

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM *SURVEY* COM
PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE - RS**

por

LÉLIA NEGRINI DINIZ

Porto Alegre
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM *SURVEY* COM
PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE - RS**

por

LÉLIA NEGRINI DINIZ

**Dissertação submetida como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Música.
Área de Concentração: Educação Musical.**

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben

Porto Alegre
2005

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas colaboraram para que este trabalho se realizasse.

Especialmente, gostaria de agradecer à minha querida orientadora Dra. Luciana Marta Del Ben pelas inúmeras contribuições ao longo destes dois anos.

Agradeço também às professoras Dra. Jusamara Souza e a Dra. Liane Hentschke pelas reflexões que suas aulas me provocaram.

Ao grupo de pesquisa FICOPEM.

Às queridas amigas Agnes, Cristiane, Fernanda e Lúcia. Compartilhamos momentos muito especiais.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música Fátima, Elo, Rita e Doraci, que me acolheram.

Às professoras de educação infantil das escolas de educação infantil e jardins de praça que se dispuseram a participar desta pesquisa.

A Maria Cecília Torres e Cristina Rolim Wolffenbüttel.

Agradeço também a Michele Medeiros pelas revisões bibliográficas e ao Professor Brasília Ricardo C.da Silva pelas orientações estatísticas.

À direção e aos colegas da FUNDARTE e da Escola Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha que souberam entender as minhas ausências e atrasos nesse final de mestrado.

A Celiza, Mário e Janete que sempre estiveram próximos.

À minha prima Márcia pelo apoio e à amiga Zanza que contribuiu, ela nem sabe o quanto, com o meu comprometimento para com a música na educação infantil.

Agradeço a Ana Irma que tem acompanhado o meu amadurecimento.

À minha família, mãe, pai e irmão, aos quais coube a missão mais difícil: presenciar e conviver com o dia-a-dia de quem estuda e trabalha.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. Os objetivos específicos buscaram mapear as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras, identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais e identificar as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. As perspectivas que nortearam esta investigação foram a legislação brasileira sobre educação infantil, bem como estudos sobre a formação e atuação dos professores unidocentes. O método escolhido foi o *survey* de desenho interseccional, sendo que os dados foram coletados através de questionário. Participaram desta pesquisa 123 professoras das 33 escolas de educação infantil e 7 jardins de praça da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS. Nos resultados descrevo a formação geral e musical das professoras, suas práticas pedagógico-musicais, as bases para o ensino de música, bem como, as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. Na conclusão aponto as principais contribuições deste trabalho.

Palavras-chave: educação musical na educação infantil, formação de professores unidocentes, necessidades dos professores de educação infantil.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the presence of music in the pedagogical practices of infant school teachers. More specifically, it aimed to map out the musical activities developed by the teachers, to identify the resources available in the schools and the needs pointed by teachers to teach music in infant schools. The Brazilian Educational Law and studies on generalist teachers' education and practice constituted the theoretical framework that guided this work. The method and the technique chosen to carry out this investigation were the cross-sectional survey and the questionnaire, respectively. 123 teachers from 40 infant schools of the municipal educational system of Porto Alegre, south of Brazil, took part in the research. The results describe teachers' education and musical preparation, their pedagogical practices in music, the basis that sustain their teaching practices, as well as the needs felt by the teachers to develop music teaching in infant schools. The conclusion points the main contributions of this research to the field of music education.

Keywords: music teaching in infant schools, education of the generalist teacher, needs of infant schools teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária das professoras	43
Tabela 2 – Formação máxima das professoras	45
Tabela 3 – Formação – Curso superior completo	46
Tabela 4 – Formação – Curso de Pós-graduação	47
Tabela 5 – Tempo de serviço no magistério	48
Tabela 6 – Tempo de serviço na educação infantil	49
Tabela 7 – Níveis de atuação na educação básica	50
Tabela 8 – Níveis de atuação na educação infantil	50
Tabela 9 – Prática instrumental das professoras	52
Tabela 10 – Espaços de formação musical	53
Tabela 11 – Atividades musicais desenvolvidas	55
Tabela 12 – Repertório	63
Tabela 13 – Local de realização das atividades musicais	65
Tabela 14 – Recursos disponíveis para a aula de música	67
Tabela 15 – Dificuldades para desenvolver o ensino de música	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	-Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CTG	-Centro de Tradições Gaúchas
CME	-Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre
ECA	-Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	-Grupo de Trabalho
INEP	-Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDBEN	-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-Ministério da Educação
ONU	-Organização das Nações Unidas
PCN	-Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	-Plano Nacional de Educação
RCNEI	-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME-POA	-Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SMED	-Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
TECLA	-Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação
UNESCO	-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚSICA: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	14
CAPÍTULO II	
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	33
2.1 Método de pesquisa	33
2.2 Amostragem	34
2.3 Instrumento de coleta de dados	37
2.4 Procedimentos de coleta de dados	39
2.5 Procedimentos de análise dos dados	40
CAPÍTULO III	
3. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	42
3.1 Identificação das professoras	43
3.2 As práticas pedagógico-musicais das professoras	54
3.2.1 As atividades musicais	54
3.2.2 Repertório	63
3.2.3 Espaço físico e recursos	65

3.3 As bases para o ensino de música	69
3.3.1 As bases que sustentam as práticas pedagógico-musicais das professoras	70
3.3.2 As justificativas para o ensino de música na educação infantil	74
3.4 Das necessidades à busca de parcerias	80
3.4.1 As necessidades	81
3.4.2 Em busca de parcerias	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICES	105
Apêndice A: Questionário	106
Apêndice B: Carta ao diretor da escola	111
Apêndice C: Carta às professoras das escolas	113

INTRODUÇÃO

As minhas experiências como professora de música no ensino básico foram bem diversificadas, pois tive a oportunidade de atuar em todos os níveis de ensino. Mais recentemente, venho atuando como professora formadora em curso Normal de nível médio e pós-médio com habilitação em educação infantil. Esse curso pertence à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA) e foi criado para atender as professoras¹ que já atuam nesse nível de ensino e não possuem a habilitação específica.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96), para atuar na educação infantil, a formação mínima exigida é de curso Normal. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) destaca como um dos objetivos para a educação infantil, estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais em educação infantil que possa contar com o apoio da União, Estados e Municípios, além de universidades, institutos superiores de educação e organizações não governamentais para a qualificação profissional dos professores em serviço.

¹ Vou referir-me a “professoras”, isto é, ao gênero feminino, por ser a educação infantil um universo basicamente composto por mulheres.

Portanto, em consonância com as determinações legais e tendo em vista o significativo número de educadores que atuam na educação infantil e não possuem a formação mínima prevista (Porto Alegre, 2001, p. 13), a RME-POA proporcionou o curso no qual atuo, e que busca qualificar o trabalho das professoras que já atuam em creches e pré-escolas.

Acompanhando as mudanças decorrentes da LDBEN (Lei nº 9394/96) e as propostas curriculares dela advindas, esse curso traz, na sua base curricular, a linguagem musical como uma das linguagens a serem desenvolvidas durante todo o período de formação. Minhas alunas, na sua maioria, não passaram por um ensino formal de música, mas, segundo seus depoimentos, a música faz parte de sua atuação na educação infantil. A concepção de aula de música, para a maior parte delas, está relacionada principalmente ao canto, utilizado durante a rotina, marcando o início ou o fim das atividades, para a formação de hábitos e para apresentações em datas comemorativas. A partir desses dados, tenho procurado ampliar as concepções e práticas pedagógico-musicais dessas alunas.

Essa realidade por mim vivenciada fez com que eu voltasse minha atenção para as professoras que já estão em serviço. Causava-me curiosidade investigar, de forma sistematizada, se a música estava presente nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. O ensino da arte, segundo a LDBEN, é obrigatório durante o ensino básico, no entanto, a expressão “ensino da arte” permite várias interpretações. Permite inclusive que a escola escolha a linguagem artística que deverá ser desenvolvida.

Em consonância com a LDBEN, propostas oficiais como o Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), assim como, propostas estaduais e municipais apresentam a música como uma das linguagens a serem desenvolvidas na

educação infantil. Assim, de certa forma, essas propostas oficiais garantem espaço à música nesse nível de ensino. Entretanto, apesar do respaldo de um documento oficial, não se tem certeza de que todas as professoras passaram por um ensino formal de música que lhes tenha dado subsídios para incluir essa linguagem nas suas práticas pedagógicas.

Tendo a LDBEN e o RCNEI como base, comecei a questionar as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas pelas professoras desse nível de ensino. Segundo Penna (2004),

leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisados e reapropriados, podem, ainda, ser utilizadas como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. (PENNA, 2004, p. 15).

Tinha interesse em saber até que ponto a atuação das professoras está em conformidade com as mudanças legais e com as concepções sobre o ensino de música expressas nos documentos oficiais. De que forma a música está presente nas suas práticas pedagógicas? Quais os recursos de que elas dispõem para realizar as atividades musicais? Quais as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil?

Partindo dessas questões, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. Mais especificamente, busquei mapear as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras, identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais, bem como, identificar as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil.

O trabalho desenvolvido é apresentado nesta dissertação a partir da seguinte estrutura: o primeiro capítulo faz uma breve trajetória das políticas para a educação

infantil advindas, principalmente, das mudanças do mundo do trabalho. A LDBEN, nesse contexto, propõe, para o ensino básico, o ensino da arte como componente curricular obrigatório. Mais especificamente, na proposta do RCNEI, a música é definida como uma das linguagens a serem desenvolvidas nesse nível de ensino. Com base na literatura de educação infantil e de educação musical, discuto ainda a formação e atuação pedagógico-musical das professoras unidocentes.

O segundo capítulo traz o delineamento da metodologia de pesquisa, na qual descrevo o método escolhido para conduzir esta investigação – o *survey* de desenho interseccional. Faço, também, o detalhamento dos procedimentos de amostragem, da técnica de pesquisa utilizada, assim como dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento a análise dos dados coletados. Nele, após identificar as professoras, descrevo suas práticas pedagógico-musicais, analiso as bases utilizadas para fundamentar o ensino de música, além de destacar algumas necessidades e sugestões apontadas pelas professoras.

Nas considerações finais apresento uma síntese dos resultados encontrados e as principais contribuições deste trabalho.

Espero que o mapeamento das práticas pedagógico-musicais das professoras de educação infantil, aqui apresentado, possa contribuir com a reflexão sobre a sua atuação e formação, subsidiando políticas de formação inicial e continuada dos professores desse nível de ensino.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E MÚSICA: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Nas últimas décadas, a educação infantil, isto é, a educação de crianças de 0 a 6 anos realizada em creches e pré-escolas, adquiriu uma nova ordem no âmbito das políticas e das teorias educacionais. Mudanças no mundo do trabalho, aliadas a pesquisas no campo da educação, tanto no panorama internacional quanto nacional, impulsionaram a criação de normas que assegurassem o direito das crianças pequenas à educação.

Nesse sentido, um momento a ser destacado foi 1948, quando, em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse documento, a educação é citada como um direito. Anos mais tarde, em 1959, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança. O documento, em seu Princípio VII, diz que “a criança tem direito a receber ‘educação’, a qual será garantida e obrigatória, ao menos nas

etapas elementares” (CARRIJO, 2003, p. 2). Além disso, Kuhlmann Jr. (2004), salienta que

As creches têm vivido um amplo processo de expansão desde o final da década de 1960, na Europa e América do Norte, ou da década de 1970, no caso brasileiro, processo acompanhado da ampliação das pesquisas sobre o tema. Essa expansão quantitativa é um elemento fundamental, básico, material, que sustenta a dinâmica transformadora do que pode ser definido como um novo momento na história da educação infantil. (KUHLMANN Jr. 2004, p. 7).

Um dos fatores que estão associados a essa expansão foi a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Para Felipe *et al.* (2002), nas décadas de 1960 e 1970,

O ingresso das mulheres de classe média no mercado de trabalho começou a expandir-se rapidamente, gerando uma demanda que não foi acompanhada pela oferta de vagas, para o atendimento às crianças pequenas. Tal fato impulsionou uma série de movimentos organizados em busca não só da ampliação de vagas, mas, também, a exigência de uma melhor qualidade nesse atendimento. (FELIPE *et al.*, 2002, p. 78).

Além disso, Rosemberg (2003) destaca que, até os anos 1960, nos diferentes países, independentemente da situação econômica, existia uma base compartilhada (com variações nacionais) nas quais as creches e similares acolhiam crianças, principalmente crianças pobres, enquanto que os jardins de infância não tinham essa exigência. No final da década de 1960, essa base compartilhada rompeu-se e

A educação infantil passou a integrar, também, a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social [para países menos favorecidos economicamente], a qual foi elaborada por organismos vinculados à ONU. (ROSEMBERG, 2003, p. 179-180).

De acordo com Rosemberg (2003), esse modelo de educação infantil para os países pobres foi pensado para as ex-colônias européias na Ásia e na África. A proposta era considerada um meio para combater a pobreza e melhorar o desempenho no ensino fundamental. Para isso, era necessário investimento no ensino fundamental e na educação infantil. “Os países desenvolvidos, principalmente os europeus, integraram expansão do atendimento em EI [educação infantil] com

qualidade, integração esta decorrente de diferentes orientações econômicas, políticas e culturais” (Rosemberg, 2003, p. 180). Já os países que não possuíam recursos para a expansão dos dois níveis, simultaneamente, foram buscar, na comunidade, apoio para implementar os programas de educação infantil, o que também ocorreu no Brasil. Segundo Rosemberg (2003),

o modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do (a) educador (a) redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2003, p. 181).

A partir da metade da década de 1980, no Brasil, houve uma grande mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Nesse processo, vários movimentos sociais participaram, resultando no reconhecimento da educação infantil como um direito. Para Kuhlmann Jr. (2004),

[...] as creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia. (KUHLMANN JR, 2004, p. 198).

A Constituição Brasileira aprovada em 1988, no art. 208, inciso IV, declara que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Diz, ainda, no art. 211, parágrafo 2º, que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Rosemberg destaca que

A Constituição de 1988 reconheceu, então, a educação Infantil como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia o trabalho materno extradoméstico. (ROSEMBERG, 2003, p. 183).

Para Muller (2003), “a Constituição de 1988 foi um marco para a visibilidade da infância e da educação das crianças pequenas na forma da lei” (MULLER, 2003, p. 13). E destaca que, mais especificamente, a partir da década de 1990, os países menos favorecidos na sua economia “começam a receber interferências

internacionais nas políticas educacionais, o que tem implícita uma visão de infância e criança” (MULLER, 2003, p. 14). Vale ressaltar que a expressão *educação infantil*, segundo Kullmann Jr. (2004), foi adotada recentemente, no Brasil, e ratificada a partir da Constituição Brasileira de 1988. Strenzel (2000) destaca que, anteriormente, não havia uma denominação “genérica ou legal quanto às instituições de educação de crianças de 0 a 6 anos” (STRENZEL, 2000, p. 8).

Dois anos depois da aprovação da Constituição Brasileira, tornou-se público o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/1990). Nesse documento, art. 54, inciso IV, encontram-se os deveres do Estado com relação à educação infantil. O texto do ECA é o mesmo da Constituição Brasileira de 1988. Além do ECA, as crianças estão contempladas no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 (LDBEN, Lei nº 9394/96). Segundo a LDBEN, a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, devendo atender crianças de 0 a 6 anos de idade. No que se refere ao ensino da arte, consta também no Art. 26 § 2º, que esse constituir-se-á “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Felipe *et al.* (2002), ao referirem-se à educação de crianças dessa faixa etária, salientam:

[...] aos poucos estamos saindo do patamar de compreensão meramente assistencialista de atendimento voltado às crianças pequenas para alcançar um novo posicionamento, muito mais crítico e comprometido com a qualidade dessa educação. (FELIPE *et al.*, 2002, p. 89).

No entanto, Kuhlmann Jr. (2004) acredita que

[...] não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. (KUHLMANN JR., 2004, p. 204).

O processo de implantação da LDBEN foi complementado com a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tem por objetivo auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998a, p.5).

O RCNEI está organizado em três volumes, em que o primeiro, de caráter introdutório, situa e fundamenta as concepções de criança, de educação e de instituição e o perfil do professor; define os objetivos gerais da educação infantil e orienta sobre a organização dos demais volumes. O segundo refere-se ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social. O terceiro, finalmente, trata do âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, em que um dos seis eixos de trabalho é a Linguagem Musical (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c).

Muitas críticas foram levantadas, em diferentes aspectos, sobre o RCNEI. Palhares e Martinez (1999, p. 6) consideram que houve um “desvio de rota”, isto é, não foi considerada a caminhada que a equipe técnica responsável pela educação infantil no MEC já havia construído. De modo semelhante, Cerisara (1999) ressalta que o RCNEI significa “uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil” (CERISARA, 1999, p. 44). A autora aponta que a produção elaborada pela área atendia “aos anseios das pessoas que atuam nas instituições” (Ibid., p. 44).

Cerisara (1999), ao analisar os pareceres elaborados por diferentes pesquisadores ligados ao Grupo de Trabalho (GT) de educação infantil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sobre a versão preliminar do RCNEI, faz considerações sobre alguns aspectos do documento. Foram questionadas, pelos pareceristas, a extensão do documento e a necessidade de padronização quanto ao estilo de linguagem. Há uma preocupação

quanto à indefinição do leitor, a quem o documento se dirige. Outra preocupação diz respeito à linguagem adotada e se ela consegue atingir os profissionais que atuam diretamente com as crianças, já que existe a diversidade regional, cultural, sócio-econômica e, principalmente, de formação. Cerisara (1999) destaca ainda que as concepções teóricas têm sua fundamentação somente na psicologia. Muitos pareceristas sentiram falta de contribuições de outros campos de conhecimento, como antropologia, linguagem, filosofia e sociologia.

Outro aspecto apontado diz respeito à história das creches e pré-escolas no Brasil. O documento “revela uma concepção distorcida em que a assistência e a educação são tratadas com excesso de simplismo e linearidade, polarizando as duas” (CERISARA, 1999, p. 32). Também mereceu atenção a forma como está estruturado o RCNEI. Para cada eixo ou área dos âmbitos de experiência foram listados objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. Dentre as críticas, algumas salientaram o fato dessa organização evidenciar o modelo escolar de trabalho. Esse modelo busca produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho (LIBÂNEO, 1985). Outras críticas destacaram uma confusão conceitual entre objetivos, conteúdos e avaliação.

Por fim, alguns pareceristas salientaram os riscos que essa estrutura traria para os professores, pois eles poderiam pensar a educação de crianças de 0 a 6 anos da mesma forma que é pensada a educação nos outros níveis de ensino, sem serem levadas em consideração as particularidades da educação infantil. A autora complementa destacando que a

[...] estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p. 34).

Além das considerações destacadas por Cerisara, Palhares e Martinez (1999) apontam que o RCNEI nos remete

[...] àquela infância desejada, rica de estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados. (PALHARES e MARTINEZ, 1999, p. 10).

O documento de música tem a mesma estrutura dos demais documentos. Ele está organizado em introdução; um texto que destaca a presença da música na educação infantil e outro que salienta, brevemente, a relação da criança com a música nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. A seguir, o RCNEI apresenta os objetivos, conteúdos, orientações gerais para o professor, observações, registros e avaliação formativa e, finalmente, sugestões de obras musicais e discografia. Segundo o RCNEI, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, sendo que os conteúdos deverão ser considerados a partir de atividades de produção, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998c).

A produção está centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição. A apreciação é entendida como percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento. Por fim, a reflexão trata sobre questões referentes à organização, à criação, aos produtos e aos produtores musicais (BRASIL, 1998c). No entanto, segundo Beyer (1998), não há explicações sobre de que modos esses três eixos norteadores contribuiriam para a aprendizagem da criança.

Os conteúdos musicais estão organizados em dois blocos: fazer musical e apreciação musical, ambos abarcando a reflexão. No conteúdo fazer musical, estão

incluídas a improvisação, a composição e a interpretação. Nesse sentido, o RCNEI aborda a música como linguagem e forma de conhecimento, sendo esse fato ressaltado por Beyer (1998):

Neste sentido, vê-se um progresso no ensino da música. Uma vez que esta deixa de estar vinculada ao currículo meramente a serviço das outras disciplinas, como recurso atrativo para fixar conteúdos e melhorar habilidades físicas, motoras e sociais. A música tem um valor em si mesma nesta proposta, fato que abre um espaço para uma real construção do conhecimento musical. (BEYER, 1998, p. 39).

Ao mesmo tempo, o RCNEI ressalta que deve, também, ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical com as demais linguagens expressivas, sem que se “deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais” (BRASIL, 1998c, p. 49). No entanto, o documento não explica de que formas isso poderá ser realizado. Beyer (1998, p. 40) destaca que “fica em aberto qual de fato será a abordagem a adotar no ensino de música para a Educação Infantil”. A autora, em relação às categorias adotadas pelo RCNEI, salienta que

[...] elas se assemelham muito à proposta triangular de Barbosa, que é calcada sobre o fazer, apreciação e história, bastante apropriada às artes visuais, mas que deveria ser repensada sobre a sua aplicabilidade direta para a música. (BEYER, 1998, p. 40).

Essas categorias também são seguidas nos documentos dos outros níveis de ensino. Penna (1998), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, também destaca que “tais diretrizes retomam – embora não explicitamente – os eixos básicos da chamada ‘metodologia triangular’, defendida por Ana-Mae Barbosa na área de artes plásticas” (PENNA, 1998, p. 64).

Um outro ponto refere-se à linguagem utilizada na proposta de música do RCNEI. Parece pertinente questionar se a forma como é apresentada a proposta, com muitos termos específicos da linguagem musical, consegue atingir os professores que atuam diretamente com as crianças. Para que se possa desenvolver

a proposta de música que o RCNEI sugere, é necessário que o professor tenha alguns conhecimentos pedagógico-musicais. O texto parece não levar em consideração que os professores vivem em diferentes contextos culturais, sócio-econômicos e, principalmente, com diferentes níveis e tipos de formação. Não se pode garantir que os professores tiveram algum tipo de formação musical e, portanto, se eles conseguirão entender a linguagem utilizada no documento.

Também tem sido objeto de análise, por parte de educadores musicais, a viabilidade de concretização e a adequação da proposta. Para Beyer (1998, p. 40), por exemplo, a inserção da música no currículo, a partir do RCNEI, indica uma “visão bem mais interessante quanto ao papel que a música pode e deve desempenhar na vida de todos os cidadãos”. A autora destaca, no entanto, que é preciso “aprimorar ainda mais a proposta [de ensino de música] no contexto dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil” (BEYER, 1998, p. 40).

Já Maffioletti (1998a, p. 77) salienta que, embora a idéia inicial do RCNEI tenha sido a de “socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas”, o que vem acontecendo é a “formação de professores para ‘aplicar’ os Referenciais e não para construir, a partir dele, uma proposta para sua escola ou região” (MAFFIOLETTI, 1998a, p. 77). A autora enfatiza a importância de se ter acesso aos fundamentos teóricos e às discussões que acontecem na área de música para que os professores possam refletir sobre a proposta.

Brito (1998) acredita que o RCNEI seja um ponto de partida para uma efetiva reformulação educacional, mas que

[...] somente será possível se [houver] investimentos que priorizem a formação de educadores, ao lado da organização de espaços adequados ao desenvolvimento do trabalho que contenham – ao menos – recursos mínimos necessários. (BRITO, 1998. p. 87).

Além do RCNEI, existem as propostas estaduais e municipais que orientam as práticas pedagógicas das professoras. A Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), por exemplo, tem como fonte os campos de conhecimento que “na articulação embasam a construção de uma pedagogia da infância” (PORTO ALEGRE, 2002, p. 18). Os campos de conhecimento

[...] abrangem os referenciais teórico-práticos que contextualizam a realidade das crianças, fundamentam as práticas educativas, compreendem o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, caracterizam os contextos educativos, explicam as áreas do conhecimento e organizam a ação. (PORTO ALEGRE, 2002, p. 18).

Nessa proposta, as áreas de conhecimento estão divididas em Linguagens, Ciências Naturais e Sociais e Pensamento Lógico-Matemático. A música é considerada uma das linguagens a serem desenvolvidas nesse nível de ensino. Às professoras cabe desenvolver um trabalho em que a criança possa “ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar, repetir e criar novos sons, bem como, estar em contato com diferentes estilos musicais” (PORTO ALEGRE, 2002, p. 40). Cabe salientar que, ao contrário de RCNEI, na proposta da RME-POA, o espaço destinado à linguagem musical ocupa menos de uma página e não especifica elementos básicos de um planejamento tais como objetivos, conteúdos e avaliação. Ao mesmo tempo em que ela abre muitas possibilidades para as professoras, também pode limitar seu trabalho se elas não tiverem uma formação musical que possibilite ampliar a proposta.

Para que essas propostas, nacionais ou municipais, possam servir de subsídios para as professoras de educação infantil é necessário que elas tenham condições de compreendê-las. Portanto, parece essencial que a professora passe por algum tipo de formação musical para utilizá-las, de maneira consciente e crítica, nas suas práticas. A formação musical, bem como a formação geral das professoras de

educação infantil, têm sido um dos temas freqüentes das pesquisas realizadas nesse nível de ensino.

Segundo Rocha (2001), a análise da trajetória da produção na área de educação infantil do período de 1986 a 1996 revela uma “diversidade de temas e estudos referentes às várias dimensões envolvidas na educação de crianças pequenas” (ROCHA, 2001, p. 8). A autora acrescenta que, principalmente na passagem para a década de 1990, houve um acúmulo de publicações de pesquisas científicas, colocando a produção nacional em consonância com a produção internacional. Nesse período duas perspectivas de estudos ganharam força no Brasil. A primeira refere-se às pesquisas que buscam estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade dos serviços de educação para as crianças de 0 a 6 anos. Nesse tipo de pesquisa inclui-se a caracterização da formação dos profissionais de creche e pré-escola. A segunda perspectiva diz respeito aos diferentes tipos de relações estabelecidas no cotidiano das instituições de educação infantil (ROCHA, 2001, p. 11). A autora acrescenta que essas “perspectivas indicam alguns esforços no sentido de atender às demandas voltadas para a qualidade da educação de crianças pequenas, de seus profissionais e da sua formação” (ROCHA, 2001, p. 11). Barbosa (2000a) salienta que “a importância dada à infância, no século XX, pode ser medida através dos conhecimentos que foram construídos sobre ela” (BARBOSA, 2000a, p. 106).

Para Strenzel (2000), pode-se dizer que, na educação infantil, no período de 1983 a 1998,

[...] houve uma consolidação des[s]e campo de pesquisa, especialmente no interior da área da educação. Permitindo identificar uma acumulação científica relativa à orientação das práticas pedagógicas e à definição de parâmetros para a formação de profissionais a eles associada. (STRENZEL, 2000, p. 10).

Para que se possa ter dados mais precisos sobre a formação das professoras que atuam com crianças de 0 a 6 anos, muitos levantamentos têm sido realizados. Dados de pesquisa do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), por exemplo, indicam que “o índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na Pré-escola aumentou de 16,3%, para 22,5% (2002)” (BRASIL, 2003, p. 22). Quanto às creches, “14% das funções docentes têm formação inferior ao ensino médio” (BRASIL, 2003, p. 21). O estudo salienta ainda a precariedade dos dados sobre as creches no Brasil, visto que, uma parcela não encontra-se regularizada, portanto, não responde às pesquisas.

Em Porto Alegre, dados de pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), junto às creches conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino, revelam uma situação muito aquém da formação mínima prevista pela LDBEN. Os números informados pelas 274 instituições de educação infantil², cadastradas ao Sistema Municipal de Ensino, que responderam à pesquisa revelaram que 37% das educadoras não possuem formação de nível médio. Do total das 63% com ensino médio, 40% não têm o curso normal (PORTO ALEGRE, 2001, p. 13). Diante dessa situação, o Conselho Municipal de Educação (CME) destaca que

[...] ao mesmo tempo em que a LDBEN afirma que até o final da década da educação (dezembro de 2006) ‘somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ...’ a realidade explicitada acima aponta para a necessidade da construção de medidas que proporcionem a formação dos educadores em serviço, sem gerar desemprego. (PORTO ALEGRE, 2001, p.13).

² Art. 3º -São consideradas como instituições de Educação Infantil todas aquelas que desenvolvem cuidado e educação de modo sistemático, por no mínimo quatro horas diárias, a dez crianças ou mais, na faixa etária de zero a seis anos, independente da denominação das mesmas, e, portanto, submetida a normatização pelo Sistema Municipal de Ensino. (PORTO ALEGRE, 2001, p. 1).

Art. 4º -Integram o Sistema Municipal de Ensino, nos termos do Artigo 18, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as instituições que oferecem Educação Infantil, mantidas e administradas: a) pelo Poder Público Municipal; b) pela iniciativa privada, não integrantes de escolas de ensino fundamental e/ou médio. (PORTO ALEGRE, 2001, p. 1).

De modo semelhante, Silva, J. *et al.* (2002) também destacam que, dos profissionais que atuam na educação infantil, “uma grande maioria possui um baixíssimo nível de formação” (SILVA, J. *et al.*, 2002, p. 50), tornando-se necessária a estruturação de políticas que enfatizem a formação de professores. Para Leite (2002),

Diante desse cenário atual da educação infantil, caracterizado por avanços legais, torna-se um desafio e uma necessidade refletir sobre a problemática da formação dos profissionais da educação infantil em busca de propostas de melhor qualificação para esses profissionais. (LEITE, 2002, p. 190).

Como se observa, apesar da legislação ter sido uma conquista para a educação infantil, o mesmo não ocorre com a formação dos profissionais que já atuam na área. Em muitas instituições, a habilitação mínima exigida por lei não é atingida. Além disso, as propostas de educação infantil, tanto nacional quanto estaduais e municipais, defendem a necessidade de um professor que pense na criança de uma forma integrada. Para Formosinho (2002),

[...] esta globalidade da educação da criança pequena - que reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve - e a perspectivação da criança como um projecto, levam a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um *papel abrangente* com fronteiras pouco definidas. (FORMOSINHO, 2002, p. 137).

Nesse sentido, Salles e Russeff (2003) destacam que a grande dificuldade dos estudiosos, ao “tratarem da formação continuada do professor de educação infantil e a sua identidade profissional é a abrangência e complexidade do tema” (SALLES e RUSSEFF, 2003, p. 73).

Ao mesmo tempo, a professora de educação infantil deve ter domínio em diversas áreas do conhecimento, como sinaliza o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 41). Nesse sentido, Kishimoto (2002) questiona o espaço destinado ao ensino das artes nos cursos de formação de professores de educação infantil:

[...] como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança,

o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas? (KISHIMOTO, 2002, p.109).

No caso da música, com a proposta do RCNEI, institucionaliza-se a educação infantil como um espaço de educação musical, a partir do qual tem-se buscado refletir sobre e pesquisar, sob diferentes pontos de vista, a formação musical das professoras unidocentes (BELLOCHIO, 2003, 2001a; BEYER, 2003b, 2001; FIGUEIREDO, 2001; MAFFIOLETTI, 1998a; 1998b, SOUZA *et al.*, 2002; TORRES, 1998).

Bellochio (2003), que atua na formação de professores especialistas em música e pedagogos, procura aproximar alunos de Licenciatura em Música e alunos de Pedagogia, desenvolvendo um trabalho integrado entre ambos. Assim, ela busca subsidiar e enriquecer tanto o trabalho do professor especialista como o do professor unidocente. A autora defende uma atuação conjunta nas práticas de sala de aula e aponta para

[...] a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor que atua nos anos iniciais de escolarização, juntamente com a construção de uma identidade de formação profissional que tenha a docência como base e a produção e construção do conhecimento educacional como guia. (BELLOCHIO, 2001b, p.21).

Beyer (2003) destaca que os professores, na sua maioria, buscam nos cursos de formação continuada, maior segurança sobre as decisões a serem tomadas quanto à própria educação musical (BEYER, 2003b, p. 103). A autora aponta que, nem sempre, as transformações da sociedade chegam repentinamente no espaço do trabalho. “Ele [o professor] precisa ter sólido fundamento sobre as bases filosóficas de seu trabalho, para poder argumentar e colocar suas idéias com segurança” (BEYER, 2003b, p.51). Beyer (2001) salienta ainda que

O educador necessitará mergulhar totalmente no espaço que se oferece, levantar e conhecer detalhadamente as crenças, e discuti-las pacientemente com pais e profissionais que cercam estas crianças, até que se possa ver

certa continuidade entre a ação do educador musical e a ação dos pais e outros profissionais em relação à criança. (BEYER, 2001, p. 52).

Figueiredo (2001), na região sul, discute a formação musical do pedagogo apontando para uma formação musical insuficiente ou inexistente. Essa formação insuficiente ocorre ao longo do ensino fundamental e médio bem como nos cursos de pedagogia, a que os estudantes chegam, muitas vezes, sem ter tido um contato mais formal com a música. A carga horária mínima para a disciplina não dá conta de musicalizar o futuro professor e, ao mesmo tempo, proporcionar experiências didático-pedagógicas na sala de aula. Esse fato, segundo Figueiredo, pode ser visto nas práticas musicais dos pedagogos, causando insegurança para atuar no ensino da música para as crianças.

Souza *et al.* (2002), em estudo com professoras unidocentes, afirmam ter encontrado o mesmo tipo de insegurança ocasionada pelo despreparo das professoras quanto à formação musical. Para Souza *et al.* (2002),

As professoras parecem não ter estudado música como campo de conhecimento com contornos próprios, mas como grupo de atividades a ser reproduzido em sua prática docente futura. Talvez por isso, mesmo tendo passado por algum tipo de formação musical, a maioria dessas professoras disse sentir-se despreparada para ensinar música. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 51).

Maffioletti (1998a) também destaca que, com exceção do curso de pedagogia, os cursos de licenciatura não se sentem na obrigação de formar professores para atuar na educação infantil, não havendo, assim, concursos para o provimento de vagas para professor de música na educação infantil (MAFFIOLETTI, 1998a, p. 77). Segundo a LDBEN, em seu art. 62, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996). Vale lembrar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Portanto, parece não haver impedimentos legais para que o

professor especialista em música atue na educação infantil. O problema parece ser a falta de reconhecimento, por parte de alguns cursos de licenciatura em música, de que a educação infantil é um espaço de atuação profissional que pode ser ocupado pelos professores especialistas em música. Para que isso aconteça, torna-se necessário investir na capacitação do professor especialista para atuar com as especificidades que essa faixa etária exige. Caso contrário, corre-se o risco de profissionais despreparados ocuparem esses espaços.

Outro aspecto que poderia reforçar a presença do especialista na educação infantil seria através de projetos político-pedagógicos que garantissem a presença dessa área de conhecimento nesse nível de ensino. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de que a professora unidocente compreenda a música no processo de desenvolvimento das crianças.

Torres (1998), ao questionar quem deve ensinar música, defende que deve ser um professor que “saiba criar e oportunizar situações que favoreçam as atividades musicais, podendo ser especialista ou não”. Mas ressalta que é preciso valorizar e implementar a educação musical tanto nos cursos de magistério quanto na graduação em pedagogia. Além disso, ela considera que o professor unidocente deveria ter orientação de um especialista nas suas práticas pedagógico-musicais (TORRES, 1998, p. 137).

Paralelamente aos estudos e pesquisas associados à formação musical de professores que atuam ou irão atuar na educação infantil vários trabalhos têm investigado o desenvolvimento musical de crianças pequenas, procurando contribuir para retroalimentar práticas pedagógico-musicais na educação infantil. Beyer (2004), por exemplo, ao investigar em que circunstâncias se dão as diversas ações motoras dos bebês, destaca que os resultados demonstram que há uma variedade de

movimentos. Esses movimentos, dos bebês, se aproximam muito de suas vivências musicais e também afetivas. Revela, ainda, uma evolução gradual na maneira das crianças se movimentarem em que os bebês se empenham na intenção de fazer acomodações progressivas, dando significado aos movimentos que realizam.

Ilari e Broock (2004) buscaram verificar se as mães cantam para seus filhos, qual o repertório utilizado e em quais atividades elas utilizam essas músicas. As autoras destacam que os resultados servirão para discutir a presença da música no desenvolvimento dos bebês, assim como verificar o repertório utilizado pelas mães. Elas destacam também que esses resultados poderão ter implicações para a educação musical.

Nessa mesma linha de pesquisa Ilari *et al.* (2002) investigaram a capacidade de crianças e adultos brasileiros de identificar canções de ninar de várias culturas. Para as autoras, os resultados poderão apontar algumas diretrizes futuras, tanto para a educação musical de pais e bebês, quanto à educação musical de adultos para a música de outras culturas.

Freire e Matias (2004) investigaram o desenvolvimento rítmico de crianças na idade entre 2 e 5 anos pertencentes a diferentes classes sociais. Os testes apontaram que a maioria das crianças mostrou ser capaz de manter o pulso ou suas subdivisões.

Tais pesquisas buscam conhecer a criança pequena e a sua relação com a música. Entretanto, temas relacionados à prática de educação musical desenvolvida nas escolas de educação infantil têm sido pouco investigados. Mudanças importantes aconteceram na legislação respaldando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, buscando que a professora desse nível tenha formação específica e garantindo à música o seu espaço enquanto linguagem.

Entretanto, existem professoras que já estavam em serviço quando essas políticas educacionais foram construídas. Não se sabe se as professoras, que já estavam em serviço, incorporaram essas mudanças nas suas práticas e se consideram a música como uma linguagem a ser desenvolvida com crianças de 0 a 6 anos de idade.

É necessário conhecer mais sobre as práticas das profissionais que já atuam na educação infantil, buscando responder: de que forma a música está presente nas suas práticas pedagógicas? Quais experiências musicais as professoras proporcionam às crianças? Quais os recursos disponíveis para a aula de música? Quais as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música?

Como destaca Penna (2001, p. 32), “pode haver um enorme descompasso entre a realidade das escolas e a renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos”. O desafio está, exatamente, em conhecer de que formas se estabelece o ensino da música nas práticas das professoras que já atuam em educação infantil, sistematizando dados capazes de subsidiar a discussão sobre o ensino de música na educação infantil e a formação de suas professoras.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. Como objetivos específicos, busquei mapear as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras na educação infantil, identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais, bem como identificar as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil.

O mapeamento das práticas pedagógico-musicais das professoras de educação infantil poderá gerar dados que possibilitarão refletir sobre a sua atuação e formação bem como subsidiar políticas de formação musical inicial e continuada. Como

afirmam Souza *et al.* (2002), “é preciso conhecer a fundo a realidade que se pretende transformar para não cairmos em idealismos ingênuos e atitudes desconexas com a realidade onde se está atuando” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 120). De modo semelhante, Silva, I. (2002) afirma ser necessário,

[...] antes de propormos ações de formação, indagar quem são esses sujeitos, quais são as suas carências. Essa postura, a meu ver, refletir-se-á, também, na maneira pela qual essas profissionais vão se relacionar com as crianças e suas famílias. (SILVA, I., 2002, p. 207).

A seguir, apresento a metodologia desenvolvida para conduzir esta pesquisa.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Método de pesquisa

Tendo em vista que os objetivos desta pesquisa buscam caracterizar uma situação de forma abrangente, optei pelo *survey* como método de pesquisa. Segundo Cohen e Manion (1994), *surveys* têm a intenção de

[...] descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões diante dos quais essas condições existentes podem ser comparadas, ou determinar as relações existentes entre eventos específicos. (COHEN; MANION, 1994, p. 83).

Babbie (2003, p. 96) afirma que *surveys* “são freqüentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos”.

Para André (2002), atualmente, o *survey* é uma modalidade pouco freqüente na pesquisa educacional, tendo sido muito utilizada nas décadas de 1960 e 1970, chegando quase a desaparecer na década de 1990. A autora, no entanto, considera que

[...] esses estudos geram um tipo de conhecimento necessário para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática e [espera] que os pesquisadores reconheçam a sua importância e se disponham a retomá-los. (ANDRÉ, 2002, p. 32).

De modo semelhante, Rocha (2001), ao analisar a trajetória da produção na área da educação infantil, destaca a necessidade de “realização de estudos do tipo levantamento, que permitam conhecer mais profundamente as diferentes formas de atendimento em definição nos contextos sociais atuais” (ROCHA, 2001, p. 7).

Segundo Babbie (2003), após especificar os objetivos e as unidades de análise, isto é, “o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado” (BABBIE, 2003, p. 507) é possível escolher o desenho que preenche as condições necessárias para a realização do *survey*. Nesta pesquisa os dados foram todos “colhidos, num certo momento” (BABBIE, 2003 p. 101). Portanto, ela caracterizou-se como um *survey* de desenho interseccional (*cross-sectional*). A opção por esse tipo de desenho ocorreu em função do tempo disponível e do número de professoras a serem investigadas. O autor também afirma que o termo *survey*

tem sido usado com o sentido implícito de “survey por amostragem”, por oposição ao estudo de todos os componentes de uma população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada. (BABBIE, 2003, p. 113).

2.2 A amostragem

A seleção das professoras de educação infantil que participaram desta pesquisa tomou como base os critérios a seguir. Sendo a educação infantil submetida a normatização do Sistema Municipal de Ensino, optei pelo Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dentre as instituições de educação infantil que

fazem parte desse Sistema, optei pelas mantidas pelo Poder Público Municipal, isto é, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois é onde atuo como professora e, por isso, tenho facilidade de acesso às escolas e professoras.

Na RME-POA, a educação infantil é atendida nas escolas de educação infantil em turno integral, nos jardins de praça, assim denominados por atenderem os alunos por meio turno, e junto às escolas de ensino fundamental e médio. Para esta pesquisa foram consideradas as professoras que atuam somente nas escolas de educação infantil e nos jardins de praça. As primeiras escolas são em número de 33 e as demais em número de 7. A escolha das escolas de educação infantil e jardins de praça se deu pelo fato dessas escolas terem sido concebidas para um público específico, com características próprias, e serem atendidas somente pela professora unidocente. As escolas de ensino fundamental e médio, que também atendem à educação infantil, muitas vezes, contam com professores especialistas e também têm estrutura e características diversas que estão relacionadas aos outros níveis de ensino.

Uma vez que nem todas as professoras de educação infantil tiveram as mesmas chances de serem escolhidas, a amostragem desta pesquisa caracterizou-se como não-probabilística. Para Laville e Dionne (1999), na amostragem não-probabilística a amostra é

[...] composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador; os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de ser selecionados e suas chances de serem-no não são conhecidas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 331).

Babbie (2003) destaca que, “ocasionalmente, pode-se selecionar a amostra baseado no próprio conhecimento da população e dos seus elementos e da natureza das metas da pesquisa” (BABBIE, 2003, p. 153). Neste trabalho, somente foram incluídas as professoras de educação infantil que atuam em sala de aula com

crianças de 0 a 6 anos de idade nas escolas de educação infantil e jardins de praça. Portanto, a amostra desta pesquisa caracteriza-se como não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento. Para Babbie (2003, p. 492), esse é o tipo de amostra não-probabilística em que se “seleciona as unidades a serem observadas com base no seu próprio julgamento sobre quais delas serão mais úteis ou representativas”.

Definidas as professoras que participariam da pesquisa, fiz um levantamento dos dados disponíveis no *site* da SMED. A partir desse levantamento, pude obter a listagem dos nomes e endereços das escolas de educação infantil da RME-POA. De posse desses dados, consultei o setor de recursos humanos da SMED para confirmá-los. Nessa consulta, o setor referido também forneceu uma listagem das professoras que atuavam nas escolas de educação infantil, totalizando 281.

A seguir, organizei os dados obtidos, como nome das escolas, número telefônico e número de professoras, em planilhas. Posteriormente, foi feito um primeiro contato telefônico com cada escola, por meio de seus diretores, coordenadores pedagógicos ou secretários, quando eu pude me apresentar. Naquele momento, expliquei os objetivos da pesquisa e solicitei o número de professoras que estavam atuando em sala de aula. Também obtive os nomes do diretor e vice-diretor, assim como da pessoa à qual me dirigi, caso não fosse da direção. Pedi o seu apoio para sensibilizar as professoras a participarem da pesquisa. Dessa forma, além de obter um número de professoras mais preciso, pude preparar a direção para quando os documentos de coleta de dados chegassem. Novamente, anotei os dados e a data de cada ligação telefônica na planilha.

A partir desse contato, foi constatado que a listagem fornecida pelo setor de recursos humanos da SMED era geral. Nela estavam incluídos diretores, vice-diretores e professoras que estavam em outras funções, fora da sala de aula. De

acordo com os objetivos desta pesquisa, busquei investigar somente as professoras que atuavam, naquele momento, em sala de aula. Portanto, não fizeram parte da pesquisa professoras que estavam em outras funções. Quanto às professoras que atuavam em dois turnos, na mesma escola, ficou definido que elas responderiam à pesquisa somente uma vez. Portanto, a partir desses critérios e dos dados que as escolas forneceram, o número de professoras ficou reduzido a 188. Dentre as professoras que atuavam em sala de aula, naquele momento, 12 estavam em licença saúde, conforme informação fornecida pelos diretores das escolas através de contatos telefônicos. Cheguei, então, ao número de 176 professoras que estavam desempenhando a função docente nas escolas de educação infantil e jardins de praça. Ao mesmo tempo em que era contabilizado o número de professoras, foi solicitada à SMED a autorização para realização desta pesquisa, assim como para enviar os documentos por meio da mala direta que a Secretaria mantém com as escolas.

2.3 Instrumento de coleta de dados

Diante do número de professoras atuantes em sala de aula, o questionário mostrou ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados. Uma das vantagens do questionário, destacada por Laville e Dionne (1999), é que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Os autores acrescentam ainda que a uniformização das questões “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise” (Ibid., p. 184).

O questionário, para Babbie (2003, p. 504), é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise”. O instrumento nesta pesquisa foi constituído tendo como base os questionários de Araújo (2001) e Del Ben (2003). O documento (ver apêndice A) apresentou perguntas na sua maioria de caráter fechado, em que o tipo das respostas a serem dadas constitui-se, predominantemente, em opções de múltipla escolha. Também foram elaboradas questões de caráter aberto, que possibilitaram às respondentes respostas discursivas.

O instrumento de coleta foi dividido em três partes. A primeira buscou dados de identificação da professora, incluindo sua formação geral e tempo de atuação na educação, assim como sua formação musical. A segunda parte do questionário destinou-se a questões sobre o(s) nível(eis) de atuação das professoras na educação infantil, as práticas pedagógico-musicais realizadas, o repertório utilizado, a frequência de realização das atividades musicais, os recursos disponíveis, a proposta de música do RCNEI e sua utilização no contexto de sala de aula e possíveis dificuldades das professoras para realizar o ensino de música. Finalmente, a terceira parte destinou-se às observações pessoais que a professora desejasse acrescentar.

Apesar do questionário desta pesquisa ter sido elaborado com base em dois questionários testados anteriormente, foi realizado um teste-piloto com dois professores, um do sexo masculino e outra do sexo feminino, de educação infantil, com características semelhantes às da população da pesquisa. Nessa ocasião foi solicitado que os professores apontassem as possíveis dúvidas quanto à clareza, redação e quanto ao próprio conteúdo das questões. Vale ressaltar que não foram necessárias modificações.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Após o processo que envolveu a seleção da amostra, foram enviados às escolas os 176 questionários através da mala direta da SMED. Vale lembrar que semanalmente os diretores vão até a SMED para receber e encaminhar a correspondência das suas escolas.

Os questionários foram enviados juntamente com uma carta ao diretor da escola explicando a pesquisa e solicitando a sua colaboração tanto para a distribuição quanto para a devolução (ver apêndice B). Da mesma forma, ao questionário foi anexada uma carta explicando às professoras os objetivos da pesquisa e agradecendo a sua cooperação em relação ao seu preenchimento e devolução (ver apêndice C). Para facilitar a devolução dos questionários, foi colocado um outro envelope devidamente identificado com o nome da escola com a intenção de abreviar o máximo possível o trabalho dos diretores. Essa forma de organização e de envio, por meio da mala direta, fez com que os documentos chegassem com maior rapidez e segurança.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de maio e julho de 2004. Semanalmente, durante esses meses, fui até a SMED buscar os envelopes. Nesse período fiz o monitoramento do retorno dos questionários por meio de contatos telefônicos com as escolas, quando procurei enfatizar a importância da participação das professoras nesta pesquisa.

As ligações telefônicas feitas para cada escola variaram. A primeira, como já foi mencionado, foi feita para todas as escolas para me apresentar e solicitar o número de professoras que atuavam como docente em cada escola. Telefonei pela segunda vez depois de ter enviado os documentos para me certificar se haviam chegado e se

as professoras haviam tido algum tipo de dúvida. Posteriormente, liguei para as escolas que não devolveram o documento para reforçar a necessidade de recebê-lo a fim de garantir a realização da pesquisa. Somente com uma das escolas não foi possível manter contato telefônico, pois havia trocado de endereço. Nesse caso, fui ao novo local para me certificar de que a escola havia recebido o documento.

2.5 Procedimento de análise dos dados

Ao final da coleta, passei para a etapa de classificação e organização dos dados, dando início à etapa da análise. Segundo Carvalho (2000),

Essa etapa envolve a classificação e organização das informações; estabelecimento das relações existentes entre os dados coletados (pontos de divergência, pontos de convergência, tendências e regularidades) e tratamento estatístico dos dados. (CARVALHO, 2000, p. 159).

Primeiramente, foram identificados os possíveis erros de preenchimento dos questionários. Para tornar mais fácil o manuseio, dividi os questionários em dois cadernos, Caderno I e Caderno II, já que o número de folhas totalizava 492. Em seguida, foi feita a cópia dos questionários. Isso garantiu maior segurança no manuseio e nas eventuais anotações nos documentos, bem como a integridade do original.

Passei, então, para a etapa de codificação dos documentos, isto é, “atribuir um código a cada um dos dados coletados e ordená-los, por isso mesmo, em categorias” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 199). Foram atribuídos códigos para as diferentes respostas de cada questão de caráter fechado. Depois de codificados, os dados obtidos foram tabulados.

Posteriormente, foram analisadas as questões de caráter aberto, cujas respostas foram categorizadas tematicamente. As respostas das professoras foram significativas, tanto em número quanto em conteúdo. Nesse sentido, busquei analisá-las com base nas categorias que emergiram dos próprios depoimentos.

Essa etapa foi dividida em duas partes. Na primeira, transcrevi todos os dados dos Cadernos I e II separadamente. Na segunda, reuni os dados categorizados dos Cadernos I e II em um único caderno. Optei por realizar a categorização dos dados dessa forma por considerar que teria maior organização e controle dos resultados.

Após essa primeira etapa, passei à elaboração das tabelas com os números e percentuais de cada questão de caráter fechado. A partir desse momento, os dados foram submetidos a um tratamento estatístico para verificar se os resultados eram significativos. Segundo Laville e Dionne (1999), os testes estatísticos

[...] vão ajudar o pesquisador a julgar a presença ou ausência de vínculos significativos entre as variáveis escolhidas em relação a suas questões e hipóteses, e a determinar a intensidade desses vínculos. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 208-209).

Com a finalização dessa etapa que envolveu a classificação, organização, estabelecimento das relações entre os dados, o tratamento estatístico e categorização dos depoimentos, dei início à redação dos resultados e da sua análise, que será apresentada no capítulo a seguir.

Os resultados apresentados tiveram como base os 123 questionários devolvidos pelas professoras, do total de 176 enviados. Isso corresponde a um percentual de 69,89%. Para Babbie (2003, p. 253), “a taxa de 70% ou mais é *muito boa*”. Nesta pesquisa o percentual alcançado ficou muito próximo ao que Babbie considera muito bom. Pode-se deduzir que houve um interesse significativo por parte das professoras em responder sobre essa temática.

CAPÍTULO III

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos questionários será apresentada em quatro partes. A primeira identifica as professoras quanto ao gênero, faixa etária, formação geral, atuação e formação musical. A segunda parte é destinada à descrição das práticas pedagógico-musicais, sendo subdividida em atividades musicais, repertório, espaço físico e recursos. A terceira destaca as bases para o ensino de música. Ela está subdividida em duas partes: as bases que sustentam as práticas pedagógico-musicais e as justificativas que as professoras apontam para a realização do ensino de música na educação infantil. A quarta parte, finalmente, destaca as necessidades das professoras e sinaliza alguns caminhos por elas sugeridos para a melhoria do ensino de música na educação infantil.

3.1 Identificação das professoras

Esta pesquisa, mais uma vez, vem comprovar que a educação infantil é um espaço ocupado por mulheres. Todas as participantes deste trabalho são do sexo feminino. A feminilização do magistério não é característica específica da educação infantil de Porto Alegre. No Brasil ela tem uma longa trajetória. Para Felipe *et al.* (2002),

A carreira do magistério foi, sem dúvida, uma das primeiras grandes possibilidades que as mulheres encontraram de conquistar o espaço público. Com o processo de industrialização e a crescente urbanização na sociedade brasileira, abriram-se novas possibilidades de trabalho para os homens, até então principais responsáveis pela atividade docente no Brasil, desde a época dos jesuítas (1549-1759). [...] Nesse contexto, o magistério acabou se constituindo numa via de acesso importante para a escolarização das mulheres. (FELIPE *et al.*, 2002, p. 75).

Para Louro (1997, p. 107), a figura da professora sempre foi – e ainda é – associada “mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos e alunas”. Essa associação ajusta-se ao predomínio das mulheres na educação infantil, que conta com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças.

A faixa etária das professoras varia de 21 a 60 anos, sendo que o maior número de professoras, que responderam à pesquisa, concentra-se na faixa etária dos 36 aos 40 anos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Faixa etária das professoras

continua		
Faixa Etária (anos)	Número de Professoras	Percentual %
21 – 25	01	0,81
26 – 30	09	7,32
31 – 35	31	25,20
36 – 40	43	34,96

Tabela 1 - Faixa etária das professoras

Faixa etária (anos)	Número de Professoras	conclusão
		Percentual %
41 – 45	25	20,33
46 – 50	06	4,88
51 – 55	05	4,06
56 – 60	02	1,63
Não respondeu	01	0,81
Total	123	100,00

A média de idade das professoras é de 38,30 anos, a mediana e a moda, de 38,00 anos e o desvio padrão, de 6,40 anos. Essa média é próxima à média brasileira, encontrada nos estudos realizados pela UNESCO, que é de 37,8 anos (UNESCO, 2004, p. 47). Segundo esse estudo, a média de idade dos professores brasileiros é inferior à do panorama internacional que, em muitos países, é superior aos 40 anos de idade. Esse fato é considerado comum em países pobres, onde se encontram professores mais jovens. A pesquisa salienta ainda que a

[...] concentração de docentes [no Brasil], em atividade em sala de aula até 45 anos pode estar relacionada a uma aposentadoria 'precoce' ou, ainda, a situações de abandono da profissão. (UNESCO, 2004, p. 48).

Já em relação à formação, os dados contrariam a média brasileira. A tabela 2 mostra que a maioria das professoras tem curso superior completo, sendo que quatro delas são graduadas em mais de um curso superior. Os cursos de pós-graduação também são citados por 70,73% das professoras. Vale ressaltar que 34,95% delas apontaram que, além da formação superior, cursaram o magistério no ensino médio.

Tabela 2 - Formação máxima das professoras

Nível de ensino	Número de Professoras	Percentual %
Ensino médio	01	0,81
Superior incompleto	06	4,88
Superior completo	116	94,31
Pós-graduação	87	70,73

Nota: Questão aberta; as professoras puderam citar mais de uma alternativa.

Dados referentes à formação, levantados em estudo realizado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2003), apontam que, no Brasil, somente 14,7% dos professores que atuam em creches possuem curso superior completo. Já, na pré-escola, esse percentual passa para 22,5%. Quando se trata da região sul, esses percentuais aumentam de forma pouco expressiva. As creches apresentam um percentual de 15%, enquanto que, nas pré-escolas, 28,4% dos professores possuem curso superior completo. A mesma pesquisa ressalta ainda que há precariedades quando se trata de estatísticas sobre creches no Brasil, pois parte delas não está regularizada. Sendo assim, “podemos adiantar que os problemas de qualificação dos profissionais nesse segmento são bem mais graves do que os indicadores [...] parecem apontar” (BRASIL, 2003, p. 22).

Em Porto Alegre, a própria SMED alerta para a formação precária dos professores que atuam nas creches conveniadas à Rede Municipal de Ensino. Os dados parciais levantados junto às creches cadastradas que integram o Sistema Municipal de Ensino mostram que 37% dos educadores não possuem formação de nível médio e, dos 63% que a possuem, somente 23% têm formação na modalidade normal (PORTO ALEGRE, 2001). Essa demanda fez com que a SMED criasse cursos de ensino médio e pós-médio na modalidade normal para atender às

educadoras que não possuem a habilitação necessária para atuar junto às crianças pequenas. Portanto, a formação das professoras desta amostra é um ponto de destaque no próprio Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, assim como no panorama nacional.

A formação das professoras em nível de graduação concentra-se na pedagogia. Dentre as habilitações dos cursos de pedagogia especificados pelas professoras estão as de educação infantil (40,52%), supervisão escolar (10,34%), orientação educacional (9,48%) e artes³ (0,86%). Além da pedagogia, as professoras também destacaram outros cursos de graduação que realizaram, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3 - Formação - Curso Superior Completo

Curso Superior completo	Número de Professoras	Percentual %
Pedagogia	88	75,86
Ciências	04	3,45
Letras	03	2,59
Educação física	02	1,72
Matemática	02	1,72
Ciências jurídicas e sociais	01	0,86
Estudos sociais	01	0,86
Nutrição	01	0,86
Psicologia	01	0,86
Não especificou o curso	17	14,66

Nota: Os cursos de graduação foram realizados por 116 professoras. Vale lembrar que a questão possuía caráter aberto, portanto, algumas citaram somente os cursos de pós-graduação. Quatro professoras possuem mais de um curso superior e estão listadas em mais de uma habilitação.

³ Dentre os cursos de Pedagogia no Brasil não foi identificado nenhum com essa nomenclatura. Entretanto, para manter fidelidade aos dados, essa habilitação foi considerada.

Também nos cursos de pós-graduação, a ênfase está na educação infantil, o que foi mencionado por 52,87% das professoras. Outro curso citado é o de psicopedagogia, apontado por 18,39% das professoras. Dentre os demais cursos de pós-graduação, destacam-se os de psicomotricidade, alfabetização, letramento, literatura infantil, educação física do pré-escolar, psicologia escolar e educação popular, além de orientação e supervisão escolar, muitos deles também relacionados à educação infantil. Uma professora cita ainda que cursou mestrado em educação, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 4 - Formação – Curso de Pós-graduação

Curso de Pós-Graduação	Número de Professoras	Percentual %
Educação infantil	46	52,87
Psicopedagogia	16	18,39
Psicomotricidade	07	8,05
Supervisão escolar	06	6,90
Alfabetização	04	4,60
Orientação educacional	04	4,60
Currículo por atividades	02	2,30
Ação supervisionada e letramento	01	1,15
Educação de adultos	01	1,15
Educação física do pré-Escolar	01	1,15
Educação popular	01	1,15
Especialização em saúde Pública	01	1,15
Literatura infantil	01	1,15
Mestrado em educação	01	1,15

Nota: Os cursos de pós-graduação foram realizados por 87 professoras. Quatro professoras possuem mais de um curso de pós-graduação, totalizando nessa tabela, 92 cursos citados entre as professoras.

Os dados mostram que é possível ter, na educação infantil, professoras com formação que ultrapasse à mínima exigida pela LDBEN, que é a de nível médio na modalidade normal. Dentre as professoras, 70,73% possuem curso de pós-graduação e, dessas, 52,87%, na educação infantil. As demais habilitações são de cursos específicos ou de áreas específicas que também estão relacionados às crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse sentido a formação das professoras da RME-POA é algo a ser destacado, embora não esteja dentro dos limites deste trabalho analisar as razões dessa qualificação acima da média brasileira.

Na tabela 5, observa-se que o tempo de serviço das professoras na educação varia entre 1 e 35 anos, sendo que a concentração maior está em torno dos 11 aos 15 anos, com 38,21% das professoras. A média foi de 14,80 anos, a mediana e a moda de 13 anos e o desvio padrão de 6,40 anos.

Tabela 5 - Tempo de serviço no magistério

Tempo de serviço	Número de Professoras	Percentual %
01 – 05	08	6,51
06 – 10	18	14,63
11 – 15	47	38,21
16 – 20	29	23,58
21 – 25	13	10,57
26 – 30	04	3,25
31 – 35	03	2,44
Não respondeu	01	0,81
Total	123	100,00

Conforme a tabela 6, o tempo de serviço das professoras na educação infantil também se concentra na faixa de 11 a 15 anos, com um percentual de 36,59%. A

média foi de 12,40 anos, a mediana e a moda de 13 anos e o desvio padrão de 5,90 anos.

Tabela 6 - Tempo de serviço na educação infantil

Tempo de serviço	Número de Professoras	Percentual %
01 – 05	14	11,38
06 – 10	33	26,83
11 – 15	45	36,59
16 – 20	18	14,63
21 – 25	10	8,13
26 – 30	03	2,44
Total	123	100,00

Quando se compara a média do tempo de serviço na educação e na educação infantil, observa-se que são próximas. A primeira é de 14,80 anos e a segunda, de 12,40 anos. Isso significa que poucas professoras trabalharam fora da educação infantil. Quanto à atuação, a maioria das professoras, 71,54%, atua somente na educação infantil, provavelmente porque a formação delas é específica para isso. Das 35 professoras que atuam em outros níveis, isto é, 28,46%, a maioria trabalha no ensino fundamental. Dessas, três exercem suas atividades no setor de apoio, duas como orientadora educacional, uma como supervisora escolar e 13 professoras (54,17%) especificaram que desempenham a docência nos anos iniciais de escolarização. As demais (33,33%) não especificaram em quais séries ou ciclos do ensino fundamental atuam. Esse fato também pode ser verificado na tabela 7, a qual indica que somente 35 professoras (28,46%) atuam em outros níveis de ensino.

Tabela 7 - Níveis de atuação na educação básica

Níveis de atuação	Número de Professoras	Percentual %
Ensino fundamental/currículo por atividades	21	60,00
Setor de apoio (ensino fundamental e médio)	05	14,29
Ensino de jovens e adultos	05	14,29
Ensino médio	02	5,71
Atividades extracurriculares	02	5,71

A atuação das professoras nas escolas de educação infantil se dá nos níveis de berçário (0 a 2 anos), maternal (2 a 4 anos) e jardim (4 a 6 anos), conforme estabelece documento do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2001). Na tabela a seguir constata-se que o jardim concentra o maior número de professoras, com 52,03%, sendo seguido pelo maternal, com 43,09%, e, por fim, pelo berçário, com 29,27%.

Tabela 8 - Níveis de atuação na educação infantil

Níveis de Atuação	Número de Professoras	Percentual %
Berçário	36	29,27
Maternal	53	43,09
Jardim	64	52,03

Nota: Questão aberta; as professoras puderam citar mais de uma alternativa.

Ao aplicar o teste do qui-quadrado em várias proporções, observou-se uma diferença estatística significativa entre o berçário e o jardim no nível de $p \leq 0,05$. Essa diferença entre os níveis da educação infantil não é exclusiva da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Vale lembrar que a educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica há pouco tempo. Sendo assim, ela vem passando por um

período de reestruturação e planejamento para atender às novas necessidades. De acordo com o estudo realizado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2003), “o Brasil ainda não consegue assegurar a Educação Infantil e o Ensino Médio a um número significativo de brasileiros que aspiram a esses níveis de ensino” (BRASIL, 2003, p.13).

Segundo o periódico eletrônico Informativo INEP, 87,2% das crianças de 6 anos de idade já freqüentam creches ou escolas. A oferta de vagas nos diferentes níveis da educação de crianças de 0 a 6 anos tende a ser ampliada, conforme as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o mesmo Informativo, as metas estabelecidas pelo PNE estão sendo atingidas, isto é, assegurar que 80% das crianças de 4 a 6 anos de idade sejam atendidas até 2011 (INEP, n. 71, 2005). Como conseqüência, deverá haver, no decorrer dos próximos anos, um equilíbrio de vagas entre os diferentes níveis da educação infantil e um aumento significativo do número de docentes para atender essa demanda.

A projeção realizada pelo MEC/INEP (BRASIL, 2003), a partir da meta de expansão definida pelo PNE, e considerando a relação aluno/professor vigente em 2002, é de um incremento nas matrículas na educação infantil. Isso exigirá um aumento das funções docentes nos dois níveis da educação infantil. A estimativa é que nas creches sejam criadas 107 mil funções, enquanto que, nas pré-escolas, 32 mil novas funções docentes (BRASIL, 2003, p.13).

Em relação à formação musical, quando as professoras foram questionadas se cantavam ou tocavam algum instrumento musical, 22,76% disseram que sim. Os instrumentos citados foram voz, violão, piano, flauta doce e instrumentos de percussão. Duas professoras citaram “instrumentos musicais” sem especificar quais seriam eles, como mostra a tabela a seguir. Algumas disseram ter realizado seus estudos de instrumento quando pequenas. A voz foi o instrumento mais citado,

quando as professoras dizem cantar com as crianças. Duas destacaram que participam de atividades de canto coral.

Tabela 9 - Prática instrumental das professoras

Tipo de Instrumento	Número de Professoras	Percentual %
Voz	18	64,29
Violão	07	25,00
Piano	04	14,29
Flauta doce	03	10,71
Instrumentos de percussão	02	7,14
Instrumentos musicais	02	7,14
Não respondeu	04	14,29

Nota: Questão aberta; as professoras puderam citar mais de uma alternativa.

Embora um pequeno percentual tenha declarado que canta ou toca um instrumento, 59,35% das professoras afirmam ter tido algum tipo de formação musical. Um percentual de 39,84% disse não ter tido nenhuma formação. Uma professora não respondeu. A diferença entre as proporções é significativa, com $p \leq 0,05$, tendo sido aplicado o teste binomial: duas proporções. Das professoras que disseram possuir formação em música, esta ocorreu principalmente nos espaços formais de ensino: ensino médio, graduação e pós-graduação, assim como nos cursos de formação continuada, os quais registraram o percentual mais alto de ocorrências, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 10 - Espaços de formação musical

Formação Musical	Número de Ocorrências	Percentual %
Com a família	01	1,37
Escola de música	04	5,48
Aulas particulares de instrumento	12	16,44
Ensino médio	39	53,42
Graduação	34	46,58
Pós-graduação	06	8,22
Formação continuada	40	54,79

Nota: Questão aberta; as professoras puderam citar mais de uma alternativa.

Ainda que poucas professoras tenham tido uma formação musical que contemple o estudo de um instrumento, a grande maioria teve contato com a música em algum momento de sua formação. Em relação à formação continuada, foram destacados os cursos de formação oferecidos pela SMED. Embora o percentual de professoras que tiveram formação musical seja significativo, muitas consideram que seria importante uma formação mais sólida para atuar com a educação musical na educação infantil.

Vários depoimentos das professoras abordaram essa questão. Uns referem-se à formação inicial e outros à carga horária destinada à música. Uma das professoras relata que “[considera que] a formação musical do professor é muito precária. Desde o ensino médio ao ensino superior” (Cad.II, p. 244). Com relação ao ensino de música na graduação, outra professora salienta que “até mesmo nas faculdades de pedagogia há pouco aprofundamento na área” (Cad. I, p. 152). Também foi apontada a pequena carga horária destinada às disciplinas de artes nos cursos de pedagogia: “[Uma] disciplina dividida em Artes Plásticas, Dramáticas e Musicais, ou seja

praticamente nada de nada” (Cad. I, p. 173). E a professora, a seguir, acrescenta: Poderia ser mais de uma [disciplina] específica sobre música [na graduação] (Cad. I, p. 176).

Figueiredo (2004) e Souza *et al.* (2002) afirmam ter encontrado depoimentos que salientam o despreparo dos professores causados por uma formação musical, muitas vezes, inconsistente. Figueiredo destaca que, nas universidades por ele pesquisadas, “a formação musical de professores generalistas na maioria dos cursos de pedagogia se mostrou extremamente frágil”. Os professores, segundo o autor, “não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56), o mesmo tendo sido encontrado no estudo de Souza *et al.* (2002, p. 51), no qual muitas professoras declararam sentirem-se despreparadas para ensinar música.

3. 2 As práticas pedagógico-musicais das professoras

3.2.1 As atividades musicais

Conforme os dados obtidos, a música está presente de forma significativa nas práticas pedagógicas das professoras desta pesquisa. A grande maioria das professoras, 99,19%, diz que a música faz parte de suas práticas pedagógicas. Somente uma professora não realiza atividades musicais.

Segundo 89,43% das professoras, as atividades são regulares, embora a carga horária para as atividades musicais varie. De acordo com os relatos a seguir, a música está presente “em diversos momentos da rotina escolar. Não [há] a ‘hora da música’, ela está integrada ao cotidiano” (Cad. II, p. 11). “Não existe essa

preocupação [com a carga horária]" (Cad. II, p. 147). Ela varia "de acordo com o contexto e a necessidade do grupo" (Cad. I, p. 135).

Um dos fatores que poderiam justificar a carga horária flexível na educação infantil é a unidocência. Outro fator refere-se à forma como é pensada a educação infantil. Na proposta de educação infantil da RME-POA, as áreas de conhecimento são entendidas

[...] numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que as contribuições de todas são fundamentais para a não fragmentação do conhecimento e respaldar o entendimento e a organização dos contextos educativos. (PORTO ALEGRE, 2002, p. 37).

No entanto, para 64,23% das professoras, a música está presente diariamente na educação infantil. Esse fato demonstra a importância que as professoras atribuem à música nesse nível de ensino.

Em relação às atividades musicais desenvolvidas pelas professoras, percebe-se que são diversificadas e contemplam diferentes formas de vivenciar música. As mais citadas foram audição de músicas, canto, dança, jogos cantados e execução de músicas para formação de hábitos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 11 - Atividades musicais desenvolvidas

Atividades Musicais	Número de Professoras	Percentual %
Audição de músicas	116	94,31
Canto	111	90,24
Dança	108	87,80
Jogos cantados	103	83,74
Execução de músicas para formação de hábitos	95	77,24
Movimentação	92	74,80
Sonorização de histórias	67	54,47

Tabela 11 - Atividades musicais desenvolvidas

Atividades Musicais	Número de Professoras	Percentual %
Atividades para desenvolver percepção auditiva (altura, intensidade, duração, timbre)	63	51,22
Construção de instrumentos	58	47,15
Execução de instrumentos musicais	50	40,65
Improvisação	49	39,84
Identificação dos instrumentos musicais	45	36,59
Composição ou criação de músicas	21	17,07
Visitação a espetáculos musicais	16	13,01
História da música	12	9,76
Visitas a escolas de música, orquestras, corais ou outras instituições musicais	03	2,44
Outros	26	21,14
Não respondeu	01	0,81

Nota: Questão aberta; as professoras puderam listar mais de uma alternativa.

Algumas professoras (21,14%) complementaram suas respostas sobre as atividades que realizam em sala de aula, especificando outras atividades além daquelas citadas na tabela acima. As atividades que envolvem execução vocal e movimento foram as mais citadas. Dentre elas, rodas cantadas, músicas que envolvam temas de datas festivas e parlendas. A composição apareceu em atividades como a paródia. Na audição, as atividades de relaxamento e de sono são permeadas por um repertório variado. As professoras destacaram que costumam incluir o repertório erudito nesses momentos. Destacaram ainda idas a concertos e

uso de materiais alternativos, tais como colheres e panelas, como instrumentos musicais.

Também foram citadas por 41,46% das professoras atividades musicais realizadas esporadicamente. Isso acontece em datas específicas, por ocasião de alguma festividade coletiva, mostra artística, hora cívica, projetos de acordo com temas específicos ou de interesse dos alunos.

Dentre as atividades musicais, percebe-se uma variedade que contempla a apreciação, a execução e a composição. Para Swanwick (1979, p. 45), essas são atividades centrais no ensino da música. A apreciação está presente nas práticas da maioria das professoras. É realizada através da audição de músicas, em atividades para desenvolver a percepção auditiva e a identificação de instrumentos, assim como na visitação a espetáculos. Para Swanwick, apreciar é o primeiro ponto na lista de prioridades para qualquer atividade musical. A apreciação significa responder à música como em audiência. Apreciar é a razão central para a existência da música e o objetivo constante e final da educação musical (SWANWICK, 1979, p. 43). Apreciar como em audiência é uma das formas de trabalho das professoras em sala de aula, pois, como destaca a professora a seguir:

A apreciação musical deve acontecer desde a infância. Nossas crianças não têm acesso à diversidade musical e cabe à escola, então, esse papel. (Cad.I, p. 48).

Apesar da apreciação ser uma atividade freqüente, ela exerce diferentes funções, além da “audiência” citada por Swanwick. Muitas vezes, serve como “pano de fundo” para outras atividades, ou seja, a música como recurso para compor o ambiente, como mostra o depoimento:

Também gosto de trazer as músicas da minha preferência e deixar tocando enquanto brincamos com as tintas ou com outra atividade que exige uma maior concentração. (Cad. II, p. 92).

De modo semelhante, Souza *et al.* (2002) destacam que a apreciação, nos depoimentos das professoras por elas entrevistadas, “parece ser concebida como audição passiva”. As autoras observam que

Embora seja, provavelmente, a mais acessível das atividades musicais, a apreciação, na opinião das professoras, parece não ser uma forma de propiciar a construção do conhecimento musical. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 100).

Em relação à execução, os dados mostram que as professoras realizam uma diversidade de atividades, sendo as de execução vocal as mais citadas. Elas relatam que cantam com as crianças canções para formação de hábitos, jogos cantados⁴, rodas cantadas⁵ e parlendas⁶. Nos jogos e rodas cantadas, assim como nas parlendas, o canto tem, muitas vezes, a função de orientar tarefas que fazem parte da rotina da educação infantil. Ele contribui para o “funcionamento do cotidiano escolar, controlando, limitando e preenchendo, muitas vezes com prazer, os tempos, espaços e necessidades da instituição” (TOURINHO, 1993a, p.100). O canto serve também para integrar as crianças no grupo, assim como para “marcá-los em suas especificidades de idade, função e mesmo gênero” (TOURINHO, 1993b, p. 69).

Para Tourinho (1993a), a predominância das atividades de canto é

⁴ Os jogos podem classificar-se de várias maneiras:

a) quanto ao uso de objetos: com implementos e sem implementos;

b) quanto à emissão vocal: falados e cantados;

c) quanto à ação e características principais: de correr e pegar, de esconder, de arremessar e apanhar, que exigem precisão e sincronização de movimentos, de força, de caminhar, com palmas, de cartas, gráficos, de tabuleiro, de habilidade, de memória e pouco movimentados. (GARCIA; MARQUES, 1989, p. 31-33)

⁵ “Roda cantada é uma atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, no qual as crianças geralmente dão as mãos, deslocando-se para uma ou outra direção; simultaneamente, cantam uma música (a uníssono ou dialogada) que pode conduzir a uma ação coreográfica.” (GARCIA; MARQUES, 1988, p. 13).

⁶ “As parlendas consistem em versos de quatro, cinco ou seis sílabas, rimadas pelas toantes. Possuem ritmo fácil e rimas simples. A maioria das parlendas tem função mnemônica, sendo geralmente utilizadas para a fixação de números, noções primárias, dias da semana, nomes dos dedos, cores, nomes dos meses. Procuram também desenvolver o senso rítmico da criança; muitas delas são acompanhadas por gestos.” (GARCIA; MARQUES, 2001, p. 81).

[...] parcialmente explicada pelo tipo de formação que se oferece aos professores. Geralmente, pensa-se o canto apenas como uma atividade em si, sem concebê-lo como um meio para a compreensão mais ampla de conceitos musicais e sem analisá-lo como uma ação poderosa que serve a fins variados e contrastantes. (TOURINHO, 1993a, p. 95).

Essas funções também foram constatadas por Fuks (1993) e Souza *et al.* (2002) em seus estudos na escola básica. Isso não parece ser, portanto, uma característica exclusiva da educação infantil, pois acontece nos mais diferentes níveis de ensino. Tourinho ressalta que “o canto como atividade musical é um fenômeno tanto histórico quanto intercultural” (TOURINHO, 1993a, p. 96).

Entretanto, o canto, como aponta Fuks (1993, p. 143), “apesar de ser muito repetido, nem sempre recebe os cuidados específicos”. Também por parte de documentos oficiais não existe uma preocupação em dar subsídios para uma reflexão sobre os cuidados técnicos dos quais os professores devem se utilizar não só para cantar, mas também para falar, já que a voz, para o professor, é seu principal instrumento de trabalho.

Fernandes (2004), em análise dos currículos oficiais de música de diferentes estados brasileiros, relata que, apesar da execução vocal estar presente em quase todos os currículos por ele analisados, o mesmo não acontece com a técnica. “O parâmetro mais carente [nos documentos] foi a técnica, no que toca à técnica vocal, principalmente. Isso comprova que o canto está presente em quase todos os documentos, mas sem obrigações técnicas” (FERNANDES, 2004, p. 82).

Isso pode ter relação com o fato de somente duas professoras terem dito participar de coral, o que poderia ser uma forma mais sistematizada de trabalhar a voz. Parece que o canto é algo natural, “um dom natural” que não precisa de conhecimentos mais formais em música. Como relata a professora a seguir, ela gostaria...

[...] de 'ter' voz, ritmo, ser mais afinada. Mas percebo que isto não interfere, pois as crianças adoram música e não percebem este 'desafino'. (Cad. II, p. 236).

A professora, apesar de ter consciência de suas limitações quanto a questões técnicas, não consegue perceber-se como um modelo e nem as possíveis implicações disso na formação musical de seus alunos. Nesse sentido, Souza *et al.* (2002) encontraram depoimentos semelhantes. Para as autoras, esse tipo de depoimento sugere que “para cantar não é necessário conhecer música formalmente ou com profundidade, bastando a intuição” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 89).

Entretanto, algumas professoras demonstram ter consciência de que o conhecimento sobre a sua voz ou de um instrumento musical enriqueceria a sua prática pedagógica. Esse fato é relatado abaixo:

Às vezes gostaria de trabalhar a voz para cantar com as crianças e às vezes tocar um instrumento encanta as crianças. (Cad. II, p. 228).

A execução instrumental aparece com menor freqüência. Provavelmente por ser citada pelas professoras em diversos momentos da pesquisa como uma necessidade, aparece menos nas suas práticas pedagógico-musicais. Algumas professoras, em seus depoimentos, destacaram que “falta domínio de um instrumento musical” (Cad. II, p. 244). Outra acrescentou:

Seria importante o educador apropriar-se do uso de um instrumento musical para enriquecer a prática diária, durante a rotina. (Cad. II, p. 152).

Além da falta de conhecimento para executar um instrumento musical, outra justificativa para o pouco espaço destinado à execução instrumental pode ser o fato de que, na maioria das escolas, não existem instrumentos musicais “que poderiam ser utilizados nas atividades de música” (Cad. II, p. 64). Uma professora aponta para a necessidade de ter “a quantidade suficiente de tambores e outros instrumentos de que [os alunos] gostam mais” (Cad. II, p. 116). As duas situações, não ter

instrumentos musicais ou não tê-los em quantidade suficiente, tornam-se um desafio para as professoras.

O corpo, como instrumento sonoro, foi citado apenas por uma professora:

Acredito que a música também esteja relacionada ao movimento do corpo e nas escolas faltam recursos e conhecimentos para fazer essa relação. (Cad. I, p. 08).

A construção de instrumentos musicais também foi citada por 47,15% das professoras. Trindade (1996), baseada no modelo TECLA (técnica, execução, composição, literatura e apreciação) e na Teoria da Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, acrescenta a esse modelo a atividade de “construção de instrumentos”. Segundo a autora,

Através desse modelo, o aprendizado [aconteceria] com mais amplitude e dinamismo, pois o aluno [desenvolveria] habilidades em observação, apreciação, manipulação, adaptação e criação. (TRINDADE, 1996, p. 227).

Torres (2000), em seu estudo, conclui que a realização da atividade didático-musical de construção de instrumentos permitiu “perceber aspectos sócio-psicológicos e emocionais dos alunos”: criatividade quanto aos nomes dos instrumentos, possibilidades sonoras dos materiais não-convencionais, aspecto estético-visual, trocas de instrumentos dentro do grupo, exploração do instrumental (TORRES, 2000, p. 148-149).

Fernandes (2004) aponta que, em muitos dos currículos por ele analisados, havia a indicação de “construção de instrumentos”. Ele questiona em qual dos parâmetros essa atividade se enquadraria. Assim, de modo semelhante à Trindade (1996), ele também sugere que seja acrescentado o parâmetro “construção de instrumentos” ao modelo TECLA de Swanwick (FERNANDES, 2004, p. 82). Swanwick (1991) destaca que “desde a idade aproximada de 3 anos, as crianças

respondem diretamente ao som, em especial ao timbre. [...] Tendem a produzir sons; experimentação com instrumentos e outras fontes sonoras” (SWANWICK, 1991, p. 84-85). Portanto, essa atividade parece pertinente para o nível de ensino em questão.

É importante ressaltar que a construção de instrumentos, apesar de desenvolver diferentes aspectos da formação da criança, poderia ser considerada como atividade periférica, em relação às atividades centrais propostas por Swanwick. A construção de instrumentos por si só não significa fazer música. Ela teria outro significado para a criança quando relacionada à composição, à execução e à apreciação. Torres (2000), no seu relato, salienta que, aliada à criação de instrumentos, foram feitas atividades de composição e apreciação (TORRES, 2000, p. 149).

A composição apareceu com menor frequência entre as atividades realizadas pelas professoras. Para Swanwick (1979, p. 43), o principal valor da composição, na educação musical, não é formar mais compositores, mas possibilitar que *insights* sejam obtidos a partir dela, levando o aluno a relacionar-se com música de maneira particular e muito direta. Provavelmente, a pouca ênfase dada às atividades de composição tenha relação com a formação das professoras. Um percentual de 34,95% afirma ter cursado o magistério, e 53,42% ter cursado música durante o ensino médio. Souza *et al.* (2002) destacam que, mesmo que a educação contemporânea enfatize a composição como sendo uma das três formas de se relacionar com a música, esta parece não ter sido desenvolvida durante a formação musical das professoras. Em seu trabalho, as autoras concluem que “as aulas de música da antiga Escola Normal e do Curso do Magistério, bem como do Curso de

Jardineira, parecem ter enfatizado as atividades de execução vocal” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 101).

Assim, apesar das atividades musicais desenvolvidas pelas professoras desta pesquisa serem variadas, ainda há necessidade de ampliação e aprofundamento das mesmas. A formação musical das professoras reflete nas suas práticas e, muitas vezes, a música pode ser concebida somente como um recurso para outras atividades.

3.2.2 Repertório

O repertório que permeia as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras é variado e procura contemplar a diversidade e o contexto dos alunos. A tabela a seguir indica o repertório que as professoras utilizam em aula.

Tabela 12 - Repertório

Repertório	Número de Professoras	Percentual %
Canções infantis	119	96,75
Canções folclóricas	108	87,80
Música popular	96	78,05
Música instrumental	82	66,67
Música erudita	42	34,15
Outros	15	12,20
Não respondeu	01	0,81

Nota: questão aberta, as professoras puderam listar mais de uma alternativa.

Algumas professoras especificaram, ainda, que utilizam canções de ninar, músicas com sons da natureza e da cidade, trilhas de filmes, canções atuais

compostas para crianças e canções em outros idiomas. Outras professoras relataram que procuram incluir o repertório que as crianças trazem de casa nas suas práticas pedagógico-musicais. Nesse repertório encontra-se música regionalista, pagode, rock e samba. Também foi destacado por algumas professoras que, para selecionar o repertório, elas partem do contexto musical das crianças para depois apresentar novas músicas. Nesse sentido, a professora relata: “Investigo as músicas, o que eles já conhecem, depois amplio o leque, trabalhando com um repertório eclético” (Cad. I, p. 138).

Entretanto, algumas professoras sentem dificuldade em lidar com o repertório da mídia que os alunos trazem para a escola. Uma professora destaca que a dificuldade que sente é quanto ao “tipo de música de baixa qualidade que eles trazem e o desconhecimento das tradicionais músicas que acompanhavam a infância até alguns anos atrás” (Cad. II, p. 32). Já outra professora salientou que sua preocupação é encontrar “melhores maneiras de apresentar diferentes tipos de músicas, como clássica [para as crianças]” (Cad. II, p. 144).

Para Tourinho (1993c),

Saber o que selecionarmos e o que os alunos selecionam faz parte da nossa função de educar e aprender. Muito do que ignoramos nas escolas, seja por falta de qualidade, relevância ou desconhecimento, também poderia ser justificado. É claro que temos a consciência que jamais conheceremos tudo que ignoramos, porém fixar os limites apenas sobre o que sabemos é ignorar nossa capacidade de aprender. (TOURINHO, 1993c, p. 20).

Entretanto, a autora destaca que, tão importante quanto a seleção de um repertório que tenha valor musical e educacional, é a forma como ele vai ser trabalhado com os alunos. É importante que o professor tenha a “preocupação em formar uma sensibilidade auditiva que favoreça a continuidade de acesso dos alunos como ouvintes por opção” (TOURINHO, 1993c, p. 22).

3.2.3 Espaço físico e recursos

Assim como o repertório é variado, também o são os espaços onde a música está presente na educação infantil. Segundo Zabalza (1998), o espaço “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (ZABALZA, 1998, p. 232-233).

Para esse autor,

O ambiente pode fornecer-nos espaços (naturais ou construídos) que podem ser usados como espaços alternativos ou complementares para a realização de certas atividades. São espaços que passam a fazer parte do cenário formativo habitual com o qual o professor(a) trabalha: o espaço que ele dispõe transcende, assim, as quatro paredes da sala de aula. Pode ser o parque mais próximo, a biblioteca perto da escola, o mato, o rio ou a praia vizinhos, etc. (ZABALZA, 1998, p. 243).

De forma semelhante, os dados desta pesquisa destacam que o espaço físico para a realização das atividades musicais vai além dos limites da sala de aula, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 13 - Local de realização das atividades musicais

Espaço Físico	Número de Professoras	Percentual %
Sala da turma	120	97,56
Pátio	81	65,85
Parque	06	4,88
Sala de música	01	0,81
Outros	34	27,64
Não respondeu	01	0,81

Nota: Questão aberta; as professoras puderam listar mais de uma alternativa.

Um percentual de 27,64% das professoras citou outros locais para as atividades musicais. Dentre eles, o mais citado é o refeitório, seguido pelos passeios, corredores da escola, área coberta, saguão, rua, clubes, centro de tradições gaúchas

(CTG), em todos os lugares possíveis da escola, sala de atividades variadas, biblioteca e sala de vídeo. Também foi destacado por algumas professoras que “[em] qualquer lugar é possível se cantar, no refeitório, no ônibus, indo passear, etc” (Cad. I, p. 111).

Kishimoto (2000) salienta que, ao contrário de tempos passados, onde a concepção que se tinha de educação infantil requeria uma sala de aula com carteiras e materiais para o aprendizado de letras e números, “atualmente é o mundo que rodeia a criança o novo espaço de aprendizagem” (KISHIMOTO, 2000, p. 6), pois

Restringir o aprendizado no interior das quatro paredes da escola, com processos homogêneos, diretivos, é desrespeitar a especificidade da criança pequena, que é autônoma, ativa e se beneficia com a heterogeneidade de situações. Abrir as portas da escola, interligar os espaços da educação aos da cultura significa acreditar em um processo educativo aberto, que se nutre das experiências culturais acumuladas e acredita no poder da criança, que interage com seus pares e com o mundo adulto, que cria e recria, usando seu poder expressivo. (BRUNER⁷, 1996, apud KISHIMOTO, 2000, p. 6).

Os dados desta pesquisa sugerem que a maioria das professoras vai ao encontro desse pensamento. Elas procuram utilizar diferentes espaços, dentro e fora da escola, como meio de promover atividades significativas, começando pelo próprio corpo, como destaca a professora a seguir:

A música, para ser desenvolvida, independe de espaço ou recursos, ela começa pelo próprio corpo e amplia-se na interação de outros elementos e recursos. (Cad. I, p. 116).

No entanto, mesmo não sendo o objetivo deste trabalho, é necessário questionar se em todos esses lugares acontece o ensino de música, bem como a qualidade das práticas desenvolvidas.

⁷ BRUNER, J. S. L'éducation entré dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Trad. Yves Bonin. Paris:Retz, 1996.

Em relação aos recursos disponíveis para o ensino da música, a tabela a seguir aponta que os tipos encontrados são semelhantes entre as escolas. A maioria das professoras pode contar com aparelho de som, a televisão e o vídeo cassete.

Tabela 14 - Recursos disponíveis para a aula de música

Recursos	Número de Professora	Percentual %
Aparelho de som	117	95,12
Televisão	108	87,80
Vídeo cassete	106	86,18
Instrumentos de Sucata	85	69,11
Instrumentos de percussão	44	35,77
Materiais didáticos (livros de música, partituras musicais, etc)	35	28,46
Flauta doce	16	13,01
DVD	05	4,07
Violão	04	3,25
Piano/ teclado *	01	0,81
Outros	38	30,89

Nota: Questão aberta; as professoras puderam listar mais de uma alternativa.

* piano de brinquedo

Na tabela 14 algumas professoras (30,89%) citaram como “outros” recursos os instrumentos musicais de brinquedo, bandinhas, instrumentos construídos pelas professoras e também pelos alunos, CDs de músicas e de histórias, fitas cassetes, fitas de vídeo e DVDs com musicais infantis, rádio, computador e brinquedos.

Quando se observa a quantidade de instrumentos musicais e materiais mais específicos como livros, gravador e CDs, percebe-se que são grandes as diferenças. Somente 35,77% das professoras podem contar com instrumentos de percussão,

13% com a flauta doce e 3,25% com o violão. Além dos instrumentos musicais, pode-se utilizar outros recursos para essas atividades, como os sons corporais ou dos mais diversos materiais, como a sucata, citada por 69,10% das professoras. No entanto, não se deve desconsiderar as limitações desses materiais, nem as possibilidades que os instrumentos musicais oferecem. Beyer (2001, p. 49) destaca que uma das crenças vinculadas às práticas da educação infantil é a de que, “para criança pequena, qualquer coisa serve”. Nesse sentido, “passa-se a aceitar, portanto, o uso de instrumentos de plástico (que nem sequer produzem sons, apenas representam os instrumentos dos adultos), ou se compram instrumentos em lojas de R\$ 1,99, que possuem o som desafinado, abafado” (BEYER, 2001, p. 49).

Apesar da música ser citada como atividade regular por 89,43% e diária por 64,23% das professoras, faltam recursos para desenvolver atividades pedagógico-musicais mais diversificadas. As escolas possuem recursos materiais como aparelho de som, televisão, vídeo cassete, que servem para diferentes fins, mas os específicos de música são minoria. A carência de materiais, como instrumentos musicais, contribui para limitar as atividades. O instrumento musical mais comum parece ser a voz. Tourinho (1993a, p.103) questiona se, ao nos limitarmos somente a algumas atividades musicais, “estaremos cumprindo como deveríamos a responsabilidade de educar musicalmente”.

Como destaca Zabalza, o ambiente fornece “materiais (naturais ou artificiais) que somam ao equipamento da sala de aula e permitem enriquecer as atividades a desenvolver, tanto dentro como fora da mesma” (ZABALZA, 1998, p. 243). Mas eles também são elementos que podem condicionar a tomada de decisões dos professores, tanto no sentido de “limitar as suas possíveis decisões como de abri-lhes novas possibilidades” (ZABALZA, 1998, p. 242). Nesse sentido, Tourinho

destaca que “a carência ou as más condições em que encontramos os instrumentos musicais nas escolas explicam, em parte, a ausência [das] experiências de execução” (TOURINHO, 1993 a, p. 102).

Parece que essa realidade não é uma característica somente das escolas dessa pesquisa. Zabalza salienta que

Quando entrarmos em uma sala de aula de Educação Infantil encontraremos, com toda certeza, folhas de papel e lápis, desenhos e lâminas com letras e números. O que talvez seja menos provável encontrar, pelo menos em todas as escolas, é pintura e pincéis, barro, instrumentos musicais e lâminas de obras de arte. É justamente isso o que podemos tentar modificar. (ZABALZA, 1998, p. 270).

Portanto, torna-se necessário, além das leis, recursos humanos e materiais que possam garantir um ensino de qualidade, principalmente quando se consideram as artes como componente obrigatório na formação dos alunos.

3. 3 As bases para o ensino de música

A partir do levantamento sobre as práticas pedagógico-musicais das professoras, percebe-se que são várias as formas de realizar o ensino de música. Essas formas parecem ter relação com os diferentes contextos em que as professoras atuam, bem como com sua formação. Além disso, algumas professoras destacaram que orientam as suas práticas de diferentes modos: com base em propostas oficiais e em suas próprias experiências e concepções sobre o ensino de música. Assim, com base nessas referências, elas procuram justificar a presença da música na educação infantil.

3.3.1 As bases que sustentam as práticas pedagógico-musicais das professoras

Dentre as propostas oficiais que poderiam orientar e sustentar as práticas das professoras estão o RCNEI e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da SMED. O RCNEI, apesar de não ser obrigatório, é a proposta nacional para a educação infantil na qual a música está presente como uma das linguagens a serem desenvolvidas. Na Proposta Pedagógica da Educação Infantil da SMED, a música também é citada como uma das linguagens a serem construídas “nas interações com o meio sócio-cultural” (PORTO ALEGRE, 2002, p. 15).

Ao serem questionadas se conheciam a proposta de música do RCNEI 64,23% das professoras disseram não. Entretanto, algumas mostraram interesse em conhecê-la, como é apontado nos dois depoimentos a seguir:

Gostaria de conhecer o Referencial Curricular para a Educação Infantil, para saber qual é a proposta de trabalho contida nele. (Cad. I, p. 16).

Gostaria de conhecer a proposta contida no [RCNEI] para saber se o meu trabalho de música, com as crianças, está contemplado nessa proposta. (Cad. I, p. 120).

Quarenta e quatro professoras, isto é, 35,77%, disseram que conheciam o RCNEI. No entanto, apenas 30,08% utilizam-no, de alguma forma, nas suas práticas pedagógico-musicais. Esse percentual não caracteriza uma tendência. Entretanto, apesar dessa proposta não ser comum à maioria do grupo analisado, os dados apresentados a esse respeito são relevantes para esta pesquisa, pois permitem melhor compreender o trabalho das professoras.

Dentre as professoras que conhecem o RCNEI, duas relataram que apóiam sua prática em outras referências, como é destacado nos depoimentos a seguir:

Conheço, mas fundamento o trabalho na proposta de educação infantil da SMED, que em alguns pontos assemelha-se ao RCNEI. (Cad. I, p. 116).

Trabalhamos com projetos a partir da pesquisa. (Cad. II, p. 96).

No entanto, no depoimento a seguir, a professora salienta que, mesmo que as escolas de educação infantil da Rede Municipal de Porto Alegre tenham proposta própria, o RCNEI pode ser utilizado como mais um material didático a ser consultado.

Não é a proposta das E.M.E.Is [escolas municipais de educação infantil] seguir o RCNEI, mas pode ser consultado para enriquecer o trabalho diário de sala de aula. (Cad. I, p. 24).

Algumas professoras destacam que, independentemente das ressalvas ao RCNEI, elas realizam, nas suas práticas, idéias similares às por ele propostas.

Eu tenho inúmeras ressalvas ao RCNEI, entretanto, [ele] traz possibilidades nessa área que, antes delas estarem neste documento nacional, eu já acreditava. Eu trabalho com música de um modo similar ao proposto no RCNEI, mas não pelo documento. (Cad. II, p. 184).

Já li vários textos sobre trabalhar música na educação infantil e um deles foi o RCNEI. Não me lembro de ter idéias que eu discordasse muito, portanto, acredito que eu pratique algumas das idéias que ali contém. (Cad. II, p. 116).

Como fator limitante ao uso do RCNEI no trabalho com as crianças, as duas professoras, a seguir salientam a falta de conhecimento musical.

Utilizo o RCNEI em parte, já que não tenho conhecimento sobre conteúdos como timbre, intensidade, altura, duração. (Cad. II, p. 24).

Não costumo trabalhar com bandinhas (confecção de instrumentos) e não domino essa linguagem, pois não tenho uma formação musical e sinto muito por não tocar um instrumento. Trabalho na medida do ritmo, movimento, sensibilização, som e voz. (Cad. II, p. 04).

As professoras que utilizam a proposta nas suas práticas, o fazem de diferentes maneiras, selecionando aquilo que lhes parece mais adequado para a realização dos seus planejamentos, como sugerem os depoimentos abaixo:

O Referencial Nacional tem objetivos, conteúdos e atividades bem adequadas ao que penso que temos que trabalhar. (Cad. II, p. 52).

[Utilizo] no planejamento, na forma de executar as atividades, nas idéias. (Cad. II, p. 80).

A proposta parece que precisa ser adaptada ao espaço físico, aos recursos materiais e financeiros das escolas, ao planejamento das professoras, e à realidade das crianças, como é apontado nos três relatos abaixo.

[Utilizo o RCNEI] na medida do possível e da realidade da escola. Temos poucos aparelhos de som funcionando e apenas uma TV. Saídas para visitas, concertos, orquestras ficam impossibilitadas devido à questão financeira dos alunos e da escola. (Cad. I, p. 212).

Na medida do possível, o que dá para encaixar no planejamento está sendo feito. (Cad. II, p. 08).

[O RCNEI] é aplicado de acordo com a realidade e necessidade dos nossos alunos. (Cad. I, p. 128).

Em relação às atividades musicais, as professoras salientam que utilizam do RCNEI algumas sugestões. Segundo as orientações do Referencial, a prática musical das crianças deverá ocorrer por meio de atividades lúdicas e a professora “estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção dos bebês quando canta; produz sons vocais diversos, embala-os e dança com eles” (BRASIL, 1998c, p. 58). O RCNEI destaca que é importante que todos os conteúdos sejam trabalhados de forma expressiva e significativa para as crianças, sendo que o gesto e o movimento estão intimamente ligados ao trabalho musical. Portanto, os mais variados movimentos estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998c). Além disso, o RCNEI destaca a importância de que aconteçam atividades que envolvam a exploração de instrumentos musicais e objetos sonoros (BRASIL, 1998c).

De forma semelhante, a Proposta da Rede Municipal de Ensino da SMED destaca que “através da exploração dos objetos, a criança descobre que é capaz de produzir novos sons, agindo sobre os mesmos, no sentido de repetir o efeito alcançado, prendendo sua atenção por longo tempo” (PORTO ALEGRE, 2002, p. 39). Essas questões também são abordadas no depoimento a seguir:

Utilizo a proposta de música contida no [RCNEI], [nas] atividades lúdicas como as canções, as brincadeiras com palma e gestos sonoros corporais, exploração sensório-motora de materiais sonoros, como brinquedos sonoros e instrumentos musicais de percussão. É muito importante a exploração, expressão e produção de sons para o desenvolvimento das crianças em cada faixa etária. (Cad. I, p. 88).

No que diz respeito ao repertório, o RCNEI sugere que

As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil, podem estar presentes e devem se constituir em conteúdos de trabalho. (BRASIL, 1998c, p. 58).

Outra recomendação dessa proposta é que os professores apresentem “às crianças canções do cancionário popular infantil, da música popular brasileira” (BRASIL, 1998c, p. 59). O relato a seguir aponta que, além de atividades variadas, de modo semelhante ao que é proposto pelo RCNEI, a professora também contempla um repertório diversificado nas suas práticas pedagógico-musicais.

[Utilizo o RCNEI em] jogos e brincadeiras, rodas cantadas, parlendas, jogos sonoro-musicais, jogos de escuta dos sons (ambiente, brinquedos, objetos...) a música através do brincar. Audição e canto de variadas obras musicais (Arca de Noé, Cantigas de roda; Canções de ninar, músicas regionais/folclóricas...). (Cad. I, p. 12).

O RCNEI propõe ainda a organização de um repertório variado que contemple música erudita, popular, regional, infantil, que desperte a atenção das crianças e que seja apresentado durante algum tempo para que a criança estabeleça relação com ele. (BRASIL, 1998c, p. 64). Nos dois depoimentos a seguir, as professoras abordam o repertório que utilizam aliado às atividades musicais para desenvolvê-lo:

Proporcione variedade de estilos para que o repertório fique mais rico: rodas cantadas, jogos, imitação dos sons criação de instrumentos musicais partindo de materiais disponíveis. (Cad. II, p. 76).

Explorando sons com materiais sonoros variados; repertório variado de canções e rodas cantadas, realizando brincadeiras que envolvam dança. (Cad. II, p. 108).

Outro aspecto do RCNEI que subsidia as práticas de algumas professoras refere-se aos conceitos nele apresentados em relação à música. Nesse sentido, a professora a seguir destaca que

o RCNEI refere-se à música como área de conhecimento, então, procuro trabalhar com ela como área de conhecimento sempre que possível, sendo ela também a desencadeadora de projetos. (Cad. I, p. 48).

Os depoimentos sugerem que as professoras utilizam do RCNEI o que acreditam que, efetivamente, pode ser incorporado às suas práticas pedagógico-musicais. Elas o utilizam como mais uma fonte a ser consultada, principalmente, no momento de fazer o planejamento, para selecionar tanto atividades quanto o repertório. Nesse sentido, o RCNEI pode ser “um respaldo para o trabalho em sala de aula” (Cad. I, p. 216).

3.3.2 As justificativas para o ensino de música na educação infantil

Além de documentos oficiais como o RCNEI, o trabalho desenvolvido pelas professoras também parece ser respaldado nas suas próprias justificativas para o ensino de música na educação infantil. As professoras desta pesquisa demonstraram, em vários momentos, que consideram a música importante no contexto das suas práticas pedagógicas. Esse fato pode ser confirmado pelo interesse delas em responder e devolver os questionários (69,89%), assim como pelo percentual significativo de professoras (99,19%) que realizam atividades musicais, muitas delas diariamente, na educação infantil. Os argumentos utilizados pelas professoras para justificar a presença da música nesse nível de ensino são vários, com base nos quais elas atribuem à música diferentes funções.

Souza *et al.* (2002), ao analisarem as justificativas de professoras unidocentes das séries iniciais do ensino fundamental, encontraram diferentes categorias para a inclusão da música no currículo escolar. Dentre as categorias, destacam-se: música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos e música como disciplina autônoma.

Nesta pesquisa, as professoras apresentaram argumentos semelhantes aos encontrados por Souza *et al.* (2002). Entretanto, as categorias não aparecem isoladas. As professoras justificam o ensino de música na educação infantil, utilizando argumentos referentes a mais de uma categoria, geralmente relacionando-a ao desenvolvimento da expressão, do lúdico e das relações afetivas.

A música quando concebida como terapia, segundo Souza *et al.* (2002), “acalma, relaxa, libera e tranqüiliza os alunos” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 58). Assim, a música seria importante para “integrar os sentimentos dos alunos como parte do trabalho pedagógico, além de desenvolver aspectos expressivos e afetivos de suas vidas considerados negligenciados” (SOUZA, *et al.*, 2002, p.60). Em alguns depoimentos desta pesquisa, as professoras afirmaram que, para elas, a música desenvolve a auto-estima e o autoconhecimento, além de tranqüilizar as crianças.

Para essa faixa etária a música acontece diariamente, é lúdico, tranqüiliza, as crianças se expressam com naturalidade e envolvimento. (Cad. II, p. 96).

Com música a vida fica bem melhor e o trabalho com música na educação infantil é rico e atinge todos os níveis e faixas etárias, desenvolve a expressão, a auto-estima e o autoconhecimento. “Vida é música.” (Cad. I, p. 228).

A música como auxiliar de outras disciplinas é a “tendência de usar a música como uma atividade que serve para ilustrar ou clarificar assuntos de outras

disciplinas e atividades curriculares” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 61-62). Nessa perspectiva, ela poderá ser utilizada como auxiliar em outras áreas de conhecimento, assim como nas tarefas rotineiras da educação infantil. Os depoimentos a seguir apontam para essa categoria:

A música faz parte da vida e do contexto da educação infantil e é aproveitada em todos os momentos da rotina, desenvolvendo as áreas do conhecimento. (Cad. II, p. 72).

A matemática é trabalhada com jogos e muitas músicas (Cad. I, p. 156). Por proporcionar prazer nas crianças e educador, a música é utilizada em todos os momentos da rotina diária, não só como meio de percepção musical, mas no desenvolvimento da linguagem, expressão e ritmo, entre outros. (Cad. II, p. 88).

Beyer (2001) salienta que, nesses casos, a música é considerada “importante coadjuvante”, sendo “utilizada para que [as crianças] aprendam os conteúdos propostos mais rapidamente”, o que, para a autora, não significa, necessariamente, educação musical (BEYER, 2001, p. 46).

Algumas professoras também afirmaram que a música, na educação infantil, poderia ser utilizada para a formação de hábitos. Para Souza *et al.* (2002), baseadas em Tourinho (1993b), a música, nesses casos, é “concebida como um meio de controlar comportamentos, porém de uma forma mais amena” (Souza *et al.*, 2002, p. 65). Essa concepção é exemplificada nos depoimentos a seguir:

Os meus alunos, por serem pequenos, necessitam da música, ou seja, canções infantis para saberem o que vamos fazer, onde, e o que mais temos para nossa manhã ou tarde de trabalho, eles sabem que desde a saída da sala até a entrada novamente eles precisam das referências para o que iremos fazer. (Cad. II, p. 120).

Compreendo que, através da música, conseguimos aprender, organizar, poder de integração e trabalho físico, pois realizamos movimentos ritmados. (Cad. I, p. 76).

Beyer (2001) destaca que o uso da música como forma de organizar as crianças é comum nesse nível de ensino. Segundo Barbosa (2000b), “uma estratégia muito utilizada nas rotinas para fazer essas transições entre as atividades é a de

utilizar as canções” (BARBOSA, 2000b, p. 158). A autora destaca que, de acordo com a música que a professora começa a cantar, as crianças “sabem que é hora de interromper o que estão fazendo e mudar de atividade” (Ibid., p. 158). Segundo ela, há um vasto repertório de canções que são ensinadas às crianças e que têm como finalidade marcar a transição entre as atividades. Ela destaca ainda que

Os tempos de transição são, normalmente, pouco pensados pelos educadores, embora contemplem uma questão importante que é o atribuir uma significação aos acontecimentos, isto é, retirar as atividades de um rol de ações fragmentadas para um continuum. É preciso compreender como uma atividade articula-se com a outra, como uma atividade iniciada hoje pode ser complementada amanhã se for necessário mais tempo para a sua execução do que fora anteriormente planejado. (BARBOSA, 2002b, p. 158-159).

Uma outra justificativa encontrada entre as professoras desta pesquisa foi a que concebe a música como “prazer, divertimento e lazer”. Para Souza *et al.* (2002), essa categoria sugere que a educação musical “parece não ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos; não há ensino e aprendizagem de música, mas recreação e lazer” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 67).

Meu contexto de sala de aula aborda a música como um elemento gostoso, prazeroso que envolve e encanta, e baseia-se na minha história de vida que também é a minha história profissional. (Cad. II, p. 228).

Nos três depoimentos abaixo, a música está relacionada ao prazer, além de exercer a função de auxiliar em diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar que os aspectos salientados pelas professoras também poderiam ser trabalhados em outras áreas do conhecimento.

Acredito que a música tem que fazer parte do contexto diário ou, no mínimo, em aulas permanentes durante a semana; pois, além de proporcionar alegria às crianças, trabalha com outras questões como o ritmo, freio inibitório, tons de voz, linguagem. (Cad. II, p. 180).

A música é muito importante em qualquer nível, na educação. Tudo que se deseja desenvolver: atenção; prazer; concentração; participação; memória, etc, é a música o elemento fundamental, é o convite irresistível. (Cad. I, p. 240).

A música está no cotidiano, é alegria e expressão. Ela favorece o lúdico, noções de espaço e tempo/ritmo-duração. Através da música a criança se desenvolve ainda mais. (Cad. II, p. 232).

A música também foi considerada por uma das professoras como um “meio de transmissão de valores estéticos” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 67). O depoimento destaca que a música, além de desempenhar função auxiliar para outras áreas e deixar o ambiente mais alegre, desenvolve o “gosto pela arte”.

Utilizo a música no meu trabalho diário, pois acredito que, através dela, posso desenvolver e enriquecer conteúdos dados, permitindo, assim, tornar a escola um ambiente mais lúdico, mais prazeroso para a aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens significativas. Também desenvolver no aluno o gosto pela arte e sobretudo pela música. (Cad. II, p. 172).

Para as professoras a seguir, a música parece ser concebida como uma linguagem “autônoma”, com valor em si mesma, na qual se busca o desenvolvimento musical das crianças.

A linguagem musical é uma forma de organizar os sons, estabelecendo relações e gerando significados. [...] E é justamente a autoria o que me chama mais atenção na música, ou seja, a possibilidade do aluno criar e ser inventor de outros possíveis. Acredito, porém, que muitos professores não têm clareza de que a música trabalha a emoção, a percepção, a expressão e a criação poética, a partir da improvisação, interpretação, imitação e composição, onde o aluno passa por várias etapas de desenvolvimento nessa construção. (Cad. I, p. 140).

Procuro garantir momentos prazerosos, divertidos na vivência e exploração das diferentes músicas, explorando aspectos relacionados à música, ampliando o repertório das crianças, a escuta/fazer musical (canto, apreciação, improvisação...). (Cad. II, p. 28).

No depoimento a seguir, a professora trata a música como linguagem específica e, ao mesmo tempo, a relaciona à possibilidade de desenvolver aspectos afetivos.

Procuro trabalhar a música como elemento de, digo, como mais uma das linguagens infantis e como uma forte possibilidade de integração e estreitamento de vínculos ente criança e professor e entre as próprias crianças. Considero a música uma forma de expressão da criança (e do adulto também). (Cad. II, p. 112).

Para algumas professoras, a música pode ser concebida como linguagem específica e também ser utilizada com funções terapêuticas, auxiliando no desenvolvimento da auto-estima e do autoconhecimento, como salienta a professora abaixo:

Utilizamos a música considerando-a como meio de expressão, linguagem, como meio para desenvolver auto-estima, integração social e autoconhecimento através da produção e apreciação. (Cad. I, p. 220).

Segundo Souza *et al.* (2002), “buscar o desenvolvimento da capacidade musical dos alunos não exclui, necessariamente, tratar a música sob a perspectiva da inter/multi/transdisciplinaridade ou como meio de desenvolver outras capacidades” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 71). Para Zabalza (1998),

Embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área de desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases para um progresso equilibrado do conjunto.[...] Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto processos (atividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados de ação didática. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas atividades especializadas estejam reunidas em uma atividade mais global e integradora: em um jogo podemos incorporar atividades de diversos tipos: uma unidade didática ou um projeto reunirá muitas atividades diferenciadas, etc. (ZABALZA, 1998, p. 52).

Muitas professoras destacaram a importância da música relacionando-a a argumentos que poderiam ser transversais às demais áreas do conhecimento, com as quais a música também poderia dialogar. Elas parecem ter uma visão global de diferentes aspectos a serem desenvolvidos na educação das crianças dessa faixa etária, como sugere o depoimento a seguir.

Acho [que esta] é a questão central para todas as áreas do conhecimento, estabelecer relações e construir conhecimentos, a partir de um contexto significativo. Para construir conhecimento a criança precisa ser desafiada a buscar, a descobrir, a levantar hipóteses, a buscar soluções, a inventar outros possíveis e, finalmente, a ser autora. (Cad. I, p. 140).

Maffioletti (1998b) destaca que:

Embora os professores tenham formação suficiente para discernir sobre o que é adequado à formação das crianças, no que se refere à música essa capacidade fica subestimada. As atividades musicais são aprendidas e multiplicadas tradicionalmente, sem a devida reflexão sobre os seus reais objetivos. (Maffioletti, 1998b, p. 122).

Essa visão parece estar relacionada à formação das professoras e ao seu papel como unidocentes. Para Bellochio (2000), o professor unidocente precisa trabalhar na perspectiva

[...] de organizar os conhecimentos, potencializar a educação escolar e ensinar a criança a pensar e tomar decisões, considerando os entornos sociais dos locais de aprendizagem. Para tanto impõe-se a esse profissional a tarefa de ser um mediador ativo e conhecedor crítico dos percursos epistemológicos que orientam os aprendizados iniciais de seus alunos nos vários campos do conhecimento. Não significa pensá-lo como “um sujeito” isolado em seus processos de decisão profissional, que não problematiza as práticas educativas, tornando-se apenas cumpridor de carga horária e de currículos construídos por outros. (BELLOCHIO, 2000, p. 119-120).

Todavia, o conhecimento musical específico das professoras parece não ser suficiente para que elas, na sua maioria, possam justificar a presença da música com argumentos baseados em elementos específicos da música. Como salientado por Souza *et al.* (2002),

As professoras, em sua maioria, reconhecem a música como área ou disciplina específica. Entretanto, parecem não possuir condições de justificar suas especificidades e defini-las em termos de valores, conteúdos, tarefas e propósitos próprios. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 72).

3.4 Das necessidades à busca de parcerias

As professoras desta pesquisa parecem ter uma formação sólida em educação infantil, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Entretanto, em música, elas apontam para a necessidade de obter uma formação mais aprofundada. As professoras sinalizam para alguns aspectos que consideram relevantes para desenvolver o ensino de música de forma mais fundamentada. Assim, elas destacam

algumas necessidades, alguns obstáculos e propõem alternativas para melhorar o seu trabalho junto às crianças pequenas.

3.4.1 As necessidades

Ao serem questionadas se encontravam alguma dificuldade para realizar o ensino de música, 47,15% das professoras disseram que sim, enquanto que 44,72% disseram não encontrar dificuldades, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 15 - Dificuldades para desenvolver o ensino de música

Dificuldades	Número de professoras	Percentual %
Não	55	44,72
Sim	58	47,15
Não respondeu	10	8,13
Total	123	100,00

Vale ressaltar que 65,04% das investigadas, isto é, 80 professoras, deram seus depoimentos sobre essa questão. Isso inclui tanto as professoras que encontravam dificuldades quanto as que não encontravam dificuldades para a realização do ensino de música. Dentre as dificuldades, 55% das professoras citaram a falta de formação musical, 26%, a falta de recursos, e 16%, a falta do professor especialista para subsidiar seu trabalho e para atuar diretamente com as crianças. Elas citaram alguns obstáculos que dificultam a realização de um trabalho mais diversificado e específico em música.

A formação musical mostrou ser o maior obstáculo encontrado pelas professoras. Elas sentem falta de conhecimentos teóricos e práticos. Esse fato faz

com que, muitas vezes, as professoras sintam insegurança para realizar o ensino de música, pois elas não têm certeza se a forma como o realizam está correta. Assim, fazem da “forma que sabem”, como demonstram os depoimentos abaixo:

A falta de conhecimento do que fazer e o medo de errar são dois entraves. (Cad. I, p. 80).

Não tenho formação musical para trabalhar adequadamente. Procuo me esforçar para trabalhar música. (Cad. I, p. 160).

Eu não tenho curso específico ou formação para tal, faço da forma mais instintiva e artesanal, de acordo com o que conheço. (Cad. II, p. 136).

Me sinto despreparada para explorar o potencial das crianças. (Cad. II, p. 224).

Em relação aos conhecimentos musicais, algumas professoras (39,65%) sentem necessidade de ter tido, durante a sua formação, um ensino sistematizado. Elas destacam a necessidade de saber o significado de conceitos específicos da linguagem musical e da sua aplicação no contexto de aula, como é relatado nos três depoimentos a seguir.

Gostaria de ter mais conhecimento em relação a questões teóricas referentes à música: ritmos, timbres, escalas, etc... (Cad. I, p. 60).

Falta-me o conhecimento sobre altura (grave-agudo) intensidade (fraco, médio e forte), duração (curto, longo). Não sei como trabalhar. (Cad. II, p. 104).

Pelo pouco aprofundamento na parte teórica, fica um pouco difícil desenvolver melhor o trabalho envolvendo ritmo, intensidade... e outras atividades de exploração da música. (Cad. II, p. 164).

As professoras salientam que, além do conhecimento de elementos musicais, faltou, na sua formação musical, a prática tanto vocal quanto instrumental.

Às vezes sim, [enfrento dificuldades], por faltar um conhecimento mais aprofundado referente aos elementos da linguagem musical e também por não “cantar” ou tocar instrumentos musicais; isto é, pelo fato de não ter uma formação específica em música. (Cad. I, p. 12).

Não tenho facilidade para memorizar, nem cantar músicas (cad. II, p. 148) . Apenas considero-me desafinada e sinto um pouco de dificuldade em cantar com presença de adultos. (Cad. II, p. 60).

Não tenho voz (fui excluída do coral por desafinar). Tenho dificuldade de colocar determinada música dentro de uma letra. (Cad. II, p. 240).

Duas professoras também destacaram que têm enfrentado problemas vocais. A primeira aponta: “Fico mais rouca quando repito várias vezes as atividades e/ou músicas” (Cad. I, p. 100). A segunda acrescenta que, para resolver o problema de ficar rouca quando canta por algum tempo, utiliz[a] muito a fita e o CD devido à [sua] limitação em utilizar a voz” (Cad. I, p. 240).

A falta de conhecimento musical sistematizado dificulta a realização de um trabalho com a música na educação infantil. As professoras encontram dificuldades em estabelecer conteúdos e objetivos musicais e, assim, ampliar e diversificar as atividades que realizam. Essas dificuldades parecem ter relação com os argumentos apresentados para justificar o ensino de música na educação infantil. Os depoimentos a seguir também ressaltam essa questão.

Falta de subsídio para trabalhar com a música de uma maneira mais sistematizada, um projeto de música, por exemplo. (Cad. I, p. 206).

Falta o embasamento para saber a importância de cada item trabalhado. (Cad. II, p. 08).

Falta de embasamento teórico sobre música. Então as atividades ficam limitadas às mesmas de sempre [...] Acredito que a música também esteja relacionada ao movimento do corpo e nas escolas faltam recursos e conhecimento para relacionar. (Cad. I, p. 08).

Falta de conhecimento mais específico para trabalhar a música com as crianças, visto que o interesse delas nessa área é muito grande. (Cad. II, p. 124).

Faltam idéias de atividades específicas para a faixa etária. (Cad. II, p. 116).

Algumas professoras destacaram que necessitam, além dos conhecimentos musicais, de recursos para a realização do ensino de música. Dentre eles, foram citados instrumentos musicais, recursos financeiros e bibliografia específica. Cabe ressaltar que o primeiro foi o mais citado. Uma professora relatou que é preciso ter “material (instrumentos) para melhor orientar [suas] aulas” (Cad. I, p. 124).

Também foi apontada a necessidade de ter acesso a um repertório musical variado. Os dois depoimentos a seguir ressaltam essa carência.

[De repertório] As músicas nem sempre atraem as crianças. (Cad. I, p. 148).

Ter uma variação de CDs com variados tipos de música. (Cad. I, p. 04).

O espaço físico para as aulas de música também foi citado como uma necessidade pelas professoras. Uma delas ressaltou que falta “espaço adequado” (Cad. II, p. 48) para as atividades musicais, sendo que outra acrescentou que a escola poderia ter

Uma sala destinada à educação musical. Quem sabe na escola se ‘escondam’ novos talentos. (Cad. I, p. 148).

Finalmente, duas professoras salientaram que gostariam de contar com recursos financeiros para viabilizar a saída das crianças para assistir a espetáculos:

Faltam recursos para passeios (ônibus) e para apresentações. (Cad. I, p. 104).

Levar as crianças [a] espetáculos musicais (adequados ao interesse da faixa etária, e também para reconhecer em outros locais o que ouvem aqui). (Cad. II, p. 80).

Quanto à bibliografia sobre o ensino de música na educação infantil, uma professora relatou que “a bibliografia é muito restrita” (Cad. I, p. 152). Já o depoimento seguinte acrescenta que a dificuldade está

na busca de bibliografia específica para esse nível, e também em encontrar, à venda ou amplamente divulgados, bons trabalhos (músicas) para crianças. (Cad. I, p. 92).

3.4.2 Em busca de parcerias

Ao mesmo tempo em que as professoras apontam suas dificuldades para a realização do ensino de música na educação infantil, elas sinalizam alguns caminhos que poderiam contribuir para reduzir as lacunas deixadas na sua formação musical, assim como para qualificar o ensino de música na educação infantil. Nesse sentido,

a maioria das professoras enfatiza a necessidade de cursos de formação continuada. Vale ressaltar que nas duas questões abertas em que as professoras puderam dar depoimentos apontando as suas necessidades, elas destacaram a importância dos cursos de formação para melhorar o trabalho que desenvolvem nesse nível de ensino. Nas duas questões, os cursos de formação foram mencionados como a principal necessidade. Também foi sugerido por algumas professoras que os professores especialistas em música poderiam subsidiar as suas práticas pedagógico-musicais.

Os depoimentos a seguir apontam vários aspectos da formação inicial que poderiam ser minimizados em cursos de formação continuada. As professoras sugerem temas considerados relevantes para subsidiar as suas práticas. Um deles é o repertório.

Participar de oficinas específicas nessa área, para se renovar o repertório e aprofundar melhor a influência da música no desenvolvimento infantil. (Cad. I, p. 172).

Falta atualização, aprender novas músicas e jogos cantados para trabalhar com as crianças. (Cad. II, p. 64).

Foi ressaltado que seria importante que os cursos de formação pudessem contribuir para a melhoria da saúde vocal das professoras e, como consequência, para o seu desempenho em sala de aula, como é relatado a seguir:

Oficinas de canto para os professores, 'coral', cuidados com a voz humana. (Cad. I, p. 12).

A prática instrumental também foi citada por uma das professoras:

Trabalho em uma escola de educação infantil e percebo que a assessoria da SMED não costuma oportunizar aos profissionais cursos (oficina) de educação musical, o básico (uma flautinha), algo mais específico para os interessados. (Cad. II, p. 04).

Além de cursos de formação sobre aspectos específicos referentes à música, as professoras relataram que seria importante dar atenção aos conhecimentos pedagógico-musicais.

Precisamos ter formações nessa área, como trabalhar com a criança. (Cad. I, p. 108).

Quem trabalha com educação devia, ou melhor, seria bom que conhecesse e soubesse como trabalhar a música com os seus alunos pois é um conhecimento que é construído como qualquer outro. Que escolas ainda têm aula de música? (Cad. I, p. 176).

Eu sou apaixonada por música e acredito que a escola tem desenvolvido pouco a sensibilização musical nos alunos, assim como os cursos de formação dos professores. Gostaria muito de me dedicar mais a essa área, para trazer novas propostas para a sala de aula. (Cad. I, p. 152).

Para haver continuidade no processo de formação musical, as professoras sugeriram que a SMED deveria oferecer cursos e assessoria para orientar as suas práticas pedagógico-musicais .

Não existe uma orientação especializada dentro da SMED. (Cad. II, p. 168).

Não temos assessoramento ou cursos, seminários, etc, nesse sentido, nessa área. Antigamente havia formação para as professoras infantis. (Cad. I, p. 184).

Acho que a nossa secretaria poderia nos ajudar a programar encontros, como nos anos 79/80 em que, uma vez por mês, trabalhávamos com sucatas, músicas e atividades corporais. Nós que somos dessa época nos sentíamos muito mais capacitadas, pois a troca era grande. Os encontros sempre foram muito bem aproveitados. (Cad. I, p. 188).

Além dos cursos de formação, algumas professoras salientaram que o professor de música poderia subsidiar as suas práticas pedagógico-musicais, sugerindo um trabalho compartilhado entre unidocente e especialista, como é apontado nos relatos a seguir.

[Ter] pessoas especializadas que pudessem nos dar apoio. Nosso trabalho é muito solitário!. (Cad. I, p. 104).

Falta um especialista em música na escola que oriente os educadores. (Cad. II, p. 24).

Também foi salientado pelas professoras que o especialista poderia atuar no ensino de música junto às crianças.

Gostaria de mais experiências com profissionais de música que pudessem trabalhar diretamente com as crianças. (Cad. II, p. 76).

Acho que seria importantíssimo ter um profissional da área de música para trabalhar semanalmente questões específicas com os alunos. (Cad. II, p. 180).

[Gostaria] que as crianças tivessem a oportunidade de ter uma profissional na área para trabalhar com os mesmos. (Cad. I, p. 44).

Na perspectiva das professoras a seguir, o professor especialista em música poderia abordar questões específicas que, talvez, não tenham sido contempladas na sua formação, tais como a execução vocal e instrumental, ampliando, assim, o repertório das crianças.

Faz-se necessário um profissional capacitado para utilização de instrumentos musicais, como, por exemplo, violão para acompanhar as canções. (Cad. I, p. 20).

Gosto de cantar com as crianças e sinto falta de alguém qualificado para melhorar o trabalho com instrumento musical, canto, afinação, etc. (Cad. II, p. 212).

Eu não toco instrumentos, mas adoraria poder contar com profissionais que viessem engrandecer nossa rotina de educação Infantil. (Cad. I, p. 148).

Acredito ser de fundamental importância a presença de um professor de música para trabalhar com as crianças na escola. (Cad. I, p. 48).

Seria interessante a PMPA [Prefeitura Municipal de Porto Alegre] acrescentar no quadro de funcionários um profissional habilitado na área para atuar em nossas escolas de educação infantil. Seria muito útil. (Cad. I, p. 128).

Cabe destacar que alguns educadores musicais vêm discutindo, principalmente nas séries iniciais, a quem cabe ensinar música, se ao professor especialista ou ao unidocente. Bellochio (2000), por exemplo, acredita que se deva investir na formação musical do professor unidocente. Defende ainda que deve haver parceria, em que unidocente e professor especialista desenvolvam um trabalho compartilhado.

[O professor unidocente] 'deve' trabalhar com música no cotidiano de suas atividades, com possibilidades e limites, sob pena de perder-se o espaço garantido na forma da Lei e a sua representação mediadora no processo de desenvolvimento de seus alunos. (BELLOCHIO, 2000, p. 365).

Souza *et al.* (2002) também destacam que é preciso investir na formação musical do professor unidocente, potencializando o trabalho colaborativo entre o especialista e o unidocente,

o que poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 77).

O trabalho integrado entre unidocente e especialista pode ser mais abrangente, pois o primeiro “medeia o processo de ensino junto aos seus alunos” (BELLOCHIO, 2000, p. 119), enquanto que o segundo, tem o conhecimento voltado às especificidades da música.

Além do especialista, duas professoras apontaram que o estagiário em música poderia atuar em conjunto com a professora da classe.

Gostaria de ter na escola estagiárias da área de educação musical para trabalhar em conjunto. (Cad.I, p. 236).

Acho que seria muito bom podermos contar com a participação de profissionais ou estagiários para realizarmos atividades com instrumentos diversificados e outras atividades na área de música. (Cad. I, p. 248).

Entretanto, cabe lembrar que o estagiário não pode substituir o professor regente, unidocente ou especialista.

Para realizar um ensino de música mais abrangente, onde, como relataram as professoras, as crianças tenham a possibilidade de vivenciar a música através de atividades diversificadas e conhecer os espaços onde se faz música, é necessário, além de formação, recursos que possam viabilizar essas possibilidades. Assim, a professora destaca que seria importante contar com

[...] instrumentos musicais acessíveis ao nível da idade deles, como pandeiro, chocalho, reco-reco, triângulo, tambor. (Cad. I, p. 164).

Também foi mencionado que as crianças deveriam ter acesso a instituições musicais fora da escola.

Haveria um enriquecimento na formação das crianças se houvesse oportunidades para elas assistirem orquestras, recitais, audições etc... no período escolar (dia). Normalmente tais eventos acontecem mais ao entardecer ou à noite, dificultando nossa ida com elas. (Cad. II, p. 12).

As professoras também destacaram que é preciso articulação por parte das instituições para que elas possam realizar um trabalho que ultrapasse os limites da escola, como salienta a professora a seguir:

Deveria existir um intercâmbio maior entre as instituições, como teatros, OSPA, orquestras, bandas, corais, estudantes de música, conjuntos irem às escolas ou convidar as escolas para participar. (Cad. I, p. 36).

Além de sinalizar alguns caminhos que poderiam contribuir para enriquecer o ensino de música na educação infantil, as professoras procuram subsídios, dentro das suas possibilidades, para minimizar as carências tanto dos conhecimentos pedagógico-musicais quanto de recursos.

Tenho buscado conhecer mais, o que tem me ajudado muito e as crianças têm se beneficiado com isso. (Cad. I, p. 48).

Em minha formação tive educação musical somente no magistério, porém tenho buscado subsídios em livros [e com] colegas. (Cad. II, p. 104).

Uma vez que não contamos com um professor especializado de música, falta o embasamento para saber a importância de cada item trabalhado. Utilizo materiais que possam me subsidiar da internet, livros, etc. (Cad. II, p. 08).

A escola possui um bom acervo de CDs e aparelho de som. Sempre funcionando. Através das “trocas” com outros professores e de leituras posso “inovar” o repertório musical. (Cad. II, p. 40).

Quanto aos conhecimentos pedagógico-musicais, algumas professoras fizeram os seguintes comentários:

Tenho sentido mais segurança após a formação do projeto POEMA⁸, onde preciso planejar um projeto e atividades específicas. (Cad. I, p. 80).

Em função de ter participado de oficinas e grupos que propõem atividades e momentos de sensibilização da música [não encontro dificuldades para realizar o ensino de música]. (Cad. II, p. 140).

⁸ POEMA: Projeto OSPA [Orquestra Sinfônica de Porto Alegre] de Educação Musical Aplicada, desenvolvido no ano de 2004 e coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke.

A professora a seguir também destaca que busca conhecimento na interação com o seu próprio meio, isto é, alunos e colegas.

Não tenho feito curso nem aulas, mas é com eles [os alunos] que aprendo até alguma música, pois não tenho tempo necessário para fazer essa formação. O que aprendi foram apenas canções básicas em aulas que os professores ensinaram sobre algumas músicas que seriam fáceis de administrar a organização dos alunos menores, ou seja, de pré-escola. Também aquelas que necessitam para alguns eventos na escola como dia dos pais, mães, Natal, aniversários, etc. (Cad. II, p. 120).

Segundo as professoras, algumas escolas encontram alternativas particulares para ter o ensino de música, como destacam os dois depoimentos a seguir.

Foi ótima a experiência que tivemos em certo ano que tivemos a aprovação do OP [Orçamento Participativo] em que conseguimos “aula de música”. A professora animava, incentivava as aulas tocando o seu violão! As crianças gostam muito das aulas de música! Atualmente utilizamos os recursos disponíveis, proporcionando momentos com a música! Momentos esses que adoram! A alegria é contagiante! (Cad. I, p. 04).

No 2o semestre letivo temos oficina de música. As aulas ocorrem com um oficinairo contratado, [uma] hora por semana. Essa medida não esgota os outros momentos de interação musical. A música está na criança. (Cad. II, p. 232).

Os depoimentos das professoras sugerem que elas gostariam de ter mais autonomia em relação às práticas musicais na educação infantil. Por isso, tantas citam a formação como meio de suprir as suas dificuldades. Assim, a professora a seguir destaca:

A maioria dos professores que conheço procura trabalhar com música, mas vejo neles o que acontece comigo: gostar não é o suficiente. Os cursos não preparam; desde cedo, a criança precisa sentir que o educador gosta de cantar, de se envolver com a música. (Cad. II, p. 148).

Conforme relata uma professora, a “carência de cursos de qualificação para professores ‘empobrece’ as possibilidades” (Cad. II, p. 112) de trabalho na educação infantil.

A partir de todos esses relatos, percebe-se que as professoras gostariam de ter mais segurança para realizar o ensino de música na educação infantil. Nesse

sentido, elas citam, nesta ordem, a necessidade de formação, de parcerias com professores de música e de mais recursos para ampliar as possibilidades de realização de um trabalho mais amplo e diversificado com as crianças.

No entanto, para qualificar e fortalecer a educação musical na educação infantil é necessário que aconteçam ações mais abrangentes. As professoras se mostram disponíveis e buscam parcerias. Os dois depoimentos a seguir mostram que talvez não sejam as atividades isoladas que farão com que esse quadro se modifique:

Acredito que deveríamos ter uma política de educação infantil que contemplasse a música com contato com professores, músicos fazendo uma parceria com as escolas infantis e até formações de musicalização para professores. (Cad. II, p. 228).

Acho importante a música para o desenvolvimento cognitivo, emocional e estético da criança, para isto é necessário um especialista nesta área. Percebo, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para o desenvolvimento musical, principalmente na educação infantil. (Cad. II, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tive como objetivo investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil. Dessa forma, procurei mapear as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras, identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais, bem como, identificar as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil.

O *survey* de desenho interseccional mostrou ser um método adequado para a consecução desses objetivos, pois possibilitou caracterizar uma situação de forma abrangente e em um curto espaço de tempo.

O questionário, técnica de coleta de dados utilizada, possibilitou atingir um grande número de professoras rápida e simultaneamente. O instrumento elaborado se mostrou válido pois houve clareza nas respostas, não ocorrendo questões nulas ou em branco. Portanto, ele poderá vir a servir de referência para outros trabalhos.

A legislação, isto é, a LDBEN e o RCNEI, aliada à literatura de educação musical e educação infantil, possibilitaram-me compreender os dados coletados e responder aos objetivos desta pesquisa.

A música está presente nas práticas pedagógicas de 99,19% das professoras, sendo citada como regular por 89,43%. Isso significa que elas cumprem a legislação (LDBEN) ao garantir a presença da música como uma das linguagens artísticas a serem desenvolvidas nesse nível de ensino.

Foi possível identificar uma diversidade de atividades musicais que as professoras realizam com as crianças, como audição de músicas, canto, dança, jogos cantados e músicas para formação de hábitos. Também foram citados o repertório e o espaço físico utilizados na realização das atividades musicais. O repertório, segundo as professoras, é diversificado, incluindo canções infantis, canções folclóricas, música instrumental e erudita, além de cantigas de ninar, sons da natureza e trilhas de filmes. Algumas citaram que procuram contemplar o repertório que as crianças trazem, buscando ampliá-lo.

Os espaços utilizados para a realização das atividades musicais não se restringem somente à sala de aula, confirmando um pensamento contemporâneo de educação infantil. As professoras salientam que os espaços são os mais variados possíveis. Dentre eles, a sala de aula, o pátio e o parque.

Ainda existe um predomínio das atividades que envolvem o canto. É importante ressaltar que a primazia das atividades de canto não é uma característica específica da educação infantil, conforme mostra a literatura de educação musical (FERNANDES, 2004; SOUZA *et al.*, 2002; TOURINHO, 1993a e FUKS, 1993). Vários fatores podem estar ligados ao predomínio do canto. Um deles está relacionado à formação musical das professoras.

Em relação à formação geral, os dados encontrados contrariam pesquisas realizadas em todo o Brasil. A grande maioria das professoras (94,31%) possui curso de graduação, sendo que, dessas, 75,86% em Pedagogia. Os cursos de pós-

graduação foram realizados por 70,73% das professoras, sendo a ênfase em educação infantil. Isso demonstra que as professoras desta pesquisa atendem às normas profissionais que a legislação propõe.

Quanto à formação musical, 59,35% das professoras afirmam ter passado por algum tipo de ensino formal. Entretanto, mesmo com esse percentual, as professoras destacam a necessidade de cursos de formação continuada para que possam expandir seus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e, assim, realizar um ensino de música mais consciente. Vale lembrar que esta pesquisa não examinou a qualidade ou as concepções sobre o ensino de música dos cursos de formação pelos quais passaram as professoras. Além disso, muitas delas mostraram interesse em tocar um instrumento musical ou ter um professor especialista que possibilite às crianças o contato com diferentes formas de fazer música.

Um segundo fator, possivelmente relacionado ao predomínio do canto, refere-se aos recursos. Os recursos freqüentemente mencionados nos depoimentos das professoras são o aparelho de som, a televisão e o vídeo cassete. Poucas professoras relataram poder contar com recursos mais específicos para as atividades musicais, como instrumentos. No entanto, cabe questionar de que forma as professoras utilizariam esses instrumentos musicais, já que muitas afirmam não ter formação musical.

A música no contexto da educação infantil adquiriu respaldo oficial quando foi incluída na proposta do RCNEI. No entanto, somente 35,77% das professoras disseram conhecer essa proposta, e 30,08% utilizam apenas alguns aspectos da mesma nas suas práticas pedagógico-musicais. Isso parece demonstrar que o documento não atingiu aos seus propósitos, isto é, servir de referência para os professores que estão em sala de aula. Vários motivos podem estar envolvidos no

desconhecimento dessa proposta. Dentre eles, a forma de divulgação do documento, a linguagem utilizada, a formação musical das professoras para entender a proposta de música e a estrutura do documento, a qual pode levar as professoras a pensar em um trabalho por disciplinas. Na educação infantil, se propõe a unidocência como base do trabalho.

Dentre as necessidades das professoras para a realização de suas práticas pedagógico-musicais, a maioria destaca que a formação musical recebida não foi suficiente. Elas desejam ter conhecimento musical mais aprofundado, o que poderia trazer, segundo seus depoimentos, mais segurança para a realização de seu trabalho, melhorando sua prática. Algumas professoras mencionaram que gostariam de contar com o professor especialista em música para subsidiar as suas práticas. Outras, sugeriram que o especialista poderia atuar como professor na educação infantil.

Ao manifestar interesse em maiores conhecimentos sobre música, elas também demonstram interesse em melhorar suas práticas. Mesmo encontrando dificuldades quanto à formação ou em relação aos recursos disponíveis para a realização das práticas pedagógico-musicais, a maioria das professoras desta pesquisa demonstra que quer e pode assumir a música na educação infantil. Isso não significa defender que o professor unidocente substituirá o especialista em música. Como destaca Figueiredo (2004), ambos “poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Os resultados revelam que as professoras têm buscado subsídios de várias formas, por iniciativa própria. Elas procuram fundamentar seu trabalho ampliando sua formação, mas o fazem isoladamente. Entretanto, o professor é um componente de um sistema educacional que tem princípios comuns para um grande grupo.

Portanto, para melhorar e fortalecer a educação musical na educação infantil é necessário que aconteçam ações abrangentes. O PNE (2000) destaca que, “além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente” (BRASIL, 2000). Nesse sentido, Bellochio (2004) sustenta que são necessárias “ações políticas e educacionais concretas que valorizem a formação e a profissão do professor, possibilitando dignidade na execução da tarefa educativa na escola” (BELLOCHIO, 2004, p. 76).

Isso aponta para a necessidade de organização de parcerias e ações entre governos e instituições educacionais. Essa parceria, que valorize e leve em conta as práticas pedagógico-musicais das professoras, poderia contribuir, de forma mais efetiva, para a construção de um conjunto de políticas envolvendo a formação de professores e a elaboração de currículos nesse nível de ensino.

A amostra desta pesquisa não parece ser típica, pois as professoras têm formação além da média brasileira. Portanto, não posso generalizar os resultados para todo o Brasil. Acredito, entretanto, que eles poderão contribuir como referência para outros estudos sobre esse tema. Assim, proponho que esta pesquisa seja realizada em outros contextos. Sugiro, também, o desenvolvimento de pesquisas que busquem investigar como as professoras realizam suas práticas pedagógico-musicais. Penso que as pesquisas poderiam focalizar grupos mais específicos como creches e pré-escolas.

Espero que, ao identificar a formação musical como a principal necessidade das professoras, este trabalho possa contribuir para repensar o papel da música nos currículos dos cursos de Pedagogia, assim como os cursos de formação continuada para os professores unidocentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6)
- ARAÚJO, R. C. *A situação do ensino de música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba no ano de 2000*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, PR, 2001.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-114, dez.-jan./ jul. 2000a.
- _____. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. 2000. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000b.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, 2001a.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação de educador. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL*, 4, 2001, Santa Maria, *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 2001b, p. 13-25.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-46, 2003.

BEYER, Esther. O ensino da música na educação infantil. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 7, 1998, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: ABEM, 1998. p. 27-42.

_____. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL*, 4, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001. p. 45-52.

_____. A interação musical em bebês: algumas considerações. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 02, p. 83-97, 2003a.

_____. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. *In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana M. (org.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003b. p. 101-112.

_____. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 8, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. 1CD-Rom

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. São Paulo: Atlas, 1988. (Manuais de Legislação Atlas)

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Federal e Estadual*. Porto Alegre: CEED, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3.

_____. Ministério da Educação. *PNE – Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acesso em: 20 out. 2003.

_____. *Lei Federal 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2001.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Estatísticas dos professores no Brasil*. [Brasília]: MEC/INEP, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. A música como uma das formas de conhecimento de mundo: a proposta do Referencial Nacional para a Educação Infantil. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 7, 1998, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: ABEM, 1998. p. 83-87.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Mudanças no estado e políticas públicas para a educação infantil nos anos de 1990: suas configurações na cidade de Uberlândia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 26, 5 – 8 out. 2003, Poços de Caldas, MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/posteres/menissabessacarrijo.rtf>> Acesso em: 18 ago. 2004. GT5 – Estado e Política Educacional

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). *Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras Aproximações. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999. p. 19-50. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62)

COHEN, Louis. e MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4 ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, Luciana M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre, RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical.* [s.n.]: Porto Alegre, 2003. Projeto de pesquisa não-publicado.

FELIPE, J. *et al.*. Identidade e formação da professora de educação infantil. *In: MOVIMENTO INTERFÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Educação Infantil: construindo o Presente.* Campo Grande: UFMS, 2002. p. 73-90. Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-88, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL*, 4, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 2001. p.26-37.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167

FREIRE, Ricardo Dourado; MATIAS, Raíssa Bisinoto. Mapeamento do desenvolvimento rítmico de crianças brasileiras na idade de 2 a 5 anos. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 8, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. 1CD-Rom

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. *In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Fundamentos da Educação Musical.* Porto Alegre: ABEM, 1993. (Serie Fundamentos, 1)

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lílían Argentina Braga. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____. *Jogos e passeios infantis.* Porto Alegre: Kuarup, 1989.

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lílian Argentina Braga *Aprendendo a brincar*. Comissão Gaúcha de Folclore/Novak Multimedia, 2001.

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

ILARI, Beatriz Senoi, BROOCK, Angelita Vandr. A Relação afetiva entre as mães e os bebês através da música. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 8, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. 1 CD-Rom

ILARI, Beatriz Senoi *et al.*. Identificando canções de ninar de outras culturas: um estudo como participantes brasileiros. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 6, 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. 1 CD-Rom.

INFORMATIVO DO INEP. Brasília: INEP, n. 71, 4 jan. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 23, 24 – 28 set. 2000, Caxambu, MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0722t.pdf>> Acesso em: 23 set 2003. GT7 – Educação de criança de 0 a 6 anos.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior. *In: Maria Lucia (Org.).. Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 189-196.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da nossa época, v. 67)

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Formação dos professores para a educação infantil. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Pernambuco. Anais....* Pernambuco: ABEM, 1998a. p. 77-82.

_____. Práticas musicais na escola infantil. *In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva (Org.). Educação Infantil: p'ra que te quero?* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998b.

MULLER, Fernanda. Infância em Resistência às Políticas Internacionais. *In: RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Org.). Educação Infantil: política, formação e prática docente.* Campo Grande: UCDB, 2003. p. 11-32.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios.* Campinas: Editora Autores Associados, 1999. p. 5-17. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62)

PENNA, Maura.. Discutindo o ensino de música nas escolas: os PCN para os 3º e 4º ciclos e sua viabilidade. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Pernambuco. Anais....* Pernambuco: ABEM, 1998. p.61-72.

_____. *Este é o ensino de artes que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.* João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 07-16, 2004.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME nº 003, de 25 de janeiro de 2001. Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica da Educação Infantil*. 3. ed. Porto Alegre: SMED, 2002. (Cadernos Pedagógicos, 5)

ROCHA, Eloísa Acires Candal (Coord.). *Educação Infantil (1983-1996)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. (Série Estado do Conhecimento, 2)

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pró-Posições*, Campinas, v. 14, n. 1, jan-abr. 2003.

SALLES, Fernando Casadei.; RUSSEF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. *In: RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Org.). Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 52-73.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. *In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-211.

SILVA, Jória Pessoa de O. *et al.* A formação de professores para a Educação Infantil: perspectivas atuais. *In: MOVIMENTO INTERFÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Educação Infantil: Construindo o presente*. Campo Grande: UFMS, 2002. p. 49-60. Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Jusamara *et al.*. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6)

STRENZEL, Giandréa Reuss. A produção científica sobre Educação Infantil no Brasil nos programas de Pós-graduação em Educação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 23, 24 – 28 set. 2000, Caxambu, MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/o710t.pdf>> Acesso em: 23 set. 2003. GT7 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Educação Musical no curso de graduação em pedagogia Univates. *Expressão: Revista do centro de artes e letras*, Santa Maria, n. 2, p. 135-138, jun-dez. 1998.

_____. Construção de instrumentos musicais a partir de objetos do cotidiano. *In: SOUZA, Jusamara (Org.). Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 145-152.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993a. p. 91-133. (Série Fundamentos, 1)

_____. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares, *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 67-78, jun. 1993b.

_____. Seleção de repertório para o ensino de música, *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 17-28, dez. 1993c.

TRINDADE, Brasilena Pinto. A Pesquisa em educação musical baseada no modelo TECLA de Swanwick. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, 1996, Londrina. Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 227.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. (Org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário

**ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM SURVEY COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

IMPORTANTE: a forma de resposta consiste em assinalar com (x) quantas alternativas forem pertinentes, preencher os espaços (___) e/ou preencher os campos. Por favor, preencha os campos em letra de forma. Sempre que considerar necessário, efetue comentários adicionais. Após responder este questionário, por favor, entregue-o ao Diretor(a) da Escola para que ele(a) possa retorná-lo à pesquisadora. Muito obrigada!

I - Dados de identificação do(a) professor(a):

1. Nome da escola em que atua: _____

2. Nome do(a) professor(a): _____

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Idade: (___)

5. Qual é a sua formação? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes e identifique o curso/área específica de sua formação.

- () Ensino Médio completo - curso: _____
 () Ensino Superior incompleto - área: _____
 () Ensino Superior completo - área: _____
 () Pós-graduação - área: _____
 () Outra. Especifique: _____

6. Qual é seu tempo de serviço no magistério? _____

7. Qual é seu tempo de serviço na educação infantil? _____

8. Você atua em outros níveis de ensino além da educação infantil?

() Não () Sim. Especifique: _____

9. Caso você atue em outro nível, em qual área de conhecimento? _____

10. Você teve algum tipo de formação musical?

- () Não () Sim. Especifique:
 () no ensino médio
 () na graduação
 () em escolas de música
 () em cursos de formação continuada
 () outros. Especifique: _____

11. Você canta e/ou toca algum instrumento musical?

() Não () Sim. Qual/Quais? _____

12. Você tem participado de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música?

() Não () Sim. Especifique: _____

II - Dados sobre as atividades musicais realizadas na educação infantil:

1. Em que nível(eis) da educação infantil você atua nesta escola? Assinale todas as alternativas pertinentes.

- () Berçário
 () Maternal
 () Jardim

2. Você realiza atividades musicais na educação infantil?

() Não () Sim

3. Caso você realize atividades musicais, que tipo de atividades você desenvolve? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- () audição de músicas
 () dança
 () canto
 () atividades para desenvolver a percepção auditiva (altura, intensidade, duração, timbres)
 () movimentação
 () construção de instrumentos
 () execução de instrumentos musicais
 () identificação dos instrumentos musicais
 () execução de músicas para formação de hábitos (lanche, fila, etc.)
 () composição ou criação de músicas
 () visitação a espetáculos musicais
 () improvisação
 () história da música
 () sonorização de histórias
 () visitas a escolas de música, orquestras, corais ou outras instituições musicais
 () jogos cantados
 () outros. Especifique: _____

4. Caso você realize atividades de audição de músicas, que tipo de repertório você utiliza? Assinale as alternativas pertinentes.

- () música popular
 () canções infantis
 () canções folclóricas
 () música erudita
 () música instrumental
 () outros. Especifique: _____

5. As atividades musicais realizadas são:

- () esporádicas
 () regulares
 () outros. Especifique: _____

6. Caso as atividades musicais sejam realizadas esporadicamente, a que se destinam? Assinale todas as alternativas pertinentes.

- () apresentações em datas específicas (ex.: dia das mães, festas juninas, dia dos pais, aniversário das escola, etc.)
 () mostras artísticas
 () execução de hinos oficiais
 () hora cívica
 () outros. Especifique: _____

7. Caso as atividades musicais sejam permanentes, qual a carga horária destinada a elas?

- () 1 aula por semana
 () 2 aulas por semana
 () outra. Especifique: _____

8. Em que local você realiza as atividades musicais?

- () nas salas de aula da turma
 () em uma sala específica de música
 () no parque
 () no pátio
 () em outros locais. Especifique: _____

9. Quais são os recursos disponibilizados pela escola para a realização das atividades musicais? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- () televisão
 () instrumentos de sucata
 () instrumentos de percussão
 () piano ou teclado
 () violão
 () flauta doce
 () aparelho de som
 () videocassete
 () DVD
 () material didático (livros de música, partituras musicais, etc.)
 () outros. Especifique: _____

10. Você conhece a proposta de música contida no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNI)?

- () Não () Sim

11. Caso você conheça a proposta de música contida no RCNI, você a utiliza no seu contexto de sala de aula?

- () Não () Sim

12. Justifique sua resposta à pergunta anterior:

13. Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver o ensino de música na educação infantil?

() Não () Sim. Especifique: _____

III - Observações adicionais:

1. Dados que você deseja acrescentar:

MUITO OBRIGADA POR RESPONDER E DEVOLVER ESTE QUESTIONÁRIO!

APÊNDICE B: Carta ao diretor da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Prezado(a) diretor(a),

Envio em anexo o questionário que faz parte da minha pesquisa de mestrado em educação musical a qual estou realizando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Solicito, por gentileza, que o mesmo seja respondido por todos os(as) professores(as) que atuam em sala de aula.

Essa pesquisa pretende investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nesse sentido, as respostas dos(as) professores(as) serão fundamentais para conhecer as práticas musicais com crianças de 0 a 6 anos de idade.

A partir dos dados coletados será possível traçar um panorama sobre o ensino de música nos vários níveis da educação infantil, o que poderá subsidiar políticas de formação musical inicial e continuada. Vale lembrar que essa pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, através da Supervisão de Educação.

Desde já agradeço a sua colaboração e **solicito, por gentileza, que o questionário seja devolvido através da mala direta à SMED, no envelope em anexo**, aos cuidados de Cristina Rolim. Devido à urgência em coletar os dados, conto com o envio dos questionários a partir da próxima mala direta.

Muito obrigada e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Lélia Negrini Diniz

End.Res. Rua Assis Brasil, 213
Sapucaia do Sul Cep 93222360
Fone: 4749341 Cel: 99083696

APÊNDICE C: Carta às professoras das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Caros(as) Professores(as),

Este questionário destina-se a contribuir para a elaboração de minha dissertação de Mestrado em Educação Musical que, atualmente, estou cursando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Minha pesquisa pretende investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Nesse sentido, suas respostas serão fundamentais para conhecer as práticas musicais com crianças de 0 a 6 anos de idade.

A partir dos dados coletados será possível traçar um panorama sobre o ensino de música nos vários níveis da educação infantil, o que poderá subsidiar políticas de formação musical inicial e continuada.

Esclareço que a identidade dos(as) professores(as) não será conhecida e a utilização das respostas será para fins únicos e exclusivos de elaboração da dissertação do curso que estou realizando. É importante ressaltar que essa pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, através da Supervisão de Educação.

Desde já agradeço a sua colaboração e **solicito, por gentileza, que o questionário seja devolvido para a direção da escola**, que o enviará à SMED. Devido a urgência em coletar os dados, conto com o retorno dos questionários a partir da próxima mala direta.

Muito obrigada e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Lélia Negrini Diniz

End.Res. Rua Assis Brasil, 213
Sapucaia do Sul Cep 93222360
Fone: 4749341 Cel: 99083696

