstram na forma de se colocar diante do compromisso com o trabalho docente.

Sabe, o que eu já tive de relatos assim sabe, é triste de ver! 'Ah não, meu planejamento eu faço enquanto estou indo para a escola, né? Vou pensando aqui, chego lá e... vou fazendo com as crianças, né?' Estão pouco se lixando! Responsabilidade, ética, moral com a profissão, com as crianças, com ninguém! Tá entendendo? Isso acontece demais! (PROFESSORA ELIZE, p. 11).

As questões levantadas a partir dos desafios e dificuldades da formação docente, específicas da área de Educação Musical Infantil ou não, acabaram por suscitar aspectos dos saberes experienciais que identifiquei como uma categoria à parte. À medida que os saberes vão sendo retrabalhados e ressignificados por meio da prática docente e da reflexão, novas acomodações vão sendo feitas; por isso mesmo é que os saberes experienciais estão em constante modificação, agregando algo novo ao que já é conhecido, ou mesmo, possuindo o poder de transformar conhecimentos consolidados, alterando-os em sua essência (TARDIF, 2014).

#### 5.2.4.1 Saberes Atitudinais

Durante o processo de análise dos dados, observou-se a presença de saberes atitudinais enquanto um saber emergente, derivado dos saberes experienciais de cada professor entrevistado. Considerei que algumas falas dos entrevistados se referiam às atitudes, tanto às suas próprias, relatadas ao falarem de suas práticas docentes, quanto às atitudes desejadas de demais profissionais, de forma abrangente. Assim, essas atitudes se destacaram enquanto um aspecto relevante da atuação docente, derivadas das experiências dos entrevistados, e se caracterizam enquanto um saber, pois são ressignificados por meio das reflexões e da validação da práxis docente.

Imbernón (2022) advoga pelo desenvolvimento atitudinal e emocional na formação continuada<sup>46</sup> de professores e explica que entende "atitude como sentimento de disposição ou predisposição, conseguido e organizado através da experiência, que exerce uma influência específica sobre a resposta da pessoa ao contexto" (IMBERNÓN, 2022, p. 95). Para Beraza (2000, p. 23), a palavra atitude

<sup>46</sup> O autor utiliza o termo "formação permanente do professorado".

possui a seguinte definição: “Uma disposição pessoal ou coletiva a atuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações”. Este último autor destaca três aspectos básicos presentes nas atitudes: o aspecto emocional, em que uma emoção pode ser favorável ou desfavorável ao objeto; as atitudes são contextualizadas na experiência; as atitudes são previsíveis, uma vez que há uma predisposição derivada de padrões de atuação.

Segundo Beraza (2000, p. 26), “É a partir da experiência que esses esquemas atitudinais se vão reorganizando e adotando outras orientações ou outras valias”. Por isso, saberes atitudinais podem ser aprendidos e estão em constante transformação, uma vez que, apesar de haver uma “reação previsível” no componente atitudinal, gerado pela repetição de padrões de atuação, são sempre recontextualizados e redefinidos, de acordo com as situações a que estão relacionados.

Por exemplo, um jeito de organizar a disposição das crianças em sala de aula, frequentemente presente na Educação Musical Infantil, é a formação de um círculo/roda, que pode servir a um objetivo pedagógico e psicopedagógico, ou pode ser resultado de um padrão internalizado, com ou sem reflexão. Perguntar-se qual a necessidade de dispor as crianças de tal maneira e/ou exigir delas a permanência na roda pode ajudar na adoção consciente ou transformação de tal atitude.

Dessa forma, Imbernón (2022) destaca a importância da temática em torno das atitudes para a formação de professores:

A formação em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta) auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece. Ajudaria também a melhorar as relações com os companheiros e com o alunado. E a rever as convicções e as crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e agir em consonância com os valores que uma pessoa possui. (IMBERNÓN, 2022, p. 95).

Podemos averiguar esses processos de pensar, sentir e agir na fala da terceira entrevistada, a professora Melissa:

Você vai ter que ouvir os seus alunos, você tem que saber quem são esses sujeitos. E não chegar lá e simplesmente despejar uma coisa que você acha importante. Pode ser que pra eles, isso não seja interessante, vamos tentar escutar... Às vezes o mesmo conhecimento, a mesma informação, o mesmo conceito, pode se apresentar de uma outra forma, mais palatável para aquele grupo. É que a gente sempre acha, prepotentemente, aquilo que a gente leva é maravilhoso, às vezes não é, para o outro não é. (PROFESSORA MELISSA, p. 20).

Ao indicar uma postura receptiva do professor, aberto à escuta atenta, que age no sentido de ir ao encontro de seu aluno; é sensível à sua demanda e o concebe

enquanto um indivíduo com interesses e conhecimentos, a professora Melissa indica uma atitude pedagógica necessária ao professor. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (1998) também indicam que a maneira socializada de ser, de pensar e de agir dos professores é o que compõe o profissionalismo, ou seja, atitudes que contribuem para a aquisição de uma personalidade no plano profissional.

A professora Elize também se refere à forma de ser, de sentir a criança, enquanto um saber que adquiriu com a experiência:

Veja só, na prática, e eu pude ver que questões por exemplo, ali ligada à sensibilidade: da gente sentir a criança, da gente ler o comportamento, o desenvolvimento dela ao longo da canção, por exemplo, da dinâmica da atividade, de você sentir 'hum, é hora de dar mais gancho para isso', ou é hora de cortar e pensar em outra estratégia, né? Acho que isso é fundamental. (PROFESSORA ELIZE, p. 6).

Tal relato da professora Elize vai ao encontro do postulado de Tardif (2014), ao afirmar que:

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência. (TARDIF, 2014, p. 267).

A professora Elize ainda indica a criticidade e a reflexividade enquanto um processo cognitivo, de pensar sobre sua própria atitude pedagógica, que igualmente resulta num saber atitudinal:

Então eu acho que é muito importante a gente estar sempre muito crítico, reflexivo com aquilo que está chegando até a gente, com aquilo que a gente está indo buscar né? Como diz o Paulo Freire no "Professora sim, Tia não": "Não basta amar, é preciso saber amar". Não basta querer trabalhar com criança, eu tenho que saber como trabalhar, como ensinar, o que faz parte, né? Enquanto docente, o que *tá* em volta disso tudo." (PROFESSORA ELIZE, p. 10).

E no que tange à ação, à forma de agir dos professores, a mesma professora entrevistada chama a atenção para uma conduta profissional necessária a todo aquele que trabalha com a infância: "Outra questão, conhecida por todos, mas um pouco esquecida também por muita gente, que é a paciência, né? Paciência! Gente você escolheu trabalhar com crianças, seja muito, muito paciente, esteja preparado para isso!" (PROFESSORA ELIZE, p. 6).

Podemos inferir que tais expressões de ser, pensar e agir da professora Elize refletem uma maneira consolidada de profissionalismo, reflexo de sua personalidade profissional construída ao longo de anos de experiência em Musicalização Infantil.

Esses processos de ser, pensar e agir, muitas vezes, não se apresentam de forma compartimentada, mas sim numa amálgama de concepções, como na fala da professora Melissa, transcrita abaixo, na qual se pode perceber aspectos de atitudes crítica, reflexiva e empática:

Eu pensava, cada vez que eu bolava uma coisa e elaborava alguma coisa para uma turma, me colocava no lugar daquela criança. Independente da faixa etária. Pera aí, se alguém vem e me propõe isso, será que eu ia gostar de fazer isso? Como é que será que eu ia me sentir? E isso foi muito meu parâmetro! Coisas assim que as pessoas (diziam) 'Ai isso é legal!' Ai eu não acho gente, eu acho que isso é meio ridículo. Eu não vou fazer com as crianças, eu não gosto. (PROFESSORA MELISSA, p. 15-16).

A atitude empática presente na fala da professora Melissa, ao colocar-se no lugar da criança, também expressa sua atitude crítica, enquanto uma profissional possuidora de senso estético e que julga a pertinência e a qualidade de propostas musicais a serem colocadas em prática com as crianças. Essa capacidade de julgamento, conquistada com a experiência e com os estudos, resultam num saber atitudinal.

O professor Eduardo, por sua vez, expressa sua concepção com relação à atuação docente, de maneira mais abrangente, na qual também é possível perceber indicativos de atitudes pedagógicas:

[...] porque a aula de musicalização, *pra* mim, é uma performance. Ela é uma performance com um público pequeno, mas é uma performance. Em que você tem que ser um artista, e esses dois elementos, o artístico e o pedagógico estão sempre dialogando. O artístico, ele fascina, ele encanta; e o pedagógico, ele dialoga com as respostas. Então por isso que na aula tem muitos momentos de interação né, **em que você canta (demonstra um trecho cantando) ... aí deixa a criança, estimula ela a responder.** E a partir das respostas da criança, é criado um diálogo e nesse diálogo (...) a gente se entende, e a gente entendendo, a criança se entende enquanto ser musical e se coloca, e responde, e interage, e vai criando a sua... o seu conhecimento, a sua aprendizagem, a partir das experiências. (PROFESSOR EDUARDO, p. 4-5, grifos nossos).

Ao conceber a aula de Musicalização enquanto um momento performático para o professor, em que coexistem duas identidades, a artística e a pedagógica, atuando em conjunto, a fim de dialogar com a criança, levando-a a se compreender enquanto um ser musical, Eduardo estabelece uma atitude necessária ao professor, que é a de provocar, estimular respostas e estar atento ao que ela comunica. Tal atitude está em consonância com seus valores e com as concepções de música e de criança que estabeleceu para si, reforçando o que Imbernón (2022) e Beraza (2000) apontam, quanto à relação existente entre atitudes e valores.

Os três professores entrevistados afirmam que, à medida que as relações com as crianças vão se estabelecendo, há maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil e se passa a confiar mais em si mesmo, enquanto docente, e nas capacidades das crianças, observando-as atentamente e confiando nelas também. Nesse sentido, Beraza corrobora os professores entrevistados, ao afirmar que "experiências e conhecimentos vão marcando as condições sobre as quais se produz o processo de aquisição das atitudes. As atitudes que temos relativamente às coisas e às pessoas dependem do que sabemos acerca delas e daquilo que foram as nossas experiências com elas" (BERAZA, 2000, p. 36).

Tal constatação do autor encontra correspondência com as relações entre adultos e crianças. Quanto mais conhecimento adquirimos sobre a criança e sobre a infância, mais as nossas atitudes se aprimoram. Quanto mais e melhores forem as experiências vividas junto ao público infantil, mais seguras e conscientes serão nossas atitudes para com elas. Sendo assim, o modo de ser e estar do professor diante de uma turma de crianças é construído com base em tais experiências e conhecimentos.

Ainda, quando tratamos de infância, nossa própria experiência enquanto criança, que abarca memórias, lembranças, aprendizados, marcas, traumas, padrões de comportamento e hábitos, exerce influência. A criança que fomos reverbera na forma como enxergamos a infância na vida adulta e isso pode gerar muitos conflitos. Beraza (2000) explana uma "estrutura atitudinal prévia", que pode ser relacionada às experiências próprias da infância e que predispõe a determinadas formas de agir. O autor reforça, ainda, que o desenvolvimento das atitudes segue um paralelo ao desenvolvimento cognitivo.

Assim sendo, buscar conhecer sobre como se dá o desenvolvimento infantil e conhecer sobre a cultura da infância são atitudes do professor que refletem sua concepção sobre a criança, colocando-a como protagonista de sua própria aprendizagem. É esse conhecimento, aliado às experiências junto às crianças, que "afinam o olhar"<sup>47</sup> do educador musical, levando-o ao encontro das necessidades de seus alunos, como expressa o professor Eduardo:

Então o olhar pra criança, o observar, ele realmente permite que a aprendizagem seja construída junto com a criança, a partir do protagonismo da criança e protagonismo no sentido de o quê que ela faz e não decidir, ela

---

<sup>47</sup> "Afinação do olhar" é uma expressão utilizada pela pesquisadora e educadora musical Helena Rodrigues. Também dá título ao seu *workshop*, ministrado durante o Seminário Internacional de Educação Musical Infantil: a arte para a infância na perspectiva da Companhia de Música Teatral de Portugal, realizado na escola de Música da UFMG, entre os dias 3 e 5 de novembro de 2022.

decidir o que tem que ser feito. É observar o que ela faz. (PROFESSOR EDUARDO, p. 7).

Addessi (2016, p. 127) afirma que “a observação é uma forma deliberada, organizada e sistemática de ‘olhar’” e considera a observação como uma ferramenta para a formação de professores de Música. Dessa forma, podemos entender a observação como uma atitude pedagógica, que é decorrente de uma visão adotada pelo educador diante de seu ofício e de suas concepções sobre crianças e Educação Musical, podendo ser mais ou menos estruturada e tendo finalidades diversas.

Outro ponto em comum manifestado nas entrevistas refere-se à dedicação à profissão docente. A dedicação, por vezes expressada como um investimento de tempo e energia ativa em prol da organização do espaço didático, ou como busca por desenvolver propostas mais elaboradas e contextualizadas, é uma atitude pedagógica presente na fala dos entrevistados, a exemplo da professora Melissa:

Eu levava um monte de objetos: discos, livros, CD, é... um instrumento de música, alguma coisa... arrumava, eu queria arrumar o circo, tem que armar a sala, juntava as carteiras e muitas vezes tinha que ter tempo antes da aula, então é aquela coisa de você se dedicar, né?! (PROFESSORA MELISSA, p. 9).

Também a professora Elize manifesta essa busca constante por aperfeiçoamento de sua própria prática pedagógica:

Então eu tenho muito essa reflexão, que eu acho fundamental para a gente que quer desenvolver enquanto profissional, a gente tá o tempo todo ali, né, ligado com que tá fazendo, terminou ‘puxa, o que eu podia ter feito aqui para isso se desenvolver, desenrolar de uma forma ainda mais natural para as crianças’. Como é que eu podia chegar nisso, né? (PROFESSORA ELIZE, p. 10).

Essa característica presente na fala da professora Elize, revelada pela procura por aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, encontra ressonância nos pressupostos de Schön (2000) com os conceitos de profissional reflexivo e o processo de reflexão-na-ação, processo que retroalimenta o aprender por meio do fazer.

Por fim, a presença é uma atitude que pode ser relacionada a um estado de prontidão por parte do professor que está atento às demandas manifestadas verbalmente e não verbalmente pela criança, grupo de alunos e/ou ambiente. Pode ser entendido como um foco no momento em que o adulto demonstra total disponibilidade para sua função. Como exemplo, a professora Elize pontua:

[...] a gente estar atento, né? A gente está... E para isso acontecer também, acho que a gente tem que estar entregue a esse momento tá? Não adianta

estar ali pensando, 'puxa, daqui a pouco eu tenho que responder aquele e-mail, tem não sei o que'... tá ali né, no mais ou menos. (PROFESSORA ELIZE, p. 6).

Estar atento também demanda estar disponível, física e mentalmente, para perceber e atender as necessidades do outro. A disponibilidade também presente no ato de observar e escutar o que a criança manifesta, seja musicalmente ou não, também é uma atitude de professores que se alinham a uma perspectiva humanista e que comungam de pressupostos da Sociologia da Infância, como aponta Antonio (2019), ao explicar que entende a escuta como uma forma ampliada da percepção dos professores com relação às crianças e suas ações. O autor afirma:

Ela abrange disponibilidade para as ideias do outro, para as construções coletivas, o conhecimento das culturas da infância e do fazer musical nas diferentes infâncias. Constitui, ainda, um reconhecimento de que cada criança tem muito a expressar e a ensinar, tem seus próprios pontos de vista e vivencia sua aprendizagem de modo singular e compartilhado com as outras crianças. (ANTONIO, 2019, p. 3).

Tal concepção demanda que o educador musical esteja sempre presente, em prontidão, disponível para “o novo” que seu aluno traz e que siga a criança em seu percurso de descobertas e aprendizagens musicais.

Como forma de sintetizar os Saberes Atitudinais, advindos dos três professores entrevistados, a figura abaixo foi elaborada com o intuito de visualizar a relação constante existente entre todas as atitudes mencionadas.

FIGURA 4 - Saberes atitudinais de acordo com os entrevistados



FONTE: A autora (2022).

Importante destacar que, tal como Tardif (2014) aponta, não há uma hierarquia entre esses saberes, pois foram produzidos contextualmente e são advindos da experiência de cada professor entrevistado. Assim como é importante atentar para o fato de que fossem outros os indivíduos entrevistados, possivelmente outros saberes atitudinais surgissem nessa discussão, ou outras formas de organização desses saberes pudessem ser produzidas. Por isso mesmo, considero importante olhar para esses saberes atitudinais sem retirá-los do contexto em que foram produzidos, sob o risco de se esvaziar de sentido, ou mesmo banalizar um discurso moralmente prescritivo. No entanto, também considero pertinente e atual que a discussão sobre as atitudes permeie nossa prática docente, pois dela não deve ser apartada, se considerarmos que, ao lidar com o humano, docência é vida e precisa ser pensada, sentida, vivida.

Portanto, há que se considerar os saberes atitudinais como um campo de estudos fértil diante dos desafios constantes que existem na formação e atuação de

professores, em qualquer etapa da educação. Cabe reforçar que os saberes docentes aqui apresentados são plurais, heterogêneos e temporais (TARDIF, 2014) e, nesta pesquisa, foram elaborados a partir dos dados produzidos junto aos professores entrevistados.

Por fim, destaco que a formação humana foi a temática de finalização das narrativas e reflexões de dois dos entrevistados. Percebeu-se uma forma de sintetizar e destacar o que de mais relevante existe na formação docente, valorizando o aspecto humano, seja nas relações estabelecidas, seja nas vivências musicais. Dessa maneira, a professora Melissa foi categórica ao afirmar que: “Em primeira instância você está lidando com um ser humano. Você tem uma pessoa a sua frente, ou um grupo de pessoas, de seres humanos. Isso tá à frente de qualquer outro tipo de discussão, de conhecimento (PROFESSORA MELISSA, p. 20). Esse é, portanto, um princípio fundamental de sua concepção enquanto educadora musical e, na sequência, reflete sobre as necessidades humanas e o olhar que o educador deve dedicar à sua própria formação e atuação:

[...] mas, apesar de tudo isso, e mesmo que porventura, a gente venha a ter cada vez mais atividades de educação híbridas, presencial com online etc. a gente não pode esquecer (...) do ser humano! A tecnologia correu, foi lá pra frente, mas o ser humano continua com as mesmas... ele tem a mesma carência, a mesma necessidade [...]. Então, as crianças precisam de colo, precisam de tempo, querem brincar disso e daquilo, inventar... isso não se modificou! Leva ainda, continua levando 9 meses pra gestar um ser humano, ele tem dependência materna no primeiro ano de vida, se não ele não sobrevive. Então essa condição humana não pode ser esquecida! E aí eu digo, tem que ter a formação tecnológica, a especialidade, mas a formação humana ela não pode ser esquecida, ela não vem gratuita assim por um acaso, você tem que trabalhar com consciência, você tem que estar chamando isso toda hora, todo o tipo de informação, psicológica, sociológica, educativa, tudo o que tiver pra compor esse... é um composê. E você não sabe que seres-humanos você vai ter, se você vai ter uma criança com necessidades especiais... Então, tudo isso, tem que lembrar do professor, de prepará-lo junto com tudo isso, pra lidar com o ser humano. Pra saber que essas carências, elas não se resolvem no YouTube, nem no celular. (PROFESSORA MELISSA, p. 21-22).

Também o professor Eduardo advoga pela formação humana e a assume enquanto um princípio fundamental para a atuação docente, ainda que a considere um desafio a ser trabalhado na formação de professores de Música para a Educação Infantil:

Ser professor de educação infantil não pode ser obrigatório. Ser professor de música pra educação infantil, ele só pode ser voluntário, somente quem quer. E muitas vezes acontece isso: a pessoa quer, a gente vai lá cria uma experiência, a pessoa: ‘olha, é muito difícil, não é pra mim’. E tudo bem! Porque esse aspecto humano ele é essencial. Quando a gente fala de

formação de professor de educação infantil a gente não pode esquecer o aspecto humano. E talvez este seja uma das grandes dificuldades, é equilibrar a formação formal com a formação humanística, em que trabalhar coletivamente, trabalhar com o outro, participar, se doar, se entregar, é muito mais importante do que simplesmente querer determinar e exigir que seja seguido um currículo. (PROFESSOR EDUARDO, p. 14).

Concluindo, os aspectos da formação humana podem ser considerados inerentes ao processo educativo, uma vez que, de acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 31) “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” Por isso mesmo, ainda que pareça repetitivo, não se pode perder de vista que “diante do inesperado, diante do outro com quem devo contracenar, não posso me contentar com um único discurso, devo buscar recurso nos saberes, plurais, em condições de me ajudar a agir” (GAUTHIER *et al.* 1998, p. 388-389). Assim sendo, saberes docentes e formação humana caminham juntos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar a perspectiva de docentes, formadores de professores, sobre os saberes necessários para a formação e a atuação de professores de Música da primeira infância. Para tanto, o estudo do referencial teórico sobre saberes docentes elucida aspectos importantes da atividade pedagógica, ao explicar o processo de aquisição da profissionalidade docente por meio da formação e da prática cotidiana. Pesquisar sobre saberes docentes é uma jornada que exige alto grau de abstração, reflexão e generalização, ao mesmo tempo que é fortemente ligada às vivências individuais de cada um e, por isso, a jornada é também uma transformação pessoal.

Compreendo que o estudo dos Saberes Docentes é apenas um dos fundamentos que se pode utilizar para a discussão acerca dos conhecimentos sobre o professor de Música na Educação Infantil, e que as abordagens adotadas nesta pesquisa, com ênfase nos autores Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998), são algumas das referências possíveis dentre as diversas possibilidades de estudos sobre os saberes. Porém, tal arcabouço teórico permitiu desenvolver reflexões que, mesmo contextualizadas diante do escopo desta pesquisa, podem influenciar reflexões em outros contextos.

A revisão de literatura, por sua vez, além de fornecer subsídios para compreender fenômenos relatados durante as entrevistas, possibilitou enxergar, tal qual uma fotografia, o momento em que a área da Educação Musical Infantil se encontra. A reafirmação constante da importância da Educação Musical para crianças implica na valorização do que é produzido e comunicado entre a própria comunidade acadêmica. Nesse sentido, o aumento considerável de publicações reflete esse engajamento e uma crescente especialização do educador musical infantil. Percebeu-se que as pesquisas nacionais se alinham a abordagens metodológicas qualitativas que investigam práticas pedagógicas (desenvolvimento de aulas, comportamentos musicais infantis) e adotam perspectivas cognitivo-desenvolvimentistas ou perspectivas sociológicas. No âmbito internacional, pode-se perceber uma ênfase na perspectiva desenvolvimentista das pesquisas, porém, há preocupação em contextualizar e evidenciar aspectos sociais.

Por meio da revisão de literatura também foi possível identificar algumas lacunas que podem ser superadas por estudiosos da área da Educação Musical

Infantil, por meio de esforços no sentido de ampliar e amplificar o conhecimento. Estudos sobre contextos práticos de formação continuada de educadores musicais, como os que ocorrem em cursos de curta duração, oficinas e *workshops*, podem ser problematizados e investigados. Assim como pesquisas que envolvam a interdisciplinaridade entre contextos de formação inicial, estimulando o diálogo entre educadores musicais e educadores da infância, estudantes de Pedagogia e estudantes de Música. Ainda, explorando contextos de atuação e dando voz a professores da rede básica de ensino que contribuam com a formação inicial.

A presente pesquisa, desenvolvida junto aos professores formadores, permitiu relacionar algumas questões percebidas na revisão de literatura ao referencial teórico adotado. Destaca-se, nesse sentido que, nas trajetórias formativas dos professores entrevistados, a formação continuada foi a chave para a capacitação na atuação com crianças pequenas. Aliados ao interesse pessoal de cada indivíduo na busca pelo desenvolvimento profissional, cursos de curta duração, oficinas, *workshops* e certificações foram responsáveis por integrar os saberes provenientes de diversas fontes à prática docente. A formação continuada caracteriza-se, portanto, como um elemento de aproximação entre o professor e o universo da Educação Musical Infantil.

Já na formação inicial, é frequente que tal aproximação ocorra por meio dos projetos de extensão universitária, como pôde ser averiguado por meio das recentes publicações realizadas na área, que relatam e investigam a formação docente em tais contextos. Nesse sentido, o relato do professor Eduardo é exemplo de como a extensão pode contribuir efetivamente para a aquisição e produção de saberes docentes, ainda na etapa de formação inicial, causando impacto positivo e fomentando uma comunidade de práticas em musicalização infantil.

Ainda se tratando da formação inicial, conceber uma formação docente com base na produção de saberes, por meio de disciplinas, estágios supervisionados, programas de formação, como o PIBID e a extensão universitária, exige que também o professor formador questione sua própria prática pedagógica constantemente, em um processo de reflexão sobre a ação. Também possibilita elucidar processos de aquisição de saberes, ao reconhecê-los temporais, plurais e heterogêneos, contribuindo para que professores formadores e professores em formação estejam conscientes de tais processos, ganhando, com isso, mais autonomia na condução de suas práticas.

Foi possível identificar um paradigma vigente nas abordagens de musicalização infantil, que coloca a criança no centro do processo ensino e aprendizagem. No entanto, essa criança pode ser entendida sob um olhar ora sociológico, ora psicológico-desenvolvimentista, porém, notou-se o esforço dos professores entrevistados em equilibrar essas visões que não devem ser antagônicas, mas complementares.

A Análise de Conteúdo permitiu relacionar os diversos saberes mencionados pelos professores à tipologia indicada por Tardif, tarefa nem sempre óbvia, porquanto a expressão de tais saberes confunde-se em meio ao discurso docente, reforçando o caráter heterogêneo, plural, temporal e amalgamado dos saberes docentes.

Por meio da Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas, pude identificar algumas concepções que norteiam o trabalho musical com crianças, dentre elas, o que se identificou como “saberes atitudinais” destacou-se no discurso dos entrevistados. Sensibilidade, presença, empatia, dedicação e criticidade configuraram saberes relacionados às atitudes que educadores musicais da infância devem desenvolver e possuir ao trabalharem com crianças pequenas.

Tais saberes atitudinais podem não ser exclusividade da atuação junto à primeira infância, uma vez que podem ser colocados em prática em diversos outros contextos. No entanto, nesta tese, buscou-se considerar que há um conjunto de saberes próprios aos professores de musicalização infantil, o que é embasado pelo referencial dos Saberes Docentes de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998) e exemplificado pelos depoimentos dos entrevistados, ao relatarem suas práticas pedagógicas e ideias sobre formação docente. Assim, são os saberes atitudinais aliados às concepções sobre infância, criança, música e educação musical que vão tornar os saberes objetivados no cotidiano da prática docente e caracterizar um saber próprio de professores de Música para a primeira infância. Dessa maneira, esta pesquisa adicionou o elemento atitudinal ao campo dos saberes docentes, no contexto da musicalização infantil.

Refletir e dialogar sobre a própria prática docente, aprendendo com colegas, professores e alunos, possibilita que aspectos subjetivos da educação possam ser problematizados, investigados e incorporados, não apenas no âmbito profissional, mas também pessoal e social. É urgente que a formação humana, defendida pelos entrevistados, seja efetivamente o objetivo maior da educação e, conseqüentemente, de uma Educação Musical. Em uma sociedade em constantes e rápidas mudanças, é

essencial procurar adaptar-se sem perder a essência humana das relações (seja com a música ou entre as pessoas). Nesse sentido, o período pandêmico por todos vivenciado recentemente escancarou a necessidade de relações humanas saudáveis entre todos, mas, particularmente, evidenciou ser crucial na primeira infância. E reforçou também a importância e o lugar de destaque que a Música e a Arte como um todo têm em nossas vidas.

Embora esta pesquisa não tenha incorporado dados relativos ao período pandêmico, referências à pandemia permearam o discurso dos entrevistados assim como permeou a minha trajetória acadêmica, influenciando o olhar sobre o fenômeno estudado. Por causa disso, limitações ao estudo foram impostas em momentos específicos da construção metodológica, o que gerou um recorte sobre o fenômeno estudado. Dessa forma, recomendam-se estudos futuros com uma população maior, com diferentes métodos, técnicas de coleta e produção de dados, e que possam vir a explorar outras especificidades dos saberes docentes.

A temática sobre saberes atitudinais pode ser explorada tanto no âmbito da formação docente quanto investigando possíveis relações entre atitudes, formação humana e formação musical de crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, há um campo profícuo de investigação na sala de aula da escola básica, dando voz aos atores que nela atuam, principalmente as crianças. Também, estabelecer relações com professores generalistas para além da promoção da sua formação musical, sempre necessária, porém, aproximando os saberes docentes de educadores infantis ao campo da Educação Musical Infantil, contribuindo para a concretização de uma identidade profissional específica aos professores de musicalização infantil.

Por fim, aprofundar os estudos sobre o referencial escolhido e reconhecer-se no processo de aquisição de saberes docentes é uma oportunidade pela qual todo e qualquer professor deveria passar, ainda mais importante para aqueles que trabalham com formação de professores. As Licenciaturas em Música têm se fortalecido, mas compartilham dos problemas que todas as licenciaturas vêm enfrentando no Brasil, que é a decrescente procura pela profissão docente, consequência de políticas públicas falhas e/ou inexistentes e da baixa valorização na sociedade. Nesse sentido, as pesquisas sobre docência serão sempre válidas, pois há uma luta constante pela profissionalização e reconhecimento dessa nobre e importante profissão.

## REFERÊNCIAS

- ADDESSI, A. R. A observação como ferramenta de pesquisa, de ensino e de formação na experiência e na educação musical de crianças e educadores. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 127-142, jul. dez. 2016.
- ANTONIO, R. O. Escutando as crianças em seus processos de aprendizagem musical. In: XXIX Congresso da ANPPOM, 2019, Pelotas/RS. **Anais...** Pelotas: 2019.
- ARAÚJO, R. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 281 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARAÚJO, R. C. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Música Hodie**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006.
- ARAÚJO, R. C.; BZUNECK, J. A. A motivação do professor e a motivação do aluno para práticas de ensino e aprendizagem musical. In: ARAÚJO, R. C. (org.) **Educação Musical: criatividade e motivação**. Curitiba: Appris, 2019. p. 41-52.
- ARAÚJO, J. M. M. **Saberes docentes na prática do professor de Música do Projeto SESC Cidadão**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- AZEVEDO, M. C. C. C. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. 449 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETT, M. S.; ZHUKOV, K.; WELCH, G. F. Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. **Music Education Research**, v. 21, n. 5, p. 529–548, 2019.
- BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 189-217.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-63.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida: educação x imediatismo**. IETO – Instituto Educacional Tocantis, 2019. 1 vídeo (3 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9mTHqGU8bc> . Acesso em: 10 mai. 2023.
- BELLOCHIO, C. R. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003. **Anais (...)** Florianópolis, 2003, [s.f.].

BERAZA, M. Z. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. *In*: TRILLO, F. (coord.) **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 19 – 97.

BEUMONT, M. T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, n.11, p.47-54, 2004.

BEZERRA, I. T. M. A musicalização infantil na UFPB, onde o discente explora e refaz sua prática docente: uma abordagem inicial. *In*: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, 1994.

BONA, M. Carl Orff - um compositor em cena. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (orgs). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaber, 2012, p 125 -156.

BONA, M.; CABRAL, R.M.W. O que se canta e escuta na educação infantil: uma investigação em espaços pedagógicos do município de Gaspar / Santa Catarina. *In*: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. **Anais ...** Natal: UFRN, 2015.

BOND, V. L. Created in Context: A Comparative Case Study of the Use of Music in Two Reggio Emilia-Inspired Schools. **Early Childhood Education Journal**, v. 43, n. 2, p. 119-126, 2015a.

BOND, V. L. Sounds to share: The state of music education in three Reggio Emilia-inspired North American preschools. **Journal of Research in Music Education**, v. 62, n. 4, p. 462-484, 2015b.

BORGES, A. S.; RICHIT, A. Desenvolvimento de Saberes Docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-574, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Texto de apresentação do *site*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 mai. 2023.

BRASIL. Por uma cultura de Direitos Humanos: Direito à Educação. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. Brasília, 2013.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, 2007.

BROOCK, A. M. V. **Formação de professores para a musicalização infantil**: o papel da extensão universitária. 184 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CARNEIRO, A.; PARIZZI, B. “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**,

Londrina, v. 19, n. 25, p. 89-97, jan. jun. 2011.

CARVALHO, I. A. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, M. B. Ensino de Música na Educação Infantil a partir de um gênero local: um relato de experiência. *In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais ...* Campo Grande: UFMS, 2019.

CARVALHO, A. C.; SOBREIRA, S. As concepções de infância: implicações para a Educação Musical. *In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais...* Campo Grande: UFMS, 2019.

CAVALLINI, R. M. **A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba – PR.** 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CONCEIÇÃO, R. M. Educação Infantil e repertório musical: narrativas de professoras não especialistas. *In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais...* Campo Grande: UFMS, 2019.

CORRÊA, T. A. Música na Educação Infantil: um percurso sonoro vivenciado por bolsistas do projeto PIBID. *In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais...* Natal: UFRN, 2015.

COSTA, M. A. T. C. As relações entre as aulas de música e o desenvolvimento comunicativo infantil: reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

CUNHA, S. M. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância.** 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CUNHA, S. M.; BRITO, D. F. V.; OLIVEIRA, S. G. N. Educação musical e Sociologia da infância no Brasil: uma relação emergente. *In: XXXI Congresso da ANPPOM, 2021, João Pessoa/PB. Anais...* João Pessoa, 2021.

DIAS, V. G. Do ensinar ao despertar: as concepções de jogo em materiais pedagógicos de música. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais ...* , 2021.

ENADE. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em 23 fev. 2022.

FAGUNDES, F. M. L. *et al.* O Curso Livre de Musicalização Infantil na UERN: experiência docente dos professores em formação. *In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. Anais...* Manaus: UFAM, 2017.

FERNANDES, J. N. **Licenciatura em Música**: aspectos históricos e teóricos, o “mapa” atual e os desafios. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2021.

FERNANDES, V.; HEINZLE, M. R. S. Musicalização na Educação Infantil: trajetória da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. *In*: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. **Anais...** Manaus: UFAM, 2017.

FONTEERRADA, M. T. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANÇA, C. C.; SWANWIK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5 – 41, dez. 2002.

FREIRE, R. D.; FREIRE, S. F. C. D. Sinais musicais: o corpo como a primeira representação da lógica musical pela criança. *In*: ILARI, B.; BROOCK, A. (orgs.) **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2013. p. 99 – 122.

GALIZIA, F. S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 64–89.

GAUTHIER, C.; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: INIJUÍ, 1998.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILBERTI, F. P. Relações, afetividade e significações musicais dos bebês. *In*: XXV Congresso Nacional da ABEM. **Anais...** , 2021.

GOÉS, A. D. D.; CARVALHO, V. L. Educação Musical na Primeira Infância e Recursos Tecnológicos. *In*: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. **Anais ...** Campo Grande: UFMS, 2019.

GOMES, S. M. **A inserção profissional de licenciados em Música**: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. 241 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GOMES, C. C.; *et al.* Educação Infantil e as Licenciaturas em Música nas Universidades Federais do Nordeste: sobre o perfil do egresso e dos cursos. *In*: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2015.

GORLA, G. K.; GUIMARÃES, A. C. Natureza Musical: uma experiência de educação musical na educação infantil. *In*: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2019.

GOUZOUASIS, P.; RYU, J. Y. A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. **Music Education Research**, v. 17, n. 4, p. 397-420, 2015.

GRUENHAGEN, L. M. Learning in practice: A first-year early childhood music teacher navigates the complexities of teaching. **Research Studies in Music Education**, v. 34, n. 1, p. 29-44, 2012.

HENRIQUES, W. S. C. Educação Musical na Educação Infantil do Colégio Pedro II: um processo de construção. *In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal. Anais...* Natal: UFRN, 2015.

ILARI, B. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, 2002.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, 2003.

ILARI, B. Music in the early years: Pathways into the social world. **Research Studies in Music Education**, v. 38, n. 1, p. 23-39, 2016.

ILARI, B. Scaramouche Goes to Preschool: The Complex Matrix of Young Children's Everyday Music. **Early Childhood Education Journal**, v. 46, n. 1, p. 1-9, 2018.

ILARI, B.; HELFTER, S.; HUYNH, T. Associations Between Musical Participation and Young Children's Prosocial Behaviors. **Journal of Research in Music Education**, v.67, n. 4, p. 399-412, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2018.

KOOPS, L. H.; TAGGART, C. C. Learning through play: Extending an early childhood music education approach to undergraduate and graduate music education. **Journal of Music Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 55-66, 2011.

LAGERLÖF, P. Musical make-believe playing: three preschoolers collaboratively initiating play 'in-between'. **Early Years**, v. 35, n. 3, p. 303-316, 2015.

LANDGRAF, R. M. Paisagem sonora na Educação Infantil: o caminhar para uma escuta pensante através de ações do PIBID. *In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. Anais...* Manaus: UFAM, 2017.

LINO, D. L. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, 31-42, jan./jun. 2012.

LIRA, J. R.; FERREIRA FILHO, J. V. O ensino de música na primeira infância: reflexões e ações com base nas teorias do desenvolvimento infantil. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...*, 2021.

LUTCKMEIER, A. L. R. *et al.* Vivências musicais envolvendo bebês e famílias: um

relato de experiência. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

MACHADO, M. A. D. **Apostila do curso Análise de Conteúdo**. Porto Alegre: Acadêmica Pesquisa, 2021.

MACHOWSKY, A. F. Ensino de Figuras Rítmicas para crianças entre 4 e 5 anos no contexto de aulas online e presenciais. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

MADALOZZO, T. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de 5 anos na musicalização infantil. **Revista da ABEM**, v. 29, p.120-136, 2021.

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. 153 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MADALOZZO, T. *et al.* Culturas da infância na educação musical: da audição musical ativa à música corporal. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

MAFFIOLETTI, L. A.; SANTANA, S. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 8-19, jul./dez. 2017.

MALOTTI, A. P.; VIEIRA, M. H. Professores especialistas em Música na Educação Infantil: desafios de um levantamento exploratório no Brasil e em Portugal. *In: XXXI Congresso da ANPPOM, 2021, João Pessoa/PB. Anais...* João Pessoa: 2021.

MATEIRO, T. PEDROLLO, S. Plim, Plim, Plim: exploração, surpresa e reflexão. *In: XXIX Congresso da ANPPOM, 2019, Pelotas/RS. Anais...* Pelotas: 2019.

MAURICIO, A. L. R.; SILVA, J. K. C.; FARIAS, M. S. N. C. O ensino de música na Educação Infantil: relatos de experiências a partir da prática de atividades musicais realizadas em duas escolas particulares de educação infantil e bilíngue de Belém. *In: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. Anais...* Campo Grande: UFMS, 2019.

MELLO, N. R.; SANTOS, M. B. Sobre ser estagiária na Educação Infantil: um relato de experiência. *In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal/RN. Anais...* Natal: UFRN, 2015.

MENDONÇA, S. M.; CABRAL, A. R. F. Aprendendo e ensinando música a 4 mãos: relato de experiência de duas professoras de musicalização infantil na Paraíba. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

MIRANDA, D. S.; WILLE, R. B. As interações musicais de um bebê com Síndrome de Down, num contexto de musicalização de bebês. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

MORGADO, J. C. **O Estudo de caso na investigação em educação**. Coleção

Formare – Guias Práticos. Santo Tirso, De Facto editores, 2012.

NASCIMENTO, C. A. P. **PIBID Música – UFRN**: a formação de professores em articulação com os saberes docentes. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NIÉRI, D. **A pesquisa brasileira em Educação Musical Infantil**: tendências teórico-metodológicas e perspectivas. 276 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP, São Paulo 2014.

NORTJÉ, E.; VAN DER MERWE, L. Young Children and spirituality: Understanding childrens connectedness in a group music class. **International Journal of Children’s Spirituality**, v. 21, n. 1, p. 3-18, 2016.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Ano 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

CHARLES CHAPLIN. *O circo*. Filmoteca Clássica de Fato, 2013. 1 vídeo (1 h 12 min 04 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OrCEwUM-eqo>. Acesso em 12 mai. 2022.

OLIVEIRA, A.J. **A abordagem PONTES para a Educação Musical**: Aprendendo a articular. Jundiaí, SP: Paco, 2015.

OLIVEIRA, R. V. Educação Musical Infantil - um relato acerca de desafios autoimpostos. *In*: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. **Anais...** Manaus: UFAM, 2017.

PALHARES, T. H.; FONSECA, L. A. B. O musical “Lino, o menino que queria cantar” – uma experiência com crianças entre 08 meses e 05 anos de idade. *In*: XXIV Congresso Nacional da ABEM, 2019, Campo Grande/MS. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2019.

PARIZZI, B.; RODRIGUES, H. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PEDROLLO, S.; MATEIRO, T. Reflexões sobre a prática pedagógico-musical: participação e ação das crianças. *In*: XXXI Congresso da ANPPOM, 2021, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa: 2021

PENA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo, Edições Loyola, 1990.

PEREIRA, E. P. R. **A Educação Musical no Brasil**: temáticas, concepções e linhas investigativas. 513 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2019.

PEREIRA, J. L. **Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil**: perspectivas de professores (as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, V. C.; BROOCK, A. O bebê, a música e a infância: a música no ambiente familiar. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

PEREIRA, J. L. Trajetórias de trabalho na Educação Infantil: um estudo com professores(as) de Música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, p. 53–66, 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PISMAEL, Y. S. Piano criativo: a transição da musicalização para a aula de instrumento. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

PITT, J. Communicating through musical play: combining speech and language therapy practices with those of early childhood music education – the SALTMusic approach. **Music Education Research**, v. 22, n. 1, p. 68-88, 2020.

PONICK, E. Novos Horizontes: Uma abordagem interpretativa para o musicar das crianças. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

REQUIÃO, L. P. S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 59-67, 2002.

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

REYNOLDS, A.M.; BURTON, S.L. Serve and return: Communication foundations for early childhood music policy stakeholders. **Arts Education Policy Review**, v. 118, n. 3, p. 140-153, 2017.

SANDIM, A. C. G. *et al.* Música na Educação Infantil: relato de experiência em duas escolas particulares em Belém do Pará. *In: XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017, Manaus/AM. Anais...* Manaus: UFAM, 2017.

SANTOS, I. L. S.; SILVA, H. L. Reflexões sobre o brincar na prática musicalizadora: o jogo na educação musical. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Anais...* , 2021.

SANTOS, M. L.; PARIZZI, M. B. As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida. *In: XXIV Congresso da ANPPOM, 2014, São Paulo/SP. Anais...* São Paulo: 2014.

SCHÖN. D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHÜNEMANN, A. T.; MAFFIOLETTI, L. A. Música e histórias infantis: o engajamento

da criança de 0 a 4 anos nas aulas de Música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 119-131, jul./dez. 2011.

SILVA, A. J. M.; PORTELA, S. C. C.; LAUER-LEITE, I. D. Vamos brincar de roda? Práticas pedagógicas musicais em um projeto de desenvolvimento musical e motor para crianças de 3 a 4,5 anos em Santarém, Pará. *In: XXIII Congresso Nacional da ABEM*, 2017, Manaus/AM. **Anais...** Manaus: UFAM, 2017.

SILVA, E. C.; BOTELHO, L. P. A musicalização e o desenvolvimento social de crianças abrigadas em uma Casa Lar de São João del-Rei (MG). *In: XXVI Congresso da ANPPOM*, 2016, Belo Horizonte/MG. **Anais...** Belo Horizonte: 2016.

SILVA, D. M.; PARIZZI, B. O desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida: um estudo exploratório. *In: XXVI Congresso da ANPPOM*, 2016, Belo Horizonte/MG. **Anais...** Belo Horizonte: 2016.

SILVA, H. C.; AFONSO, L. M.; Esquemas e conceitos musicais sobre as propriedades do som na musicalização infantil. *In: XXVIII Congresso da ANPPOM*, 2018, Manaus/AM. **Anais...** Manaus: 2018.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. *In: COSTA, M. V. (org.) Caminhos investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. A construção de Saberes Atitudinais na formação de professores: a busca da coerência entre o que se fala e o que se faz. **Educação em foco**, ano 24, n. 43 – mai./ago. 2021. p.198-220.

SOUZA, O. L.; KAISER, I. S. O valor da afetividade no progresso psicomotor do bebê em aulas de musicalização: diálogo/proximidades entre Wallon e Willems. *In: XXII Congresso Nacional da ABEM*, 2015, Natal/RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2015.

SOUZA, L. C.; SANTIAGO, P. F. Estratégias pedagógicas para a Musicalização Infantil. *In: XXII Congresso Nacional da ABEM*, 2015, Natal/RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2015.

SOUZA, E. R.; ARAGÃO, L. L. S. Educação Musical Infantil: relatos sobre vivências no estágio supervisionado. *In: XXIII Congresso Nacional da ABEM*, 2017, Manaus/AM. **Anais...** Manaus: UFAM, 2017.

SOUZA, B. C. M. F.; DUARTE, R. Educação Infantil: uma possibilidade de musicalizar na infância. *In: XXIII Congresso Nacional da ABEM*, 2017, Manaus/AM. **Anais...** Manaus: UFAM, 2017.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? *In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A.; VOSGERAU, D. S. R. (orgs.) Trabalho do professor e saberes docentes*. 2. edição. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 27 – 41.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIAGO, R. A. **Música na Educação Infantil**: saberes e práticas docentes. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TONI, A. Desafios, práticas e possibilidades em uma experiência de aulas de musicalização on-line com crianças. In: XXV Congresso Nacional da ABEM. **Anais...** 2021.

UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em 03 mai. 2022.

VALE, S.P.S. Um currículo em movimento: a música na formação de pedagogos e na educação infantil do DF. **Revista da Abem**, v. 28, p. 286-307, 2020.

VILARINHO, F. F. A.; RUAS, J. J. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019.

WILLE, R. B. Musicalização Infantil antes e durante a Pandemia do COVID 19. In: XXV Congresso Nacional da ABEM. **Anais...** , 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso** - planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, S. Early childhood music education research: An overview. **Research Studies in Music Education**, v. 38, n. 1, p. 9-21, 2015.

YOUNG, S.; PÉREZ, J. "We-research": adopting a wiki to support the proceses of collaborative research among a team of international researches. **International Journal of Music Education**, v. 30, n. 1, p. 3-17, 2011.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### Perguntas de Abertura

- Poderia me contar como tornou-se professora de música?
- E como tornou-se professora formadora?

#### Perguntas Intermediárias

- Quais conhecimentos musicais considera essenciais ao professor de música da primeira infância?
- De seu ponto de vista, quais disciplinas e/ou conteúdos são relevantes para uma formação de qualidade de futuros professores de musicalização infantil?
- Existem outros conhecimentos que você adquiriu e que julga importante para formar professores de música?
- Pode descrever-me alguma experiência que você lembre como relevante no seu trabalho enquanto formadora de professores de música de crianças pequenas?
- Pode contar-me uma experiência positiva que teve na educação musical infantil, diretamente com crianças?
- Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades/desafios, na formação de professores de música para a primeira infância no momento?
- Como você percebe o desenvolvimento da área de Educação Musical Infantil ao longo de sua trajetória profissional?

#### Perguntas conclusivas

- Sente-se boa professora/ competente? Pode falar-me quais são seus pontos fortes? O que aprecia especialmente em si mesma?
- Existem coisas das quais falamos sobre as quais você nunca tinha tido a ocasião para refletir, antes desta entrevista?
- À luz de suas experiências, que conselhos daria a uma professora formadora em início de carreira?
- Tem algo a mais que gostaria de acrescentar? Tem alguma pergunta?

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Rosane Cardoso de Araújo (pesquisadora responsável) e Mariana de Araújo Stocchero, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) Senhor(a), educador(a) musical, a participar de um estudo intitulado Professores de música para a primeira infância: um estudo sobre saberes docentes. Sua participação é fundamental para contribuir com a qualidade das reflexões que serão levantadas.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar a perspectiva de docentes, formadores de professores, sobre os saberes necessários para a formação e atuação de professores de música da primeira infância.

b) Caso o (a) senhor (a) participe da pesquisa, será necessário dispor de acesso à internet e aplicativos como Zoom e Google Meet, por meio de aparelho pessoal (notebook ou celular), além de disponibilizar cerca de uma hora de seu tempo para a realização da entrevista.

c) Para tanto o (a) senhor (a) deverá comparecer no ambiente virtual escolhido para a realização da entrevista, que levará aproximadamente uma hora.

d) É possível que o (a) senhor (a) experimente algum constrangimento relacionado à natureza das perguntas; ainda, há possibilidade de desconforto relacionado a possíveis problemas técnicos com o uso das tecnologias digitais.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer, no entanto, entrevistas semiestruturadas possuem flexibilidade em sua aplicação, permitindo incluir e/ou excluir perguntas no momento da realização. O encontro virtual para a realização da entrevista também é passível de alteração de data, de acordo com a sua disponibilidade, não acarretando nenhum dano para si, tampouco para o andamento da pesquisa.

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são o aprimoramento das discussões quanto a formação de professores de música para a primeira infância. Os benefícios indiretos podem ser percebidos futuramente no aperfeiçoamento de currículos de cursos de Licenciatura em Música, resultando em ações didático/pedagógicas das quais se beneficiam toda a sociedade.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal

[rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

[rubrica]

- g) As pesquisadoras Rosane Cardoso de Araújo e Mariana de Araújo Stocchero, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, situado na Rua Coronel Dulcídio, n.638, bairro Batel, Curitiba / Paraná, para esclarecer eventuais dúvidas que o (a) senhor (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas somente pela orientadora e colaboradora desta pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- j) Os materiais obtidos nesta pesquisa consistem na entrevista (roteiro semiestruturado, registro audiovisual e transcrição) e na análise de documentos, tais como artigos acadêmicos e livros didáticos produzidos pela participante. Os registros audiovisuais das entrevistas serão arquivados em banco de dados nas nuvens por período máximo de 5 anos e depois serão descartados.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o (a) senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal

[rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

[rubrica]

m) Se o(a) Senhor(a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições nas quais se realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_]

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

**ANEXO 2****TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ PARA PESQUISA**

Título do Projeto: Professores de Música para a Primeira Infância: um estudo sobre Saberes Docentes

A pesquisadora Prof. Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo do presente projeto, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz para pesquisa.

Esta autorização refere-se única e exclusivamente para fins desta pesquisa, portanto não autorizo a utilização de minha imagem e/ou voz para outros fins.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com o(s) pesquisador(a/es) e outra com o(a) participante da pesquisa.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo

Pesquisadora responsável

---

(nome por extenso do participante da pesquisa)

Participante da pesquisa