

MARISLEUSA DE SOUZA EGG

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE AS ATIVIDADES CANTADAS NAS AULAS
DE MÚSICA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Música da
Universidade do Estado de Santa
Catarina, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Música. Subárea: Educação Musical.
Orientadora: Prof^a. Dra. Teresa Mateiro

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

E29p

Egg, Marisleusa de Souza

A prática pedagógica de um professor na educação infantil: um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de Música / Marisleusa de Souza Egg.- 2016.

189 p. il. color. ; 21 cm

Orientadora: Teresa Mateiro

Bibliografia: p. 169-184

Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2016.

1. Música- Instrução e estudo. 2. Música na educação. 3. Canto. I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 780.7 – 20.ed.

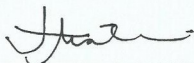
MARISLEUSA DE SOUZA EGG

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE AS ATIVIDADES CANTADAS NAS AULAS DE MÚSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.
Subárea: Educação Musical.

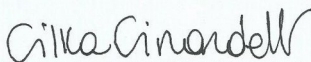
Banca Examinadora

Orientadora: _____



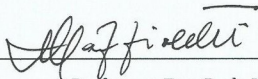
Professora Dra. Teresa Mateiro
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Membro: _____



Professora Dra. Gilka Girardello
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membro: _____



Professora Dra. Leda Maffioletti
Universidade Federal d Rio Grande do Sul (URGS)

Florianópolis, 28 de março de 2016.

Recordo que quando eu era criança, meu pai entrava em casa assobiando uma melodia ou cantarolando uma música, era um hábito dele. E até hoje ele continua a fazer isso com prazer. Esse seu gesto me traz boas lembranças! Ele também tinha por costume comprar os famosos LPs quando eu era pequena, fato que me marcou muito. Desde então, eu ouvia e imitava os meus cantores preferidos...

Também lembro de minha mãe... me ensinando a cantar as canções dos discos que meu pai comprava, e isso também é memorável para mim. Apesar da timidez e de não gostar de cantar em público, ainda é corriqueiro ouvi-la cantarolando enquanto trabalha em seus afazeres...

Nas nossas viagens em família, o que meus irmãos e eu mais fazíamos era cantar, cantar... assim chegávamos bem rápido ao destino. Queridos pais, vocês foram os primeiros cantores a exercerem forte influência em minha vida, pois com toda a intuição me ensinaram a amar o canto e me inseriram nesse fantástico mundo da música. Amo muito vocês, obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indireta contribuíram na finalização desta pesquisa e possibilitaram o bom andamento do trabalho. Sem vocês, possivelmente eu não teria chegado até aqui:

À CAPES, pela bolsa que me possibilitou dedicação integral à pesquisa.

Aos funcionários do PPGMUS, sempre dispostos a auxiliar nas dúvidas e informações.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por consentir na realização da pesquisa.

Ao Centro de Educação Infantil onde realizei a pesquisa de campo: à diretora, às coordenadoras, aos professores, às queridas e amadas crianças e demais funcionários, muito obrigada pela convivência.

Aos professores do PPGMUS, Guilherme Saurbronn de Barros, Regina Finck, Sérgio Figueiredo, Teresa Mateiro e Viviane Beineke, pois com vocês muito aprendi ao refletir sobre a pesquisa na Educação Musical.

À professora Alessandra Rotta Oliveira, por sua colaboração durante a qualificação. Às professoras da banca Gilka Girardelo e à Leda Maffioletti, meu agradecimento pela leitura atenta e detalhista, pelas contribuições e os muitos elogios. Todo o incentivo de vocês certamente me faz acreditar na relevância da pesquisa e a perseverar nos estudos.

Aos colegas da turma de 2014, Camila Werling, Denise Maria Bezerra, Edmar Deunizio, Helena Vasconcelos, Jeasir Rego, Leonardo de Aquino, Lucas Farias, Rafael Dias, Raísa Silveira e Vitor Hugo Rodrigues Manzke. Levarei comigo as boas lembranças e as muitas conversas regadas a um cafezinho.

Ao Allan Oliveira, pela revisão antes da qualificação, obrigada por sua gentileza.

À Francisca Cavalcante, querida Chica, por me alugar um espaço durante o primeiro ano do mestrado, pelas muitas conversas e os cafés.

À querida professora Valéria Lüders, pela companhia em diversas viagens à Florianópolis para reuniões no grupo de pesquisa.

Ao Leandro Inácio Leite pelo empréstimo da filmadora para a pesquisa de campo, bem como ao amigo Josué Dobkowski pelo empréstimo do tripé com a mesma finalidade.

À professora Gislene Natera, da Faculdade de Educação (FAED), por permitir-me realizar o estágio docente com sua turma.

Aos amigos de longe e de perto, pela torcida, interseção e incentivos, meu muito obrigada.

À Bia Pasold, coordenadora do Projeto de Musicalização, por ser a ponte com os demais participantes fazendo o possível para que tudo desse certo, um enorme obrigada.

Ao professor Klaus, principal participante desta pesquisa, que se dispôs a compartilhar seu dia a dia e suas experiências durante um semestre. Muito obrigada, seu trabalho e sua presença permeiam toda essa pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente, coordenado pela professora doutora Teresa Mateiro: Ana Ester Madeira, Bárbara Trelha, Dayse Fagan Fonseca, Gislene Natera, Hortênsia Vechi, Jeasir Rego, Juliana Borgheti, Paulo Jeovani, Paulo Rodriguez, Ramiro Costa, Rose Aguiar e Silva e ao Thiago Moreira, que mesmo de longe contribuiu. Muito obrigada pelo companheirismo, pelas ricas contribuições e sugestões. Em especial às minhas primeiras companheiras de pesquisa: Ana Ester, por várias vezes me auxiliar com os textos e na organização final dos slides para a defesa. À Hortênsia, pelas leituras extras quando precisei e pelas inúmeras conversas sobre o tema que temos em comum, a voz.

Aos primos Tuco, Sandra, Caio e Ana Luisa Egg, pela amável acolhida em sua casa durante a pesquisa de campo. As conversas ao redor da mesa e as caronas, com certeza foram vitais neste tempo passado juntos.

À minha querida e estimada orientadora, Teresa Mateiro, por acreditar na intenção desta pesquisa. Pela receptividade, compreensão, tolerância, estímulo e por sua dedicação constante em me manter no foco durante toda a caminhada. Obrigada pelas inúmeras orientações, por meio delas compreendi e aprendi muito contigo. Pelos encontros, almoços e cafés que enriqueceram nossa amizade. Seu precioso exemplo, levarei sempre comigo. Minha profunda gratidão!

À minha família, meus pais Zaqueu e Mariana, agradeço imensamente por todo investimento e incentivo durante a minha caminhada como estudante. Vocês são parte desta vitória ao caminharem comigo mesmo tão distantes. Aos meus irmãos, cunhados (as) e aos sobrinhos (as) pelo carinho de sempre.

Aos meus filhos Mariana e Heitor, que regaram essa dissertação com canções e improvisos, meus cantores favoritos! Obrigada pela compreensão durante minha ausência e pelas demonstrações de carinho e alegria quando do meu retorno.

Ao meu amado André, meu companheiro, incentivador à pesquisa e aos estudos. Tenho certeza de que conviver contigo torna tudo mais leve. Obrigada pelas conversas e contribuições no trabalho, por ler, reler, criticar, ouvir, discutir, incentivar. Pelo levar, buscar e cuidar das crianças enquanto estive fora. Por ter sido tão presente nesta caminhada. Enfim, por ser o meu parceiro inseparável. Minha eterna gratidão.

Finalizo agradecendo Àquele que permitiu que tudo isso acontecesse, e da forma como aconteceu. Pelo cuidado constante, sustento e capacidade. Ao Eterno, o criador do universo que rege minha vida. Sou eternamente agradecida a Ti!

Canta, canta
Sente a beleza
Canta, canta
Esquece a tristeza
Tanta, tanta
Tanta tristeza
Canta

Canta
Quem canta o mal espanta
Vai sempre cantando mais, mais
Canta pra não chorar

Canta, canta
Canta, vai, vai
Segue cantando em paz
Canta, canta
Canta mais

Canta, canta
Sente a beleza
Canta, canta
Esquece a tristeza
Tanta, tanta
Tanta tristeza
Canta

Canta, canta
Canta, vai, vai
Segue cantando em paz
Canta, canta
Canta mais

Canta

Canta, Canta Mais (Tom Jobim e
Vinicius de Moraes)
Interpretação Vânia Bastos
[https://www.youtube.com/watch?
v=r5rtF20RdNI](https://www.youtube.com/watch?v=r5rtF20RdNI)

RESUMO

EGG, Marisleusa de Souza. **A prática pedagógica de um professor na educação infantil:** um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de música. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Esta pesquisa teve como objetivo geral observar e analisar como o professor desenvolveu as atividades cantadas na sala de aula e conhecer suas reflexões acerca de sua formação docente. O estudo foi realizado com um professor de música atuante em um Centro de Educação Infantil (CEI) durante um semestre na turma do Pré II com crianças de 4 a 5 anos de idade. A pesquisa é de cunho qualitativo utilizando a abordagem do tipo etnográfico. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, observação participante com registro em vídeo e diário de campo. Os resultados mostraram que as atividades cantadas estiveram no centro dos conteúdos musicais desenvolvidos nas aulas. As experiências anteriores vivenciadas pelo professor como tecladista/cantor em uma banda de rock e cantando em diversos corais foram percebidas em suas práticas. A formação fora do contexto acadêmico e em outros lugares foi confirmada pelo participante da pesquisa que também ressaltou a necessidade de formação pedagógica vocal direcionada para o professor da educação infantil. Os resultados desta pesquisa permitem destacar que a formação vocal do professor de música que atua na educação infantil é necessária e, conseqüentemente, reflete no aprendizado e no desenvolvimento das crianças. Futuras pesquisas poderão contribuir tanto para a construção de programas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música quanto para os cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Canto. Educação infantil. Educação musical. Formação vocal docente.

ABSTRACT

EGG, Marisleusa de Souza. **The pedagogical practice of one teacher in the preschool:** one case about the singing activities in music classes. Dissertation (Master's Degree) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Master in Music, Florianópolis, 2016.

The aim of this research is to analyze how a teacher develops singing activities in the classroom and to know his reflections about teacher training. The study was realized throughout one semester with a music teacher who works at an Early Childhood School in a class with 4 and 5 years old children. This was a qualitative research with an ethnographic approach. The data collection was realized with semi-structured interviews and participant observation with video recordings, and field notebook. The results showed that singing activities was the main musical content developed in the classroom. The teacher's background as keyboard player and singer in a rock band, and also as singer in many choirs was notable in his pedagogical practice. His musical training out of university was confirmed by the teacher, who emphasized the necessity of a vocal pedagogical skills for Early Childhood teachers. The research results allow to point out that the vocal training of the music teacher engaged in early childhood education is required and reflects in the learning and development of the children.. Future researches may contribute to building new programs for Education or Music Education students.

Key-words: Singing. Early Childhood. Music Education. Singing Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Instrumentos adquiridos pela pesquisadora	89
Figura 2 – Entrada do CEI	90
Figura 3 – Frente do CEI	91
Figura 4 – Lateral do CEI	92
Figura 5 – Bandô bordado por uma mãe	115
Figura 6 – Sala de aula	116
Figura 7 – partitura da canção <i>O vento</i>	141
Figura 8 – <i>O vento</i> , segunda parte	142
Figura 9 – Extensão e tessitura para vozes infantis	157

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitidos em Caráter Temporário
APP	Associação de Pais e Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
EEI	Escola de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	DESENVOLVIMENTO DA VOZ NA INFÂNCIA ...	33
2.2	APRENDER POR IMITAÇÃO	37
2.3	A EDUCAÇÃO VOCAL NO AMBIENTE ESCOLAR E OS PROCESSOS DE ENSINO	39
2.4	CANTAR COM E PARA AS CRIANÇAS	42
2.5	OS PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA O CANTO	44
3	REVISÃO DE LITERATURA	49
3.1	O PROFESSOR DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
3.2	A FORMAÇÃO MUSICAL DO PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
3.3	CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL E HISTÓRIA DA INFÂNCIA	60
3.4	O REPERTÓRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL	62
3.5	A FORMAÇÃO VOCAL DO PROFESSOR E O USO DO CANTO	67
3.6	O PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
4	METODOLOGIA	71
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA	71
4.2	A ETNOGRAFIA NO COTIDIANO ESCOLAR	73
4.3	A ESCOLHA PELOS PRINCÍPIOS DA ETNOGRAFIA	76
4.4	A BUSCA POR UM CAMPO DE PESQUISA	76
4.5	COLETA DE DADOS	78

4.5.1	Observação participante	79
4.5.2	Filmagens	80
4.5.3	Entrevistas	81
4.6	ANÁLISE DOS DADOS	83
4.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	86
4.8	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANJO DA GUARDA	89
4.9	AS CRIANÇAS DO PRÉ II A	94
4.10	O PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DE SANTA CATARINA	94
4.10.1	Registro do Projeto	97
4.10.2	A idealizadora e a coordenadora do projeto de musicalização	99
5	O PROFESSOR KLAUS: CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	103
5.1	SUA FAMÍLIA E LEMBRANÇAS MUSICAIS	104
5.2	FORMAÇÃO ACADÊMICA	106
5.3	A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL	108
5.4	O CANTO NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	112
5.5	O ESPAÇO, O PROFESSOR E SUA ROTINA	114
5.5.1	O espaço	114
5.5.2	O professor de música	117
5.5.3	A rotina da aula de música de Klaus	118
6	O PROFESSOR KLAUS EM AÇÃO	123
6.1	O CANTO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	124
6.1.1	A voz, as canções e os processos de ensino	124
6.1.2	A escolha do repertório	126

6.1.3	Iniciando e terminando a aula com canções	129
6.1.4	As canções e o movimento corporal	132
6.1.5	Imitação e escuta	138
6.2	OS CUIDADOS COM A VOZ NO ENSINO DA CANÇÃO NA INFÂNCIA	145
6.2.1	Postura e Alongamento	146
6.2.2	Respiração	147
6.2.3	Exercícios Articulatorios	149
6.2.4	Afinação	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	169
	ANEXOS	185
	ANEXO A - Roteiro de Entrevista com o professor (Semiestruturada)	185
	ANEXO B – Entrevista não estruturada com a coordenadora	189

1 INTRODUÇÃO

*Quando recordo meu passado,
sempre me vejo cantando.*

*Às vezes, eu me pergunto o que eu
aprendi antes.*

Se a cantar, a ler ou a escrever.

Se a cantar ou a falar.

(Mercedes Sosa, 2012, p. 45)

Trabalhar com a musicalização na educação infantil, cantar e auxiliar na preparação de corais, dar aulas individuais de canto foram atividades que me proporcionaram vivências e me levaram a refletir sobre as práticas vocais dentro e fora da escola. Essa inquietação levou-me buscar informações sobre a formação vocal do professor de música e do professor generalista, assim como de conhecimento sobre os procedimentos metodológicos utilizados no ensino de canções no ambiente escolar.

Conciliando a formação que tenho em Licenciatura em Música e Bacharelado em Canto trabalhei como professora de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental durante 13 anos, além do tempo trabalhado em outras áreas como mencionado acima. A formação em canto contribuiu em minhas aulas de musicalização, tanto em relação ao ensino de conteúdos musicais, em geral, quanto ao resultado vocal e auditivo das crianças. Algumas vezes o regente do coro infantil da mesma instituição em que eu trabalhava, me relatava que as crianças oriundas das minhas turmas demonstravam facilidade em seu aprendizado vocal.

A educação musical do Século XX teve o uso do canto no ensino da música entendido como prioridade por vários pedagogos, tais como Dalcroze (MARIANI, 2011), Kodály (SILVA, 2011) e Willems (PAREJO, 2011), os quais lhe deram atenção especial desde o início do século XX. Educadores mais

contemporâneos como Martenot (FIALHO e ARALDI, 2011) e Ward (CENTRO, 2005) também incentivam particularmente a educação vocal da criança. O compositor e educador musical Jos Wuytack, em seu sistema de ensino, sugere a “utilização da voz e do próprio corpo como principais ferramentas de trabalho” e diz que a criança deve ser “constantemente convidada a criar e improvisar por meio de sua voz, do seu corpo e dos instrumentos” (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011, p. 308-309). Para a pedagoga e musicóloga alemã Meyer-Denkman, “a voz é o mais elementar e o mais importante instrumento, pois possui uma gama de possibilidades de exploração” (SOUZA, 2011, p. 234).

Tais autores deram atenção especial ao uso do canto no ensino da música. Eles são mencionados aqui por sugerirem o uso da voz como possibilidade no desenvolvimento musical infantil. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Infantil (BRASIL, 1998a) estimulam o uso da voz com o objetivo claro na musicalização infantil.

O canto tem sido apontado em vários trabalhos da área de educação musical como uma das principais atividades da aula de música. O artigo “A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012” (MATEIRO; EGG; VECHI, 2013) apresenta uma síntese da produção acadêmica sobre o tema em programas de pós-graduação. Foram encontrados 52 trabalhos, entre teses e dissertações, produzidos nesse período. A quantidade de estudos sobre canto e sobre atividades no contexto da aula de música curricular reforça a importância do tema para os envolvidos com música e educação. Em outro artigo, “A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012)”, Mateiro, Egg e Vechi (2014) buscaram conhecer o estado da arte acerca da utilização do canto nas escolas brasileiras e, principalmente, sobre as práticas utilizadas nas aulas de música nos últimos 20 anos. O

artigo apresenta dois contextos básicos quanto à utilização do canto nas aulas de música e como complemento de outras atividades musicais. Na maioria das pesquisas encontradas, o canto nem sempre foi utilizado para o ensino de música, mas para auxiliar outras práticas musicais. Na atividade coral, encontrou-se o maior número de trabalhos no contexto da escola, tanto dentro como fora da disciplina curricular de música. Nos artigos que discorrem sobre a prática coral, pode-se perceber que, além do canto ser uma prática acessível, pode ser útil para desenvolver aspectos musicais e cuidados essenciais que devem ser tomados com a voz. Outro ponto levantado foi acerca da técnica vocal, questão pouco discutida em trabalhos sobre o canto na escola; as pesquisas que trataram dessa temática não foram as que abordaram a educação musical e o espaço escolar.

Menciono também a dissertação de Vechi (2015) ao apresentar um estudo com três professores licenciados em música e atuantes no Ensino Fundamental I. Em seus relatos foi possível observar a forte presença de atividades cantadas nas aulas. Os professores afirmaram que a disciplina de Canto Coral durante a formação acadêmica abordou questões sobre como trabalhar a voz no contexto do coral. Apenas um dos professores afirmou ter cursado durante sua graduação a disciplina de Educação Vocal direcionada a atividades para a sala de aula. Vechi destacou em sua pesquisa a importância de existirem mais estudos de canto direcionados aos professores da escola básica e sugeriu investigar os cursos de Licenciatura em Música, buscando saber de que maneira o canto pode auxiliar os docentes em suas práticas nos contextos educativos.

Da mesma forma na pesquisa de Madeira (2015), o professor participante é licenciado e mestre em música. Em seu planejamento, apresentou ênfase na execução instrumental como o pilar da estrutura de suas aulas no Ensino Fundamental e o canto foi uma atividade utilizada de forma mais livre. O

professor esclareceu que é muito desgastante trabalhar a voz com as crianças, por exigir um trabalho vocal intenso, e afirmou não ter condições de trabalhar a afinação. Em ambas as pesquisas observou-se que o canto foi evidenciado. A pesquisa de Vechi (2015) tratou o tema com mais destaque, pois este era diretamente o objeto de sua pesquisa. Já no trabalho de Madeira (2015) o canto aparece como uma dificuldade que o professor apontou ter ao desenvolver com as crianças. De fato, isso vem confirmar a necessidade de mais pesquisas discutindo essa temática, conforme indicado pela demanda dos professores.

A utilização da voz cantada no aprendizado musical durante a infância é importante, segundo Brito pois “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo” (2010, p. 93). Entre outras questões que a autora aponta estão o desenvolvimento da atenção, concentração, cooperação e do espírito de coletividade. Diversos aspectos musicais relevantes podem ser desenvolvidos através do canto: respiração, percepção auditiva, percepção rítmica, afinação, expressão corporal, entre outros. Nessa fase, torna-se necessário um olhar atencioso à construção da voz, trabalho delicado que necessita da intervenção do professor. No entanto, isso me levou ao seguinte questionamento: como o professor desenvolve as atividades cantadas na Educação Infantil e como reflete sobre sua formação? Tracei também objetivos específicos para identificar aspectos musicais e pedagógicos relacionados à prática vocal utilizados pelo professor, conhecer e analisar as reflexões do professor sobre sua formação musical e observar como os alunos respondem às atividades de canto propostas nas aulas de música.

A pesquisa é um estudo sobre um professor de música e o campo empírico foi um Centro de Educação Infantil (CEI) com crianças de 4 a 5 anos de idade numa cidade no estado de

Santa Catarina (SC). Este trabalho pretende contribuir com a área de Educação Musical, ao indicar possibilidades para reflexão e discussões nas dimensões que envolvem as práticas vocais no ambiente escolar. Assim, gerar conhecimentos que possam contribuir para a educação vocal e musical dos docentes e, conseqüentemente, das crianças.

A dissertação é composta de cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o desenvolvimento musical das crianças com o foco na voz infantil segundo a concepção de Sloboda (2008). A imitação acontece nessa faixa etária e a importância desse fenômeno é esclarecida por Sloboda (2008) e por Baltazar e Freire (2012). Os processos de ensino e os conhecimentos que o professor necessita para compreender a função da voz na educação infantil são discutidos pelos autores Sobreira (2003; 2013), Taffuri (2003), Giga (2004) e Pereira (2009). A seleção do repertório, e os aspectos técnicos envolvidos nessa escolha, como a extensão vocal, tessitura e tonalidade, são destacados por Brito (2010), Ilari (2003; 2006; 2013), Souza (2007) e Romanelli (2013). Já os princípios básicos do canto, como a respiração, a postura, os exercícios respiratórios, exercícios de fonação, ressonância e articulação, são apontados por Welch (2004), Pereira (2009) e Giga (2004).

O segundo capítulo foi o resultado da busca por pesquisas na área de educação musical, especificamente, de educação musical infantil. Foram consultadas publicações dos últimos dez anos (2006 a 2015). Os temas selecionados foram: formação profissional, cotidiano musical, políticas públicas, história da infância, e a questão do gênero na educação infantil. Delimitei as pesquisas que se relacionam diretamente com as questões da formação docente para a educação infantil, e dos processos de ensino e aprendizagem das atividades cantadas no contexto da aula de música para a educação infantil.

Os procedimentos metodológicos são apresentados no terceiro capítulo. Neste capítulo discuto a escolha de uma

abordagem de tipo etnográfica, embasada nas pesquisas de Marli André (1992), que propõe a aproximação da Educação com a Etnografia, com a utilização de técnicas que tradicionalmente associam-se a esse campo de estudos: a observação participante e a entrevista intensa. Foram adotadas as técnicas para a coleta dos dados, que incluíram as entrevistas com o professor e a coordenadora do projeto, as observações, o diário de campo e as filmagens. A organização e a análise dos dados foram efetuadas conforme os procedimentos apresentados e, ainda, uma reflexão e uma discussão do material recolhido com base nos autores selecionados.

No capítulo quatro, apresento um relato sobre o professor participante desta pesquisa, de acordo com a forma como ele se descreveu durante a entrevista. Ele narrou sua infância, sua família e as lembranças musicais envoltas nessa época da vida, bem como sua formação musical e acadêmica. Abordou sua escolha pela educação infantil, e descreveu também como a ação do cantar se realiza em suas práticas pedagógicas. Nesse capítulo, ainda relato sobre o espaço de trabalho, sua atuação como professor de música e a rotina das aulas, buscando fundamentação em autores como Brito (2010), Ilari (2013) e Russell (2005), além de documentos da educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

No capítulo cinco, os dados são apresentados e analisados à luz da literatura da área, etapa na qual a descrição, a classificação e a interpretação ganharam maior atenção e se transformaram em categorias temáticas. As análises se concentram nas atividades cantadas desenvolvidas pelo professor durante as aulas dialogando com educadores como Welch (2005), Giga (2004), Sobreira (2002; 2013), Brito (2010), Ilari (2013) Scarpato (2001), Garanhani e Nadolny (2011), Schmeling e Teixeira (2010), Campana (2011), Godinho (2011). Sloboda (2008), e Specht (2007).

Por fim, nas Considerações Finais faço reflexões sobre a pesquisa *in loco*, a partir do caso estudado e o caminho percorrido durante a investigação, refletindo sobre as narrativas do professor suas vivências e formação acadêmica. Cada fase dessa caminhada foi elaborada e construída junto às ideias de outros pesquisadores. Observo que a formação do professor, sua compreensão e discernimento, beneficiados com o canto e a música, estão profundamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta questões discutidas por Sloboda (2008) a respeito do desenvolvimento musical durante a evolução do canto, do primeiro ao quinto ano de idade. Entre os temas discutidos está a imitação, como ela acontece nessa faixa etária e a importância desse fenômeno no aprendizado. Acrescentam-se algumas reflexões de Baltazar e Freire (2012) a respeito dos neurônios-espelho, quando a imitação e a ação simultânea se tornam evidentes. Além disso, são ainda descritos: os processos de ensino e os conhecimentos que o professor necessita para compreender a função da voz na educação infantil a partir de autores como Sobreira (2002; 2013), Taffuri (2003), Giga (2004) e Pereira (2009). A importância durante a escolha do repertório, bem como os aspectos técnicos que envolvem essa escolha como a extensão vocal, tessitura e tonalidade, são destacados por Brito (2010), Ilari (2003; 2006; 2013), Souza (2007) e Romanelli (2013). Por fim, os princípios básicos do canto como a respiração, postura, exercícios respiratórios, exercícios de fonação, ressonância e articulação apontados por Welch (2004), Pereira (2009) e Giga (2004) são fundamentos indispensáveis na compreensão da voz e do canto.

2.1 DESENVOLVIMENTO DA VOZ NA INFÂNCIA

Estudos realizados ao longo de décadas por Sloboda (2008), acerca do aprendizado e desenvolvimento musical infantil, relatam como as crianças são espontâneas musicalmente e como se desenvolvem desde o nascimento até por volta dos dez anos de idade.

O mais comum em bebês entre três a seis meses de idade, de acordo com Sloboda, é a habilidade de imitar o contorno da entoação da fala, conhecida como exploração

vocal (pré-fala) ou balbucio. Já na fase de um ano e meio, surge o canto espontâneo, que tem como característica principal o uso de alturas determinadas, ao contrário dos glissandos microtonais chamados de balbucios, cantados na fase anterior. Nessa fase a criança não utiliza palavras, embora ela já tenha começado a falar. Nada indica que ela está tentando imitar canções ouvidas, mas demonstra experimentar sons com intervalos melódicos. As canções nessa fase são primitivas em se tratando de ritmos, prevalecendo as repetições simples com duração de uma única nota.

Por volta dos dois anos e meio, inicia-se uma nova fase: a criança tenta imitar partes das canções ouvidas. As letras são o primeiro aspecto que imitam, não a letra completa de uma canção, mas palavras, trechos que se destacam ou são repetitivos. Entre os dois e três anos de idade, as canções espontâneas são mais longas e aparecem sinais de organização interna. Aproximadamente por volta dos três anos as crianças tendem a reproduzir os padrões rítmicos e melódicos das canções da cultura local. As pesquisas mostraram que o contorno melódico foi imitado com mais frequência que a altura exata dos intervalos (SLOBODA, 2008). O autor destaca ainda que, no decorrer do terceiro e quarto ano de idade, a criança desenvolve sua capacidade imitativa ao nível de conseguir repetir canções inteiras, e

[...] geralmente ela adquire o domínio do ritmo e do contorno melódico antes da habilidade de reproduzir intervalos precisos e manter uma mesma tonalidade no decorrer de uma canção. A maioria das crianças consegue reproduzir de maneira correta canções conhecidas, rimas e parlendas de sua cultura por volta dos cinco anos de idade (SLOBODA, 2008, p. 271).

Aos quatro anos de idade, as crianças gostam de criar canções, denominadas de *pot-pourri*, nas quais juntam trechos de várias canções do seu repertório conhecido. Normalmente elas misturam palavras, linhas melódicas e ritmos, fazendo alterações. Frequentemente estes *pot-pourri* têm uma elaboração livre, com pouca noção de organização geral (SLOBODA, 2008). Aos cinco anos há uma diminuição na continuidade das canções espontâneas. Esse fato se dá porque a criança começa a ficar mais autoconsciente, preocupa-se em não cometer erros e procura imitar com exatidão, explica Sloboda. A preocupação com a precisão e a repetição nessa faixa etária tem uma dose de consequências eventuais. Isso não acontece só na música, mas também em outros âmbitos simbólicos, como, por exemplo, em seus desenhos, que começam a ser mais detalhistas.

A primeira consequência da concentração na precisão é que a criança provavelmente está focando e usando as características da canção ouvida, “que são determinadas por estruturas mais abrangentes de tonalidades e ritmo” (SLOBODA, 2008, p. 273). Também pode ser que a criança esteja utilizando os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre as estruturas musicais ao reproduzir um novo grau de conhecimento mais elaborado, utilizando “a memória de alturas exatas e relações temporais para construir conhecimentos” (2008, p. 273). As pesquisas levadas a cabo por Sloboda constataram que crianças de cinco anos de idade foram capazes de conservar a tonalidade original durante toda a canção, iniciando e terminando na tônica, mesmo que algumas notas não fossem emitidas de maneira correta em alguns trechos. O canto era ajustado ao pulso mesmo se os ritmos individuais não estivessem corretos.

No entanto, as canções produzidas pelas crianças de quatro anos inclinam-se a não fixar a tonalidade, conforme a canção prossegue. As crianças também tendem a organizar o

ritmo de modo pontual, colocando os acentos nas palavras, mas sem manter o pulso constante. A segunda consequência em concentrar na precisão, de acordo com Sloboda (2008), é que após os cinco anos de idade a experimentação espontânea deixa de ter uma função original na vida das pessoas, a não ser que ela seja estimulada musicalmente. Muitos educadores musicais como Brito (2010), Gainza (1990) e Maffioletti (2005) incentivam a experimentação e a criação durante o aprendizado por ser essencial no envolvimento da criança utilizando os vários elementos da música. Na improvisação ela tem oportunidades de criar e recriar os saberes vivenciados e internalizados de experiências musicais anteriores.

Conforme apresentado por Sloboda (2008) a trajetória do desenvolvimento da voz e do aprendizado da canção do primeiro ao quinto ano de vida pode ser assim sintetizada: na primeira etapa, há uma tendência de a criança imitar palavras, depois fragmentos melódicos e, por fim, canções inteiras. A segunda etapa, o autor descreve como um “jogo de notas livres”, improvisadas e não estruturadas, que começam a ser dependentes da cultura musical pela junção de intervalos diatônicos e, depois, por frases de canções conhecidas. Mais adiante esse jogo é substituído pela imitação exata da canção aprendida. Entretanto, na terceira etapa, há um crescimento na capacidade das crianças em organizar os procedimentos referentes à canção conforme as regras tonais e métricas (de compasso). Na quarta e última etapa, o autor informa que as crianças não marcam o pulso de uma canção de forma confiável e não demonstram perceber grandes dissonâncias. Destaca que, “é como se o conhecimento estivesse incorporado às ações antes de poder formar uma base de julgamento” (2008, p. 276).

2.2 APRENDER POR IMITAÇÃO

No que diz respeito aos aspectos estritamente musicais, Baltazar e Freire (2012) apresentam a recente descoberta dos neurônios-espelho, quando a imitação e a ação simultânea se tornam mais evidentes. Os autores afirmam que o entendimento desse processo e do funcionamento dos neurônios-espelho têm se tornado essencial para o desenvolvimento musical. Os chamados neurônios-espelho são um processo cognitivo que tem sido estudado dentro do campo da música. Basicamente eles são disparados no momento em que uma ação é realizada e com a mesma intensidade quando a ação é observada. No início do aprendizado instrumental a imitação visual torna-se mais evidente e importante, por meio de movimentos, gestos, posições dos dedos e também de imitação auditiva (respostas a estímulos sonoros: alturas, timbres, intensidades). Baltazar e Freire explicam que observar uma ação facilita como o aluno planejará e realizará essa mesma ação observada. A ação do imitar e em seguida reproduzir tem colaborado para que os pesquisadores entendam como funcionam os neurônios-espelho. A capacidade de respostas, não só visuais, mas também a estímulos auditivos, traz uma das principais especificidades sobre os neurônios-espelho e sua relação com a música.

Outra observação apontada é a capacidade dos neurônios-espelho de coordenar atividades e a comunicação em grupo, o que se torna uma particularidade no fazer e no aprender musical na infância. Os resultados das pesquisas desses autores apontaram para a importância da interação visual e dos neurônios-espelho na fase inicial da aprendizagem musical. Nessa fase há necessidade de um modelo a ser observado e espelhado. Isto traz segurança e facilita a interação entre professor e aluno. Ao reconhecer o resultado positivo da

imitação quanto ao aprendizado musical, o professor pode se direcionar perante os alunos como um professor 'espelho' (BALTAZAR; FREIRE, 2012, p. 9).

Segundo Freire,

[...] a relação entre memória e imitação pode direcionar o trabalho pedagógico de percepção musical com sujeitos de diversas idades. A escolha de um tipo de imitação, que implica no uso de um determinado tipo de memória, possibilita compreender melhor qual o modo de aprendizagem envolvido nas diferentes atividades (2010, p. 16).

Após compreender o processo dos neurônios-espelho, torna-se maior o comprometimento do professor quanto ao seu trabalho pedagógico, ou seja, a ação de imitar, quer no ensino do instrumento, da voz, na imitação auditiva ou nos movimentos corporais, possibilita a compreensão da atividade musical.

Ao começar o trabalho vocal com as crianças, a imitação constitui o fator principal, de acordo com Giga (2004). Assim, o professor deve empenhar todos os esforços para ser um bom modelo, necessitando para isso de “uma voz afinada, clara, isenta de trêmulos ou portamentos” (2004, p. 74). Discorrendo sobre crianças monótonas¹ (que cantam sempre entoando um único som, de mesma altura), Giga considera que “o 'monotonismo' caracteriza-se pela incapacidade da criança em reproduzir vocalmente e na frequência correta os sons que ouve” (2004, p. 71), sendo um problema que afeta muitas crianças. Se não for tratado na primeira infância, permanece trazendo dificuldade para o

1 “Monótona” é uma expressão utilizado pela autora portuguesa. No Brasil utilizamos outros termos como monotônica ou retotônio que tem o mesmo significado.

adulto cantar de forma prazerosa e correta. A autora considera que a criança monotônica ou a que entoa em retotôno como um problema mais grave na infância, devendo ser uma preocupação dos professores. Ressalta que no processo educativo “a própria criança que descobre a sua 'voz que canta' e a vai construindo, pouco a pouco, com a ajuda do professor” (2004, p. 74).

2.3. A EDUCAÇÃO VOCAL NO AMBIENTE ESCOLAR E OS PROCESSOS DE ENSINO

Sobreira (2002; 2013), acredita que o canto é um excelente meio de educação musical, mas se surpreende ao ver que dentro e fora da escola essa temática não é discutida com profundidade. A autora deixa clara sua defesa pelo uso correto da voz e do canto no ambiente escolar. Ressalta que, apesar dos brasileiros serem considerados um povo musical, cantar ainda é um empecilho para a grande maioria das pessoas, sendo que a população demonstra mais facilidade para dançar do que cantar, o que aponta uma questão cultural e educacional, um fato a se pensar. Embora a discussão maior em sua pesquisa seja a afinação, Sobreira discorre sobre as habilidades necessárias ao professor de música para ser um bom modelo ao cantar e ao desenvolver as atividades com o canto em sala de aula. A autora considera o canto como um elemento de musicalização, o qual é propício no âmbito da educação infantil, assunto que será abordado nessa dissertação.

Giga (2004) é incentivadora de uma educação vocal consciente e que também faça parte dos currículos escolares. Para ela, são necessárias mais pesquisas que ajudem “a compreender melhor o fenômeno vocal nos seus vários aspectos biopsicofisiológicos, pedagógicos, artísticos, culturais e que contribuam para conscientizar a comunidade educativa sobre a importância da educação vocal da criança” (2004, p.

67). Também defende a criação de uma base teórico prática capaz de servir de suporte para a prática pedagógica dos professores da educação musical, na área da pedagogia vocal. A autora vai um pouco além, ao ressaltar que a formação nessa área deve ser estendida também aos professores de sala da educação infantil e do ensino fundamental.

Na idade escolar, as crianças ampliam seu aprendizado, principalmente na fase da educação infantil, quando o cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, de ordenação sequencial, entre outros, afirma Ilari (2003). Por meio do canto, acompanhado por gestos e movimentos corporais, a criança pode vir a ter, pelo menos, seis sistemas de seu cérebro estimulado: da linguagem, da memória, da ordenação sequencial (vinculados ao canto), de orientação espacial, motor (vinculados aos gestos) e de pensamento social (quando são atividades coletivas).

Brito (2010) esclarece que, além do cantar, deve-se brincar com a voz, explorando várias possibilidades vocais: imitar vozes de animais, ruídos, som das vogais e das consoantes com interesse em enfatizar a formação labial (importante nessa fase da educação infantil), entoar movimentos sonoros do grave para o agudo e vice-versa, utilizar pequenos desenhos melódicos. A possibilidade de sonorizar histórias apenas com sons vocais, “inventar junto com as crianças composições que utilizem diferentes sons vocais, sonorizar vocalmente diferentes formas gráficas, etc.” (2010, p. 89) são oportunidades enriquecedoras para as aulas na educação infantil.

Brito (2010) aponta questões semelhantes às que são tratadas pelos pesquisadores Sloboda (2008) e Baltazar e Freire (2012), que discutem a imitação, sendo o professor o modelo e o responsável pelo desenvolvimento vocal das crianças. Brito (2010) ressalta que mesmo o professor não sendo um ótimo

cantor deve primar pelos cuidados adequados à voz e ao canto, observando suas possibilidades vocais e as das crianças, não devendo cantar muito grave, nem muito agudo. De comum acordo estão os autores Sobreira (2002), Taffuri (2003), Pereira (2009) e Giga (2004), que defendem que o professor tenha clara compreensão da função da voz para saber usá-la com as crianças.

A importância do repertório é ressaltada por Brito (2010), priorizando a escolha adequada da melodia, do ritmo, das letras, da extensão vocal e tessitura bem como da tonalidade. Esse mesmo ponto também é destacado por Ilari (2013), Souza (2007), Pereira (2009), Campana (2011) e Romanelli (2013) os quais reforçam que a música da cultura popular e, em especial a música da cultura infantil, como por exemplo os acalantos, brincos, parlendas e brinquedos de roda, são ricos ao serem usados em sala de aula. Para os autores, é essencial que as crianças conheçam a Música Popular Brasileira, enriquecendo seu conhecimento da cultura local e também, se possível, a de outros países. Brito (2010) incentiva o professor a inventar canções junto com as crianças e considera importante estimular a criação, pois é preferível deixar que a criança invente letra e melodia, e o professor apenas conduza o processo.

Pereira (2009) destaca que a escolha do repertório feita pelo professor deve “respeitar as capacidades físicas e psicológicas das crianças, bem como as capacidades cognitivas, psicológicas e emocionais” (2009, p. 41). A autora lembra da importância de observar a postura, os exercícios respiratórios, a produção do som através de exercícios de fonação, ressonância e articulação e afirma que, além do empenho ao trabalhar a voz infantil, recomenda-se envolver todos esses aspectos técnicos com muita ludicidade, de modo que a compreensão do canto para as crianças seja leve e divertida. A utilização dos

exercícios com criatividade e imaginação é fundamental para as crianças cantarem melhor e com qualidade.

2.4. CANTAR COM E PARA AS CRIANÇAS

Em suas pesquisas, Ilari (2003) discorre sobre o uso da música no cotidiano dos bebês e das crianças como o provedor de vários benefícios psicológicos, sociais, culturais, emocionais e fisiológicos. Apesar da ideia de cantar para as crianças parecer universal, a autora ressalta que há diferenças nas práticas musicais entre as várias culturas. É preciso lembrar que as crianças são ouvintes competentes desde muito cedo, pois ao nascer já são sensíveis a diversas propriedades dos sons. Esse ouvir é essencial na aprendizagem do canto. As crianças também estão sempre atentas aos elementos musicais da fala e dos padrões sonoros. Em sua pesquisa, Ilari (2003) confirma a capacidade que elas têm em discriminar sons musicais, demonstrando habilidade em perceber mudanças em intervalos harmônicos simples e no padrão rítmico melódico com poucas notas. Os resultados indicam que as crianças manifestam preferência por música vocal à *capella*, comprovação obtida em mais de uma pesquisa, segundo os demais estudos mencionados pela autora. Além disso, também foi verificado que o timbre e a textura musical não ficam despercebidas pelos pequenos ouvintes.

Taffuri (2003) em uma de suas pesquisas, investigou o que pode acontecer a partir do funcionamento do ouvido e elaborou um programa educativo para estudar as consequências sobre o desenvolvimento das capacidades musicais, em particular, da capacidade de cantar afinado. Segundo a autora, em primeiro lugar é importante o desenvolvimento dos aspectos físicos e fisiológicos que são essenciais para um bom funcionamento da voz cantada, ou seja, o sistema auditivo, o sistema respiratório e, sobretudo, a laringe influenciam o

resultado, em particular na afinação. Por isso devem estar plenamente desenvolvidos para serem eficazmente utilizados. Durante a pesquisa de Taffuri, as produções cantadas com e para as crianças estiveram dentro dos modelos da cultura musical que estavam inseridas, no sentido dos sons e intervalos do sistema tonal/modal. As crianças rodeadas por um ambiente musicalmente rico e estimulante e o ouvido fisiologicamente sadio manifestaram capacidades de reproduzir o esquema melódico das canções conhecidas. Quase todas as crianças atingiram a capacidade de cantar com uma afinação aceitável.

Uma hipótese levantada por Taffuri (2003) pode ser a prática dos “encontros na vida familiar onde se cantam sempre cantos inteiros ou quando, em casa, as crianças param depois duma ou duas frases e as mães dizem sempre, 'e depois?' solicitando-as a seguir” (2003, p. 31). Outra explicação pode ser, também, o desenvolvimento no sentido de conclusão de um “evento temporal que permite a assimilação do conceito de acabamento e produz a necessidade de chegar até ao final” (2003, p. 31). A segunda hipótese da autora é relativa ao desenvolvimento paralelo do domínio das palavras e do domínio da melodia, os quais resultam em algumas canções com palavras bem pronunciadas, mas com erros na afinação, com frases e cantos aceitavelmente afinados e com palavras ainda mal pronunciadas ou, às vezes, incompreensíveis.

De acordo com Taffuri (2003), esse resultado necessita um estudo mais aprofundado sobre a conexão entre as duas redes neuronais, a que elabora a fala e a melodia, “redes que embora autônomas, parecem poder desenvolver-se conjuntamente, 'interligar-se', se a aprendizagem de cantos começa muito cedo” (2003, p. 31). A capacidade de aprender está sempre num processo evolutivo e os resultados da investigação da autora referem-se às fases de desenvolvimento que estão nesse *continuum*. Ela ressalta a necessidade do tempo para o desenvolvimento, “os seus erros e conquistas, até chegar

a uma condição estável, como acontece noutras capacidades, por exemplo, a de falar, a de caminhar etc.” (2003, p. 32). Para a autora, a investigação pareceu demonstrar que um fator determinante é a educação recebida no ambiente familiar. Em suas palavras: “Se estas crianças desenvolveram esta capacidade, pensamos que não foi por dons inatos, mas porque foram rodeadas por um ambiente estimulante, aprovativo e carinhoso” (2003, p. 32).

Ilari (2006) afirma que em todas as culturas existem canções especiais para bebês e crianças pequenas, utilizadas

para compreender as mensagens afetivas implícitas na voz e no gestual daquele que canta. [...] mais do que isso, experiências musicais afetivas como essa ajudam não apenas na modulação do comportamento e do humor [...], mas também aparentam constituir parte da base do pensamento musical humano no decorrer da vida” (ILARI, 2006, p. 296).

Como apresentado pela autora, são muitos os benefícios das experiências musicais que, em si, já justificam seu uso.

2.5. OS PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA O CANTO

Welch (2004) afirma que para entender os princípios da voz e do canto, é necessário compreender a anatomia e a fisiologia do aparelho fonador. Além do que, “a forma natural e integral como o corpo funciona indica que a linguagem, o canto e a emoção estão interligados” (2004 p. 5) durante todas as fases da vida do ser humano. O autor ressalta que, em primeiro lugar, o canto envolve um instrumento musical que não pode ser propriamente observado, a não ser por meio de modernos aparelhos de imagens. Mesmo assim, essas imagens não revelarão de fato “o comportamento musical do

instrumento, porque a música é criada na mente. Para que tal comportamento seja reconhecido como 'canto' é necessário que o ouvinte (e/ou cantor) recorra aos seus registros mentais sobre o que é canto” (2004, p. 10).

Discorrendo sobre suas investigações ao longo de trinta anos e também lecionando em escolas básicas na Inglaterra, Welch (2004) declara que procurou compreender as variáveis que podem influenciar o canto das crianças. Assim que encontrou essas diferenças começou a registrá-las. Entendeu mais claramente porque certas práticas pedagógicas podem conduzir a desempenhos musicais inapropriados. Desse modo, o autor revela que teve que ampliar sua investigação incluindo aspectos da acústica da voz, da anatomia, da fisiologia e fatores socioculturais, os quais foram essenciais para a compreensão do fenômeno do canto. Sem esse entendimento, essa compreensão seria fragmentada e impossibilitaria os efeitos pedagógicos aplicados na sala de aula e nos espetáculos. O autor declara que qualquer dificuldade experimentada no canto provavelmente pode advir de uma pedagogia inadequada. Daí a necessidade de uma busca e um contínuo aperfeiçoamento para os professores que trabalham com a voz cantada em sala de aula.

Ao produzir o som vocal, o gesto pode ser natural, mas a tomada de consciência não é, afirma Pereira (2009). A autora questiona: “Nas classes de expressão musical, de educação musical, de formação musical, de coro, é exigido que as crianças cantem. Será que o podem fazer com qualidade sem que lhes sejam ensinados os princípios básicos da produção vocal?”² (2009, p. 33). Pereira demonstra sua preocupação quanto aos cuidados no ensino e no aprendizado das questões básicas da voz cantada, requisitos tão necessários a essa faixa etária.

2 As “classes” mencionadas referem-se ao sistema de ensino português e suas aulas de música.

A investigação científica, segundo Pereira (2009), revela que o ensino cuidadoso e responsável pode ser benéfico à criança e ao adolescente na fase da muda vocal. Na questão de saúde, o fato das crianças estarem expostas a educação e a treinos vocais faz com que apresentem índices mais baixos de disfonia vocal do que aquelas sem o treino, e ainda demonstrem resistência ao cansaço vocal. A autora ressalta que, além disso, as crianças com treino vocal apresentam melhoria nas características mecânicas das pregas vocais com índices de baixa frequência aquém daquelas sem o treino, confirmando com isso que a biomecânica das pregas vocais beneficia-se com os exercícios da técnica vocal. Por isso, afirma a autora, devido aos diversos aspectos positivos apontados deduz-se que é bom para o desenvolvimento da voz e para a saúde vocal ensinar a criança a cantar. Um ensino especializado em canto, como num coral, tem objetivos mais amplos ao desenvolver a voz cantada e aprofundar-se em vários aspectos. Mas ao ser utilizado nas aulas de música com as crianças pequenas, a autora menciona que “o objetivo fundamental é o da motivação para a música através da fruição do canto” (2009, p. 34). Pereira ressalta que se deve observar os princípios de uma produção vocal saudável e fisiologicamente correta, obtendo assim, um som com boa qualidade acústica.

No entanto, Pereira (2009) considera importante o professor observar os princípios básicos do canto. Entender o mecanismo respiratório resulta numa melhor qualidade do som e na qualidade vocal. Se a respiração estiver monitorada e supervisionada pelo professor muitos dos problemas da afinação serão facilmente resolvidos. Outro dado relevante para Pereira (2009) é observar a extensão vocal das canções que serão utilizadas, dando atenção à tessitura das crianças conforme a faixa etária que está sendo trabalhada.

De acordo com Carnassale (1995), autores que estudam sobre a voz ainda não chegaram a um consenso sobre a

extensão e a tessitura de crianças e adolescentes. Alguns apontam que na fase dos quatro aos cinco anos de idade as crianças têm a extensão aproximadamente dentro de uma oitava, o que abrange as notas que são capazes de entoar. Segundo Carnassale (1995), pesquisas concluem que o repertório para crianças pequenas deve ser limitado entre as notas Dó³ e Lá³ centrais, sendo a tessitura na qual as crianças terão uma emissão mais confortável e uma melhor sonoridade. Observando os dois extremos, ao inferir que a tessitura das crianças é considerada menor do que sua extensão, mas com tendência a aumentar com o treino e a maturação do aparelho fonador.

Quanto à respiração, Giga (2004) menciona que se deve trabalhar de forma natural por meio dos próprios exercícios vocais, sendo progressivamente mais longos a cada etapa vencida. A autora afirma que os portamentos são defeitos graves no ensino de canto, e por ser contagioso por meio da imitação, aconselha o professor a cuidar enquanto canta com e para as crianças, pois é melhor prevenir do que remediar no futuro. Para Giga “a educação musical da criança ficará sempre incompleta se não tiver como primeira prioridade a educação da voz” (2004, p. 78).

Considerando as ideias apresentadas pelos autores o canto se manifesta no cotidiano das crianças de forma significativa, seja no ambiente familiar ou no escolar. Algumas pesquisas demonstraram que a interação com a cultura local traz elementos que são incorporados em suas criações musicais/vocais e nas canções conhecidas, possibilitando aprendizado e aquisição de conhecimentos (ILARI, 2011; 2013; TAFURI, 2003). Foi possível perceber, na discussão dos autores, indicadores necessários para a formação vocal do professor de música visando sua atuação como modelo no aprimoramento da voz infantil (BRITO, 2010; SLOBODA, 2008; BALTAZAR e FREIRE, 2012). Os tópicos mencionados,

como o desenvolvimento da voz infantil, a educação vocal no ambiente escolar, os processos de ensino, o canto na educação, bem como os princípios básicos do canto serão considerados no decorrer desta dissertação pelo olhar desses e de outros autores.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo resultou de uma busca por pesquisas na área de Educação Musical e, mais especificamente, de Educação Musical Infantil. Foram consultadas publicações dos últimos dez anos (2006 a 2015) em sites de programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Psicologia, Música, entre outras, e no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) do Ministério da Educação e diretamente com os autores dos trabalhos. Nessa busca, utilizei as seguintes palavras-chave: educação musical, educação infantil, canto, formação docente. Localizaram-se 36 trabalhos distribuídos em três monografias, trinta dissertações e três teses.

As teses e dissertações representam o que há de mais recente sobre determinado assunto, como resultado das pesquisas mais atuais e, por isso, esta revisão foi predominantemente realizada com a produção acadêmica, não considerando, portanto, artigos publicados em periódicos científicos. Ressalta-se que nem todos os trabalhos em sua íntegra estão disponíveis nos sites da CAPES e nem na biblioteca virtual das instituições onde foram produzidos. Assim, alguns deles não puderam ser incluídos nesta revisão.

Os temas de interesse encontrados nos trabalhos e selecionados foram: formação profissional, cotidiano musical, políticas públicas, história da infância e a questão do gênero na educação infantil. Foi necessária a delimitação pelas pesquisas que se relacionam diretamente com as questões da formação docente para a educação infantil, e dos processos de ensino e aprendizagem das atividades cantadas no contexto da aula de musicalização.

Dois tipos de leitura são mencionados por Gil (2002): a *leitura analítica* e a *leitura interpretativa*. A *leitura analítica*

tem a finalidade “de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (2002, p. 78), ou seja, colher alguns dados, mas sem aprofundamento. Na *leitura interpretativa*, “procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica” (2002, p. 79). Na consulta aos trabalhos identificados neste levantamento buscou-se ambos os tipos de leitura. Entretanto, a *leitura analítica* foi usada em sua maioria. A *leitura interpretativa* foi realizada naquelas pesquisas mais ligadas ao interesse no momento. Isto se tornou fundamental para tecer as considerações no estudo que decorreu.

As pesquisas selecionadas são fundamentais para este estudo, pois fornecem pistas na obtenção de respostas ao problema em foco, isto é, o modo como as atividades cantadas são desenvolvidas nas aulas de música da educação infantil e de que maneira o professor focaliza o uso da voz e do canto no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, foram identificadas considerações, ideias, concepções e argumentos que contribuem para este estudo e para a área da educação musical infantil.

As 36 pesquisas produzidas nos últimos dez anos foram organizadas da seguinte maneira: 1) o professor de música da educação infantil; 2) a formação musical do pedagogo da educação infantil; 3) história da infância e histórico da educação musical brasileira; 4) repertório no contexto da educação musical infantil; 5) a formação vocal do professor e o uso do canto; e, 6) a questão do gênero.

3.1 O PROFESSOR DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cinco pesquisas referem-se às práticas do professor de música da educação infantil: as dissertações de Gomes (2011),

Marques (2011), Lima (2012), Malotti (2014) e a tese de Fernandes (2009). Compreender a criança em seu desenvolvimento infantil, investimento na capacitação e formação dos docentes, investimento em infraestrutura, ampliação e realização de aulas de música na educação infantil, e elaboração e implementação de políticas educacionais significativas são temas de discussão em comum nesses trabalhos.

Gomes (2011) fez um levantamento com 208 escolas públicas municipais e privadas na cidade de Natal (RN). Foram identificados 20 professores de música, os quais responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas com o intuito de descobrir quais escolas tinham aula de música especificamente para a educação infantil. Seu objetivo foi analisar as concepções e práticas pedagógicas que caracterizaram a atuação dos professores de música nessa área. Gomes também realizou dois estudos de caso, com observações de aulas e entrevistas com dois professores de música atuantes na Educação Infantil, um da rede pública e outro de escola privada. A pesquisadora percebeu que “as práticas dos educadores são contextualizadas com suas trajetórias de formação e com as especificidades dos contextos em que se inserem sua escola e alunos” (2001, p. 9). Apontou também que os elementos da prática dos docentes são inerentes ao universo infantil e que ocorrem mudanças no planejamento conforme a disponibilidade da infraestrutura.

Marques (2011) buscou compreender a ação pedagógico musical de uma professora de música atuante em uma escola regular de Educação Infantil em Brasília que se configurou como um estudo de caso instrumental. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas com a professora de música e com a coordenadora da escola, observação das aulas de música e das reuniões de pais e questionário para os pais ou responsáveis.

Os resultados revelaram que “a ação pedagógico musical da professora de música possuiu a intenção e a finalidade em aspectos musicais” (2011, p. 7). Marques também percebeu que o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre o desenvolvimento musical infantil “foi sendo construído na prática por meio da observação, vivência, comparação e experimentação em sala de aula” (2011, p.7). A autora identificou diversas formas de atuação da docente na escola - conjunta, colaborativa e isolada. Salientou também que o profissional especialista em música pode contribuir consideravelmente na rotina da Educação Infantil.

As concepções musicais e as práticas pedagógicas de seis professores de música na Educação Infantil da rede de ensino público de Vitória (ES) foram abordadas por Lima (2012). A autora utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa, para a coleta de dados. Os docentes ressaltaram o quanto as práticas e concepções puderam contribuir para a melhoria dos cursos de formação e para a valorização da música no ambiente escolar. Também realçaram sua importância para as melhores condições de trabalho, na ampliação e na realização de aulas de música na Educação Infantil e para a elaboração e implementação de políticas educacionais significativas.

Já o objetivo de Malotti (2014) foi investigar a aprendizagem criativa e como ela poderia tornar-se referencial para o planejamento e ação do professor de música da Educação Infantil. A metodologia utilizada integrou características da pesquisa participante e pesquisa ação, propondo a construção coletiva do conhecimento. Tal escolha favoreceu a análise das reflexões dos professores durante uma oficina, a qual foi ministrada pela pesquisadora sobre a aprendizagem criativa a partir da leitura de textos, das atividades musicais e do referencial. A autora concluiu que os professores envolvidos na pesquisa perceberam que a

construção do saber passa primeiro por eles. No momento em que experimentaram, criaram e participaram do próprio conhecimento, isso os fez perceber o quanto foram influenciados por estas construções.

A tese de Fernandes (2009) teve o objetivo de contribuir com a produção de conhecimento no desenvolvimento de projetos de formação continuada para professores de música da rede pública, junto a profissionais que trabalham com o ensino de música na Escola de Educação Infantil (EEI) e Ensino Fundamental I. A pesquisadora destaca que “saber música e saber ser educador que trabalha com música” (2009, p. 8) contribui com a ideia de superação do modelo tradicional de ensino de música. Seu trabalho abarcou a metodologia de pesquisa ação colaborativa/comunicacional e a análise dos dados recolhidos resultou em princípios que nortearam o “Projeto de Formação Contínua de Educadores”. Fernandes concluiu que este estudo proporcionou fortalecimento para a autoestima dos professores que investiram em sua formação ao solicitarem “projetos da e na escola”.

As pesquisas em destaque nesse trabalho apontaram a necessidade de reflexão e formação continuada dos professores. Algumas abordaram o contexto, o perfil, os conhecimentos musicais e pedagógicos necessários para estes profissionais. Ficou evidente em alguns dos trabalhos que o professor especialista em música pode contribuir com o desenvolvimento musical e para a renovação da rotina da Educação Infantil. Desse grupo de pesquisas, percebi no trabalho de Marques (2011) alguns pontos semelhantes com os dados das observações que realizei para o desenvolvimento desta dissertação como, por exemplo: a influência da formação acadêmica e as experiências musicais trazidas pelos professores, a intenção e a finalidade dos aspectos musicais durante as aulas observadas de ambos os pesquisados e o

diferencial em ter um professor de música na Educação Infantil.

3.2 A FORMAÇÃO MUSICAL DO PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção apresenta doze pesquisas sobre a formação do pedagogo que trabalha com a Educação Infantil. Foram encontradas dez dissertações – Krobot (2006), Aquino (2007), Tiago (2007), Soler (2008), Piva (2008), Lombardi (2010), Storgatto (2011), Ribeiro (2012), Araújo (2012), Cunha (2014) – e duas teses com foco na formação musical do pedagogo atuante na Educação Infantil: Duarte (2010) e Loureiro (2010). Vários temas foram levantados nas discussões, como por exemplo: de que forma o pedagogo vê a prática musical no cotidiano da Educação Infantil, qual o papel e a função da música nestas instituições, a formação musical do pedagogo e a presença do professor especialista em música na Educação Infantil.

A inclusão da modalidade música no curso de Pedagogia na cidade de Jaraguá do Sul (SC) para as séries de Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi abordada por Krobot (2006). A pesquisa configurou-se como estudo de caso e a pesquisadora ministrou aulas de música no curso de formação para professores. O aluno de Pedagogia, que está iniciando sua formação, afirma Krobot, “necessita receber uma formação que busque uma constante avaliação, reflexão e, principalmente, (re)construção de sua prática pedagógica também em relação à música” (2006, p. 5).

Aquino (2007) investigou a música na formação inicial do pedagogo sob a ótica dos cursos regulares de pedagogia da região Centro-Oeste.

A pesquisadora apresenta a história da educação no Brasil, bem como a trajetória do curso de Pedagogia: “os

limites e as possibilidades de atuação do pedagogo com a linguagem musical” (2007, p. 7). A autora fez uma análise documental verificando a presença da música em 76 instituições que ofertam o curso de Pedagogia. Aquino diz ser “imprescindível investir na formação musical dos professores para todos os níveis da educação básica [...] A democratização do ensino musical nas escolas regulares brasileiras necessita da atuação consciente e produtiva” (2007, p. 114).

Três professores unidocentes atuantes na educação infantil de uma escola municipal de Uberlândia (MG) foram os participantes da pesquisa de Tiago (2007). Os saberes e as práticas pedagógicas musicais foram analisadas por esta autora. Trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico, que se utilizou de entrevistas com as professoras, observação participante e análise documental para a coleta de dados. Tiago concluiu que os momentos em que a música se fez presente na escola foram poucos e as atividades se resumiram a cantar. A autora ressaltou a necessidade de formação continuada para os professores unidocentes nos cursos de Pedagogia através de disciplinas de Educação Musical, além de um professor especialista em música no ambiente da escola, com recursos materiais e uma estrutura física adequada à Educação Infantil.

Soler (2008) buscou conhecer a situação do ensino da Música nas EMEIs e EEIs, na cidade de Indaiatuba (SP), bem como a formação dos professores de artes e de música atuantes nesses espaços. Utilizou a metodologia *survey* de “amostragem não probabilística do tipo intencional” (2008, p. 8). Os questionários com respostas abertas e fechadas foram encaminhados à rede municipal e escolas privadas que concordaram em participar da pesquisa. A autora apresentou os dados obtidos e fez sua análise para identificar e entender o ponto de vista dos professores polivalentes ou educadores musicais. Soler menciona uma observação não participante, em uma determinada EEI do município pesquisado, que produziu

uma análise comparativa do observado com os primeiros dados obtidos por meio da metodologia *survey*. A autora salientou que a preparação dos professores por meio de cursos de formação continuada, ou em grupos de pesquisa, muito pode contribuir para que esses profissionais compreendam de que modo a música pode estar presente no espaço escolar.

As práticas musicais das professoras pedagogas de uma escola particular da cidade de Itajaí (SC) foram observadas por Piva (2008). Neste estudo, participaram quatro professoras, sendo uma de cada faixa etária: duas turmas de Jardim I (3 anos) uma turma de Jardim II (4 anos) e uma turma de Pré (de 5 e 6 anos). Piva fez entrevistas semiestruturadas investigando a importância dada pelas professoras às experiências musicais, e identificou quais os conhecimentos de música revelaram. A pesquisadora concluiu que a maioria das atividades se restringiram à atividade do cantar e atividades de exploração sonora. As professoras reconheceram que “as experiências musicais poderiam ser ampliadas e enriquecidas se tivessem um maior conhecimento sobre música” (2008, p. 7).

Em sua tese, Loureiro (2010) observou o cotidiano das atividades musicais de pedagogos e de professores de música em dez escolas de Educação Infantil de diferentes regiões de Belo Horizonte, sendo cinco escolas públicas (municipais e estaduais) e cinco privadas. Foram dez professores participantes e apenas três tinham formação específica em música, os quais pertenciam à rede privada. O trabalho foi norteado por estudos bibliográficos, entrevista semiestruturada com os professores e com as coordenadoras da Educação Infantil. Loureiro concluiu que as áreas de Artes e Música nos cursos de graduação – Pedagogia e Normal Superior - são tratadas com superficialidade. Ressaltou o pouco preparo que os futuros educadores têm ao lidar principalmente com a linguagem de música e sua prática.

O desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor pedagogo de Educação Infantil foi investigado na tese de Duarte (2010). A pesquisadora analisou como a música está presente na educação infantil da rede municipal de Boa Vista (RR) e os conceitos que norteiam a ação pedagógica dos professores. A metodologia utilizada foi a pesquisa ação. Duarte realizou uma oficina de musicalização para oito professores, e estes foram encorajados a utilizar o que aprenderam nas oficinas. A autora analisou que “a experiência vivida é fundamental como ponto de partida para a construção de uma nova ação” (2010, p. 59). Concluiu que a oficina permitiu aos participantes buscar possibilidades para novas ações, partindo dos conhecimentos adquiridos.

Em seu estudo, Lombardi (2010) defendeu a formação musical para o professor pedagogo e buscou na Sociologia compreender a cultura da criança. Apresentou a experiência da educadora e etnomusicóloga Lydia Hortélio, que acredita no brincar e na música tradicional da infância como elementos fundamentais para a educação. Foi um estudo de caso apoiado em entrevistas narrativas com professoras atuantes envolvendo conteúdo de música. Uma das pesquisas foi numa escola pública da Rede de Santo André e a outra em escola mantida pela iniciativa privada, porém atendendo um público da periferia da Zona Sul de São Paulo, Paraisópolis, SP. Lombardi ressaltou a importância de ampliar os estudos etnomusicológicos, decisivos para o desenvolvimento da educação musical.

Como as professoras pedagogas de uma escola consideram a educação musical na educação infantil? Foi o que buscou saber Storgatto (2011), procurando compreender também como as professoras se relacionam com as atividades desenvolvidas por alunos do curso de Licenciatura em Música. Foram realizadas entrevistas e observações participantes no contexto de atuação das professoras pedagogas e dos

estagiários. A pesquisa foi realizada numa EEI, localizada no município de Santa Maria (RS). Storgatto apresentou a instituição investigada e sua compreensão sobre a infância, contextualizando seu olhar nesta fase de desenvolvimento e questões pertinentes à infância no contexto da Educação Infantil. De forma geral, a pesquisadora concluiu que ainda há necessidade de “estímulo para que essas professoras busquem formas de articular sua docência à educação musical” (2011, p. 7).

Ribeiro (2012) mapeou o ensino de música nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da cidade de Belo Horizonte/MG e verificou o perfil dos professores da Educação Infantil, que desenvolvem atividades musicais. Procurou conhecer as necessidades desses profissionais e como desenvolveram o ensino de música, ao inseri-la como componente nos currículos escolares e os tipos de atividades musicais desenvolvidas. Ribeiro também fez uma análise documental de órgãos públicos sobre a Educação Infantil e pesquisas já implementadas no Brasil sobre o assunto. A metodologia utilizada foi o *survey*. Os dados foram recolhidos por meio de um questionário aplicado com 228 educadores infantis das UMEIs, uma entrevista semiestruturada com quatro dos vice-diretores das UMEIs e a gerente de coordenação da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ribeiro concluiu que os resultados foram semelhantes aos encontrados nas quatro pesquisas citadas e analisadas pelas autoras: Diniz (2005), Stavracas (2008), Loureiro (2010) e Duarte (2010). A formação pedagógico-musical dos educadores é “inconsistente” e as práticas musicais realizadas são consideradas as “mais simples”. Ribeiro mencionou que os educadores manifestam insegurança ao trabalharem com a música e sentem a necessidade da presença de um professor especialista de música.

Através da formação continuada organizada por Araújo (2012), a pesquisadora investigou a construção dos conhecimentos musicais de professores unidocentes na EMEI Borges Medeiros no município de Santa Maria (RS). Foram oito encontros com o grupo de professoras da instituição, nos quais trataram temas específicos do ensino de música na Educação Infantil. A investigação utilizou como recursos metodológicos: discussões de grupo focal, entrevistas narrativas e as impressões da pesquisadora sobre o desenvolvimento da formação continuada e das professoras. Araújo concluiu que o grupo participante evoluiu na compreensão da música como área específica do conhecimento e passaram a desenvolver práticas musicais com intenção e segurança.

Nesse mesmo sentido, a formação musical para professores da Educação Infantil foi o objetivo da pesquisa de Cunha (2014). Foram realizados encontros semanais durante o ano letivo com professoras de duas escolas públicas da zona sul da cidade de São Paulo: uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e um CEI. A investigação foi apoiada na metodologia da pesquisa ação participativa e teve “como resultado mais importante e significativo a conquista da dupla escuta: para a música e para as crianças” (2014, p. 7). A pesquisa possibilitou aperfeiçoamentos, tornando possível às professoras não especialistas o desenvolvimento de um trabalho com a música.

A maioria dos estudos apresentados neste bloco incentivam os pedagogos para que se envolvam com a área musical. Logo, a necessidade de promover a formação musical do pedagogo e acreditar na importância da presença do professor especialista em música no espaço infantil, proporciona a troca de conhecimentos e experiências na relação desses profissionais. Tal parceria pode solidificar e qualificar a prática musical nas instituições ou nos Centros de Educação

Infantil. O perfil do professor pedagogo que desenvolve atividades musicais na Educação Infantil ou a presença da música nesta área são cenários que pouco se modificaram ao longo dos anos, como é possível perceber por meio de pesquisas históricas, apresentadas no próximo grupo.

3.3 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL E HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Neste grupo, foram encontradas três dissertações. Stavracas (2008) e Raimundo (2011) apresentam históricos da trajetória da Educação Infantil em épocas diferentes. Tais pesquisas problematizam as mudanças ocorridas no ensino de música nas escolas paulistas, abordam o conceito de música e seu papel no desenvolvimento infantil e ressaltam a formação do educador que trabalha na área. A dissertação de Molina (2011) apresenta a infância em vários períodos históricos e discute os diferentes conceitos de história e de infância.

Stavracas (2008) pesquisou o papel que a música desempenhou dentro das instituições da Educação Infantil dos Municípios de São Paulo na década de 1935 a 1975. A primeira parte é uma pesquisa histórica, onde traça o perfil dos Parques Infantis que atendiam crianças de 4 a 6 anos de idade, até quando esses Parques foram transformados em EMEI. Na segunda parte foram analisados os seguintes aspectos: “a música e a criança; a arte musical presente nos currículos dos cursos de formação para o Magistério, Normal Superior e Pedagogia; e os subsídios que os educadores recebem para atuarem nessa área do conhecimento” (2008, p. 8). A terceira e última parte do trabalho foi uma pesquisa de campo desenvolvida na EMEI Professor Paulo Freire, na cidade de São Paulo (SP). A autora aplicou questionários com todos os professores pedagogos e professores de música atuantes no momento nessa escola, destacando a formação, as práticas

pedagógicas e seus conhecimentos sobre os processos de musicalização infantil. Stavracas concluiu que apesar do reconhecimento e da valorização do ensino da música pelas correntes teóricas, a música desempenhou “um papel vago e impreciso no ambiente escolar”. Ressaltou que a falta de formação específica para esses educadores deixou lacunas na Educação Musical Infantil.

Raimundo (2011) analisou o currículo e os cursos de formação musical para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo, no período de 1956 a 2008. A pesquisadora questionou as mudanças ocorridas no ensino de música, considerando diferentes administrações do município, as mudanças na legislação para o ensino de Artes em nível nacional e a publicação dos Referenciais Curriculares entre 1997 e 1998. Utilizou-se da metodologia documental e bibliográfica, envolvendo o estudo de conceitos de Políticas Públicas Educacionais, a análise de documentos encontrados na Memória Técnica Documental e depoimentos em vídeos dos antigos Assistentes Musicais. A autora concluiu que todas “as iniciativas públicas necessitam de boa formação de seus agentes, continuidade dos projetos e avaliação periódica, para que sejam eficientes e adequadas à comunidade que as sustentam” (2011, p.141).

O autor Molina (2011) teve o objetivo de analisar a produção de dissertações e teses “no contexto das transformações sociais no final do século XX” (2011, p. 9). Este pesquisador verificou a metodologia utilizada nas discussões e a relevância dessa produção para os estudos da história da infância, apresentando um panorama de diferentes períodos históricos. Foi um estudo investigativo que se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Molina concluiu dizendo que o conceito de infância discutido nas teses e dissertações possibilitou a compreensão dos estudos

sobre a criança. Afirmou ainda que esses estudos promoveram mudanças sobre o que se imaginava a respeito da criança, passando agora a vê-la como construtora de uma história e de uma cultura. A pesquisa de Molina contribuiu na compreensão da história da infância, principalmente no que tange ao contexto brasileiro.

É importante conhecer estes trabalhos pois eles iluminam as dúvidas e incertezas de um passado recente, além de contribuírem para reflexão sobre a educação musical e a escola do presente.

3.4 O REPERTÓRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Esta seção se centraliza nos repertórios utilizados nas aulas de música e no ambiente da Educação Infantil. Foram encontradas nove pesquisas: Bona (2006), Furlaneto (2006), Bessa (2007), Souza (2007), Macedo (2008), Catao (2011), Souza (2011), Campana (2011) e a monografia de Nascimento (2015). São discutidos os critérios para a escolha do repertório, as concepções da infância presentes nas canções, as letras e melodias das canções, a canção infantil urbana, as relações entre músicas para cantar e dançar, o gosto e preferências musicais, as cantigas de roda, a ciranda e o folclore.

O objetivo da pesquisa de Bona (2006) foi compreender as escolhas do repertório e as práticas musicais no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas do Médio Vale do Itajaí (SC). A autora observou quinze pedagogas que trabalhavam com música, mas sem formação nessa área. Foram aplicados dois questionários com as participantes e realizou-se uma análise do repertório bem como da prática musical pelo olhar da Sociologia, apoiando-se nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu. A escolha do repertório, afirma a pesquisadora, obedeceu a “critérios subjetivos”, quase sempre

voltados aos interesses do aluno. Bona observou nos relatórios que as professoras demonstraram interesse em expandir os conhecimentos musicais e tiveram a “noção da falta de experiências e aprofundamento no assunto” (2006, p. 95).

Um estudo histórico sobre as concepções da infância presentes nas canções e na formação de professores foi a proposta de Furlaneto (2006). Pesquisa de caráter documental e bibliográfico, utilizou-se também de iconografias, canções folclóricas, vídeos, filmes e CDs. A pesquisadora identificou os conceitos de “infância, presentes nas políticas educacionais brasileiras, em particular no Paraná” (2006, p. 4). Furlaneto destacou que a utilização das canções como meio de manifestação do “conceito de infância” esteve presente em vários momentos da política educacional brasileira.

O uso de músicas politicamente corretas foi o tema da pesquisa de Bessa (2007). O campo de pesquisa foram seis instituições de Educação Infantil: três públicas e três privadas, localizadas na cidade do Rio de Janeiro (RJ). As técnicas de investigação foram a observação participante, entrevistas e conversas. A pesquisadora observou as canções que eram reproduzidas pelas professoras em suas práticas, e notou que pelo “modo através do qual elas utilizam o politicamente correto pode-se tecer reflexões que atingem diversos campos de estudos” (2007, p. 4). A autora relatou ainda, em suas observações, que as professoras não deixaram de entoar as canções consideradas politicamente incorretas. Foram poucas as vezes que a pesquisadora ouviu as canções com as letras modificadas, sendo assim, pode-se dizer que tais canções que fazem parte de uma ideologia para a infância, não estão sendo aceitas pelas professoras no espaço escolar. O desaparecimento delas em escolas e creches, “ao contrário do que postula artigos e matérias de jornal, poderia expressar, na realidade, que elas derivam apenas da preocupação de um grupo de intelectuais que não se encontram na labuta com crianças, diariamente, mas

afirmam o que deve e o que não deve ser realizado com o sujeito em idade escolar” (2007, p. 93). Bessa ressaltou, que o aspecto musical não pode estar separado de uma análise das letras politicamente corretas, pois, como apresentou em seu trabalho, “as letras *precisam* dessas melodias que são obras de arte popular” (p.106).

Souza (2007), em sua pesquisa, fez uma comparação entre a canção infantil urbana, sua história, estrutura, meios de produção e divulgação. Realizou um projeto em duas escolas de Educação Infantil localizadas na cidade de São Paulo (SP). Também fez um estudo de caso utilizando-se de entrevistas com os três compositores: Paulo Tatit, Sandra Perez e Hélio Ziskind. O pesquisador participou do grupo Palavra Cantada por dois anos, realizando diversas apresentações e participando de gravações. Essa experiência possibilitou discutir com propriedade em sua pesquisa sobre a função do compositor/cantor que elabora as canções, e ressaltou a necessidade de se pensar nos alunos e nos professores de música, e sobre o que essas atividades podem vir a produzir. Souza concluiu que, para os educadores participantes deste trabalho, “a aproximação da canção infantil permitiu um olhar muito mais atento para os fenômenos que permeiam este universo tão rico em poesia e imaginário” (2007, p. 110).

A relação das crianças com as músicas que cantam e dançam espontaneamente na escola foi o tema tratado por Macedo (2008). A pesquisadora utilizou a abordagem etnográfica com um grupo de vinte seis crianças numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Macedo ressaltou o quanto é importante “se posicionar frente às questões que envolvem a produção cultural e a infância” (2008, p.143), alertando que, ao serem compartilhadas as preferências musicais dos adultos, isso “pode colocar as crianças em posição de sujeição a produções que não respeitam a diversidade e as especificidades infantis” (2008, p. 143).

Catao (2011) procurou conhecer e analisar os repertórios e as práticas culturais musicais, bem como as interações, experiências e produções com a música em um grupo de crianças de 4 e 5 anos, de uma EEI comunitária, situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Como procedimentos metodológicos, utilizou observações de campo, oficinas/ensaios e rodas de conversas com as crianças, entrevistas com a professora da turma e com a direção da escola. Os questionamentos e os redirecionamentos da pesquisa referentes às práticas de musicalização indicaram que nos repertórios musicais “circulam a ética e a estética, o gosto e o belo, o respeitar o gosto do outro, e interagir com o mesmo” (2011, p. 95).

As cantigas de roda e suas implicações na Educação Infantil são o foco do trabalho de Souza (2011). Ele é professor da Educação Infantil e sua pesquisa foi realizada entre crianças de 0 a 7 anos de idade, com as turmas da Creche Comunitária Jardim Felicidade num bairro de Belo Horizonte (MG). O autor empreendeu uma análise da cultura da infância, da prática diária em sala de aula, do pensamento formativo da instituição e da presença do educador no processo educativo. O trabalho utilizou a abordagem autoetnográfica dos registros realizados durante os onze anos trabalhando nessa creche, e de documentos escritos, tais como: cartas, palestras, fotos, gravações, pinturas e poemas. Ressaltou a importância de compreender a ação educativa e pedagógica das cantigas de roda, concluindo que se fazem necessárias “habilidades técnicas e musicais para extrair delas não somente conceitos ou impressões infantilizadas, mas as vivências ricas de expressividade, variedade e intencionalidade” (2011, p. 108).

A Ciranda foi o centro do estudo de Campana (2011), com o objetivo de verificar qual seria o tipo de repertório musical que “melhor contemplasse as raízes culturais brasileiras e em que bases esse repertório poderia ser repassado

para os professores de música” (2011, p. 8). A pesquisadora realizou um estudo documental, bibliográfico e musical. Campana concluiu que a Ciranda é uma marca da cultura brasileira, “transformada pelo fenômeno da circularidade cultural e ainda presente na sociedade de consumo” (2011, p. 8). Menciona que no Brasil existem várias formas de Ciranda – dança infantil ou roda cantada, e também dança de adultos. Observou os diversos termos que são utilizados para se referir à Ciranda, como dança, canto, música. Dependendo da região, da localidade e da época ela se apresenta com diferentes significados. Dada a importância da Ciranda na composição da nossa identidade cultural, ela deveria ser mais conhecida, divulgada e praticada nos espaços escolares em várias faixas etárias e na formação dos professores em geral, afirma Campana.

Com o projeto “Cantando o folclore” no contexto da Educação Infantil, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Nascimento (2015) teve como objetivo analisar a prática nas aulas de musicalização. O pesquisador e professor fez uma investigação ação a partir da análise e descrição de sua experiência como educador musical numa escola privada (Galileu Junior – Berçário e Educação Infantil) na cidade de Natal (RN). Participaram da pesquisa cinco professoras que acompanharam as aulas e responderam a um questionário com perguntas abertas. Conforme relata Nascimento, as canções folclóricas puderam informar costumes, valores, tradições e ao mesmo tempo trouxeram sensibilidade musical, “fazendo com que elas (crianças) percebessem a música com outros olhares, mais críticos e reflexivos” (2015, p. 72).

Através destas pesquisas, pode-se perceber a importância e o lugar que as canções ocupam nas aulas e em outros momentos musicais no ambiente escolar. Além da importância do repertório, tema discutido nesta dissertação, a qual traz significados pertinentes a discussões como as práticas

musicais escolares e os conceitos de infância, dois outros aspectos podem ser destacados. Primeiro, o fato de alguns desses trabalhos utilizarem a abordagem etnográfica como método de pesquisa (MACEDO, 2008; SOUZA, 2011) e, segundo, o fato de terem professores do sexo masculino que trabalham com a educação infantil como os principais sujeitos pesquisados (SOUZA, 2007; SOUZA 2011; NASCIMENTO, 2015). Princípios da etnografia escolar foram adotados para a pesquisa empírica que ocorreu com um professor de música (não professora) atuante na Educação Infantil.

3.5 A FORMAÇÃO VOCAL DO PROFESSOR E O USO DO CANTO

A importância da formação vocal do professor e a função do canto na Educação Infantil foram assuntos explorados em apenas três pesquisas, sendo este o menor grupo dentre o conjunto. Apresentam-se os resumos, resultados das leituras analíticas, da dissertação de Specht (2007) e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Granemann (2009) e Teixeira (2009).

Specht (2007) investigou a possibilidade de desenvolvimento do canto para professores na área da Educação Infantil, com base na abordagem construtivista. A pesquisadora desenvolveu uma oficina em que participaram dezenove professores. Cada profissional representava uma escola da rede municipal de Campo Bom (RS). A autora realizou duas entrevistas semiestruturadas com cada participante. O objetivo foi contribuir no discernimento dos professores e nas ações quanto ao trato vocal com os alunos. A construção do pensamento e dos processos cognitivos nesse tipo de aprendizagem é fundamental, afirma Specht. Concluiu a autora que “por meio das atividades de apreciação, execução, criação e reflexão [...] o sujeito cantante é ativo, criativo e

participativo, favorecendo a compreensão técnica e musical e expressiva do canto” (2007, p. 5). Após receber informação e compreender sua voz, Specht diz ser possível adquirir autonomia vocal, e o professor poderá desenvolver o canto e as canções com intenção e segurança com os alunos.

O cantar na educação infantil foi investigado na monografia de Granemann (2009), por meio de três estudos de caso: uma professora generalista e duas professoras de música. As três escolas participantes são particulares situadas na cidade de Itajaí, litoral de Santa Catarina (SC). A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas e observações das aulas destas profissionais. Os resultados apontaram que as professoras consideraram o canto muito importante no desenvolvimento infantil, mas as duas especialistas em música utilizaram mais atividades com o canto do que a professora generalista. Devido a algumas complexidades do ato de cantar, Granemann diz que “se faz necessário o acompanhamento de profissionais com conhecimento para conduzir este processo, pois sua má condução pode causar sérios problemas vocais” (2009, p. 6)

O destaque na monografia de Teixeira (2009) é dado ao uso do canto como recurso para a aprendizagem musical, com base na abordagem de Zoltán Kodály e na análise melódica de seis canções infantis brasileiras de domínio público. A pesquisadora fez uma síntese sobre a qualidade do ensino musical no Brasil e sua inserção nas escolas de ensino básico, analisou algumas cantigas e propôs atividades, adaptando-as para a realidade escolar. Teixeira ressalta a importância e o lugar do canto na aprendizagem musical infantil, e os vários caminhos que proporciona como recurso no ensino da música.

Constatou-se pelas pesquisas uma grande utilização do canto e das canções pelos professores no ambiente da Educação Infantil. No entanto, a partir da revisão de literatura, percebeu-se a pequena quantidade de trabalhos com a temática da voz e

do canto na aula de música. Foram encontradas poucas referências que contribuíram para a qualificação e formação do professor, seja ele especialista em música ou pedagogo, ao lidar com sua voz, com a voz infantil e com as canções.

3.6 O PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a educação tem tido como professoras as mulheres. A presença do professor e suas práticas pedagógicas no ambiente da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental é um fato diferenciado por não ser comum nessa faixa etária. Destacam-se aqui quatro dissertações desenvolvidas em diferentes áreas: Alves (2012), Araújo (2015), Pereira (2012) e Oriani (2011).

Para compreender a experiência de professores do sexo masculino que atuam na educação infantil da rede pública municipal de Fortaleza (CE), Alves (2012) buscou conhecer e analisar a relação quanto à escolha profissional e atuação docente de cada participante. A pesquisa é vasta em seu percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e no mundo, bem como em seus fundamentos legais. Alves ressalta os discursos acerca das representações de gênero e masculinidade que percorrem o ambiente escolar e de que maneira esses discursos contribuem para sua interiorização.

Os significados e os sentidos que “o professor homem produz sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a constituição da identidade” foram investigados por Araújo (2015, p.11). O participante da pesquisa é um professor atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Parnaíba (PI). A pesquisadora utilizou-se da entrevista narrativa e observação não participante para a coleta de dados. A análise e interpretação dos dados foram realizados com base na proposta

metodológica dos “Núcleos de Significações”. Araújo ressaltou que a “a síntese das zonas de sentido” indicou que, para o professor pesquisado, o “amor pelo que se faz é a condição essencial para o seu exercício”.

Através das histórias de vida de cinco professores em Creches e Pré-Escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos (SP), Pereira (2012) buscou compreender a construção da identidade desses profissionais. Por meio da abordagem narrativa, foram realizadas duas entrevistas com cada participante. A pesquisadora verificou que nem todos os professores percebem que “a questão de gênero é um fato histórico e social”, presente nas relações vivenciadas muitas vezes de forma desigual e categorizada no cotidiano da escola.

Oriani (2011) teve como objetivo analisar as concepções e as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor “a respeito de direitos humanos, cidadania e gênero” em uma EEI Municipal de Padre Nóbrega, Distrito da cidade de Marília (SP). Pesquisa de cunho bibliográfico e de campo, na qual observaram-se as práticas pedagógicas de ambos os professores. Foram feitas entrevistas com os dois professores, com a diretora, com a coordenadora pedagógica e uma atendente. Oriani concluiu que, apesar de a escola ter apenas um professor em seu corpo docente, o que poderia permitir a discussão sobre os “estereótipos” que colocam a mulher como ideal para atuar na Educação Infantil, “as organizações escolares lideradas principalmente pela figura da diretora, procuram manter a estabilidade dos papéis sexuais” (2011, p. 8).

Considerando que nesta dissertação o professor participante é homem e tem a função de dar aulas de música na educação infantil, foi importante buscar tais pesquisas para conhecer as razões de terem sido realizadas, confirmando a escassez da presença masculina como docente no ambiente da educação infantil.

4 METODOLOGIA

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Este estudo buscou compreender como um professor de música desenvolveu as atividades cantadas durante suas aulas. Para isso, foi importante entender como ocorreu sua formação docente e conhecer como se tornou um professor de música na Educação Infantil. Essas questões direcionam à realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Neves (1996) destaca a expressão “pesquisa qualitativa” quando esta incorpora diferentes conceitos no campo das ciências sociais, compreendendo um conjunto de técnicas interpretativas que “busca descrever e decodificar partes de um sistema complexo de significados” (1996, p. 1).

Para Marli André (2014) não parece ser adequado usar o termo “pesquisa qualitativa” de forma ampla e genérica como preferem alguns pesquisadores. As expressões “quantitativa” e “qualitativa”, para essa autora, são para diferenciar técnicas de coleta ou, até mais do que isso, para indicar o tipo de dado obtido. Marli André indica usar termos mais precisos para determinar a forma da pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. Segundo a autora, os vários tipos de pesquisa que aparecem associados à abordagem qualitativa enfatizam similaridades e diferenças. Bresler (2007) também apresenta a abordagem qualitativa com tipos variados de referências: investigação etnográfica, investigação naturalista, interacionismo simbólico, pesquisa ação, estudos de caso, entre outras. Os objetivos, as questões de pesquisa, a análise dos dados, o uso de métodos de pesquisa e o estilo da escrita também são diferentes em cada uma delas, estando de acordo com o que ressaltou André (2014). A “teoria básica e o método da pesquisa qualitativa em educação musical

examinando como eles funcionam em estudos específicos do currículo de música no cotidiano” (2014, p. 8) é utilizada por Bresler (2007), com base em seus estudos nos Estados Unidos. Ao fazer o uso da pesquisa qualitativa, a autora refere-se às diferentes estratégias que têm certas características em comum.

Segundo Bresler (2007), descrever com detalhe o contexto das pessoas ou do caso pesquisado; realizar observações em ambientes naturais; dar ênfase na interpretação realizada por meio dos pontos de vista variados que apresentam questões ligadas ao pesquisador; validar a informação por meio dos princípios da triangulação são traços característicos da abordagem qualitativa, os quais serão abordados nesta pesquisa. Em outro texto, Bresler (2000) explica que a metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo “o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade” (2000, p. 17). De acordo com a autora, a intenção é obter informações mais profundas acerca da educação musical na sua diversidade de contextos culturais, institucionais e pessoais. Conforme aponta André (2014), a pesquisa tipo etnográfica, realizada essencialmente através do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (2014, p. 41). Ou seja, conhecer a escola por meio de uma lente de aumento “na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia” (2014, p. 41).

Pelo fato de eu ter trabalhado como professora de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, proponho agora investigar outro professor. A pesquisa qualitativa pode abordar melhor os meus interesses e as questões relacionados à sala de aula, aos processos de ensino e aprendizagem em música e ao estudo do “outro”. Considerando o conhecimento do professor, a construção progressiva de sua

profissão docente quanto ao ensino de música e, em especial, o que o marcou em suas experiências musicais, a melhor maneira de estudar esse professor e suas aulas é através de um estudo do tipo etnográfico.

4.2 A ETNOGRAFIA NO COTIDIANO ESCOLAR

A autora Marli André (1992) propõe a aproximação da Educação com a Etnografia quando esta começa a se estabelecer no Brasil, no final da década de 70. Nesta época, os pesquisadores educacionais começaram a se interessar por esta modalidade de pesquisa, que teve como centro “os estudos das questões de sala de aula e a avaliação curricular” (1992, p. 29). A abordagem etnográfica trouxe muitas contribuições para a pesquisa educacional, mais precisamente para os estudos da prática e do cotidiano escolar. De acordo com a autora, os estudiosos da educação começaram a usar a Etnografia no ambiente escolar pela necessidade de descrever o que se passava no dia a dia desses espaços, ressaltando aspectos relativos às dimensões culturais, institucional e instrucional, e as interações destes fatores com a prática pedagógica. O objetivo destas pesquisas era entender a realidade escolar para melhor atuar sobre ela em etapa posterior (ANDRÉ, 1997).

A Etnografia “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” salienta André (2014, p. 27). O foco dos etnógrafos situa-se na “descrição das culturas” de um grupo social, porém o interesse central dos estudiosos da educação está no processo educativo. Há, portanto, diferenças nos objetivos das duas áreas. Segundo a autora, alguns requisitos da Etnografia não necessitam ser cumpridos pelos pesquisadores da educação. O que se tem feito é “uma adaptação da Etnografia à educação”. André conclui dizendo que “fazemos estudos do tipo etnográfico e não Etnografia no seu sentido estrito” (2014, p. 28).

Um estudo na área de educação, do tipo etnográfico, é marcado, em primeiro lugar, pelo uso das técnicas que tradicionalmente, associam-se à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 2014). Em segundo lugar, o pesquisador torna-se o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Outra característica importante apontada por André é o destaque no processo do que está ocorrendo e não nos resultados finais. O envolvimento do pesquisador, ao estar próximo das pessoas nas situações, nos locais, nos eventos também é acentuado pela autora.

A compreensão da sala de aula na perspectiva etnográfica busca “visualizar e analisar sua rotina, as relações, as tensões e os significados que os sujeitos, que a compõem, atribuem às situações, objetos e atores do cotidiano pedagógico observado” (LIMA et al., 2010, p.10). As autoras destacam que, ao investigar esse contexto, deve-se ir além da descrição para compreender os significados culturais através das falas, dos gestos, dos pensamentos expressados e comportamentos dos envolvidos. Portanto, a pesquisa etnográfica no contexto escolar se propõe a ser aberta e flexível, havendo a possibilidade de alterações durante sua realização.

Cabe aqui salientar dois autores, Romanelli (2009) e Palaez (2005), que utilizaram a Etnografia para investigar a música no cotidiano da escola. Em ambas as pesquisas, alunos do Ensino Fundamental foram os sujeitos participantes. Na tese de Romanelli (2009) colaboraram alunos entre 7 e 9 anos de idade, e na dissertação de Pelaez (2005) os alunos tinham em média 12 anos.

Para conhecer a relação entre a criança e a música dentro do espaço escolar, Romanelli (2009) pesquisou duas escolas públicas Municipais de Curitiba. Na escola X observou duas turmas de 1ª série e uma 3ª série, e na escola Y duas turmas de 4ª série e uma turma de 1º ano, totalizando seis

turmas³. O pesquisador entrevistou e conversou com alunos e professores e as observações dos participantes aconteceram em sala de aula, em recreios ou em espaços onde havia música, num período de aproximadamente seis meses. Optou-se por não utilizar filmagem e gravações, sendo todos os registros de campo anotados num diário de campo. Romanelli concluiu que “dentro da escola existe um universo musical e dinâmico” (2009, p. 173), quase sempre não visível aos olhos dos professores. O pesquisador aconselha que os educadores devem estar atentos às manifestações musicais dos alunos, seja nas brincadeiras de roda, nos recreios ou em momentos livres. Essas manifestações podem ser consideradas “como elemento essencial na construção de propostas de ensino da música” (2009, p. 6).

Pelaez (2005) estudou o universo musical de um grupo de adolescentes de uma escola particular de confissão Luterana, na cidade de Joinville (SC), a partir de três questões sobre as concepções de música, significados, gosto e preferências musicais. A autora utilizou como abordagem metodológica a etnografia exploratória e descritiva, coletando os dados por meio de observações com registro em diário de campo, questionários e entrevistas com os alunos. A pesquisadora esteve em sala de aula durante três meses observando quatro turmas da 6ª série (atual 7º ano do Ensino Fundamental), num total de 123 alunos. Destes, foram selecionados 60 alunos como grupo focal. Pelaez ressaltou que o “universo musical foi representado e interpretado”, e que para estes adolescentes existe “uma percepção da *forma* musical, mas ela só tem

3 Quando a pesquisa foi realizada, o sistema educacional estava em transição entre nomenclaturas da seriação escolar. O 1º ano já fazia parte do novo sistema, incluindo crianças que completam 6 anos durante o ano. As demais séries correspondiam ainda ao sistema antigo, ou seja, turma de 1ª série correspondia ao atual 2º ano, 2ª série ao atual 3º ano e 4ª série ao atual 5º ano do Ensino Fundamental.

sentido pela *função* que desempenha em suas vidas” (2005, p. 106).

4.3 A ESCOLHA PELOS PRINCÍPIOS DA ETNOGRAFIA

A razão da escolha pela abordagem etnográfica para esta pesquisa está na investigação de natureza empírica, pois “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2014, p. 41). A necessidade de estudar a relação do professor e o ensino da música em situação escolar deve ir além do que propõem os documentos oficiais como leis e currículos. Portanto, a técnica etnográfica permite este aprofundamento por meio da observação participante e com entrevistas profundas ao “documentar o não documentado”, como afirma André (2014, p. 34).

Como pesquisadora, recolhi informações aproximadamente um semestre em um CEI e descrevi a rotina das aulas de música de um professor. Meu envolvimento, semanalmente, permitiu-me enxergar mais adiante das descrições, compreendendo os significados envolvidos no ambiente da sala de aula e em suas práticas musicais. Me propus a ser aberta e flexível para possibilidades de alterações durante a pesquisa.

4.4 A BUSCA POR UM CAMPO DE PESQUISA

O local escolhido para este estudo foi um CEI da rede pública de ensino de uma cidade de Santa Catarina (SC). As aulas de musicalização foram ministradas por um professor de música numa turma de Pré II (crianças com a idade entre quatro e cinco anos), sendo esta a última fase da Educação Infantil. Encontrar esse campo não foi tarefa fácil, pois o meu

critério era um professor com formação em Licenciatura em Música e que atuasse na educação infantil.

Inicialmente, me informei na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba sobre aulas de música na Educação Infantil, pois imaginei que por ser uma capital e onde tenho contatos profissionais, poderia haver maiores possibilidades de encontrar o que buscava. A SME confirmou que havia somente uma professora licenciada em música que trabalhava com Educação Infantil. Solicitei, assim, autorização para realizar a pesquisa com essa professora e, após os trâmites serem concluídos e com a permissão da SME, entrei em contato com a professora para um primeiro encontro. Para minha surpresa, essa professora já não estava trabalhando com música na Educação Infantil, mas como corregente de turma, pois havia sido transferida para outra escola. A função do professor corregente é a de acompanhar o trabalho da professora regente (professora de sala) com os alunos, além de organizar outra turma com os que têm maiores dificuldades, proporcionando um atendimento mais individual.

Reinicie a busca por outro campo de pesquisa e fui informada que numa determinada região do município de Santa Catarina havia um grande número de professores com o perfil desejado. Entrei em contato com a SEMED para saber sobre a possibilidade de realizar a pesquisa em um dos Centros de Educação Infantil (CEI). A resposta foi positiva e, então, preparei o processo de autorização para este estudo que, rapidamente, foi atendido pela SEMED. Meu primeiro contato foi com a coordenadora do Projeto de Musicalização, fundadora do projeto implementado nos Centros de Educação Infantil do Município há dez anos, que conta com 31 professores licenciados em música. Os professores de música que participam desse projeto são contratados anualmente, portanto, não são efetivos.

O professor Klaus foi o indicado pela coordenadora para participar desta pesquisa, pois ele atendia aos critérios por mim estabelecidos: ter formação em Licenciatura em Música e ser professor de música na Educação Infantil. O professor participa do projeto supracitado há sete anos e atualmente trabalha em quatro Centros de Educação Infantil.

A coordenadora propôs uma data para um primeiro encontro, o qual se realizou no dia 06 de abril de 2015 e, prontamente, o professor aceitou participar deste estudo. Durante esse encontro informal, recebi a sugestão de visitar um dos Centros onde ele trabalha para, então, iniciar a pesquisa. A escolha por esse CEI foi feita entre o professor e a coordenadora ao pensarem na facilidade para o meu acesso, por não residir na cidade onde ocorreu a pesquisa.

4.5 COLETA DE DADOS

Coletar dados, de acordo com Creswell (2014, p. 121-122), significa “obter permissões, conduzir uma boa estratégia de amostragem qualitativa, desenvolver meios para registrar as informações e prever questões éticas que possam surgir”, ou seja, é muito mais do que pensar nos tipos de dados e nos procedimentos para reuni-los. O autor considera a coleta de dados como uma série de atividades inter-relacionadas que têm como objetivo reunir boas informações para responder às perguntas da pesquisa.

Para investigar como o professor Klaus desenvolve atividades cantadas em sala de aula e como ele trabalha a voz infantil durante estas atividades, foi necessário realizar uma entrevista e observar as aulas de música do referido professor.

É importante ainda acrescentar que uma das contribuições da etnografia para a pesquisa educacional, de acordo com André (1997), é a “atitude aberta e flexível que

deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados” (1997, p. 4), ganhando novos olhares sobre a questão estudada e enriquecendo a pesquisa sob o ponto de vista metodológico.

4.5.1 Observação participante

Na construção dos dados etnográficos, utilizou-se a observação participante como técnica principal, e como recurso auxiliar o diário de campo. No contexto da observação participante, o pesquisador atua como um observador privilegiado, não participando das atividades, ou participando “ativamente como membro em todas as atividades do grupo, sabendo ver e ouvir atentamente”, conforme apontam as autoras Lima et al. (2010, p. 7), devendo todas as informações significativas ser fielmente registradas.

Segundo Lüdke e André (1986), a melhor maneira para verificar um fenômeno e aproximar o pesquisador do ponto de vista do observado é por meio da observação. A observação é chamada de participante, pois “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2014, p. 28). Observei a turma do Pré II A estando imersa nas aulas de música, com as quais me considero familiarizada. No entanto, despojar-me do que é familiar foi importante para a integração com o grupo em foco.

As observações aconteceram no Centro Educacional Infantil Anjo da Guarda, nas aulas de música ministradas pelo professor Klaus às terças-feiras, onde estive como observadora de todas as atividades. Frequentei o CEI no período de abril, maio, junho e julho, observando semanalmente as diversas turmas: Creche I B, Pré I A, Pré II A e B. Registrei em vídeo somente as aulas do Pré II A, por ser a turma selecionada para este trabalho. Nessa turma foram 12 aulas observadas e o

encerramento com a festa “Nordestina”, tema trabalhado com todas as turmas durante o semestre. A festa foi realizada no dia 10 de julho, numa sexta feira das 9h30 e terminou por volta das 10h30. O professor Klaus coordenou a festa, estando presentes todas as turmas, professores, coordenadoras, funcionários e a diretora.

No meu primeiro dia no CEI, durante o tempo em que caminhávamos em direção à sala de aula, o professor Klaus disse-me que semanas atrás havia recebido uma estagiária que observou algumas de suas aulas e, portanto, as crianças estavam acostumadas a ver pessoas desconhecidas no ambiente da sala. Quando ele me apresentou à turma, as crianças me olharam de forma simpática. Sentei no fundo da sala procurando um melhor ângulo de visualização e me deleitei ouvindo a primeira aula. De vez em quando uma criança sorria ou fixava os olhos como se estivesse conferindo minha presença ali. Após algumas aulas, percebi que já fazia parte da rotina da turma do Pré II A nas manhãs de terça-feira.

Ao concentrar-se apenas na observação e na descrição de forma imparcial, Pfaff (2010) aconselha evitar julgamentos, avaliações e críticas em relação aos acontecimentos da sala de aula, ou seja, ter a postura de observador.

4.5.2 Filmagens

O uso do vídeo ganha cada vez mais campo no cotidiano da pesquisa de um modo geral e, especialmente, na pesquisa educacional, particularmente na coleta de dados no contexto escolar, ressalta Mattos (2011). De acordo com a pesquisadora, o vídeo vem “contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo” (2011, p. 32), o qual permite observar e (re) observar um fato quando este ocorre, já que a observação única pode deixar

escapar algo relevante. Pode servir também de contraponto na comparação com as anotações de campo, afirma a autora.

Foram observadas doze aulas, apenas a quarta aula não foi registrada em sua totalidade. Percebi que houve um problema com a filmadora neste dia, não sendo possível aproveitar uma parte da gravação. Contudo, a aula foi descrita em sua íntegra a partir das anotações detalhadas em meu diário de campo. Os demais vídeos foram transcritos no sistema de minutagem, contribuindo no detalhamento das descrições de como o professor desenvolveu as atividades e como estas foram vivenciadas pelos alunos.

Finalmente, o material foi organizado na sua totalidade para análises e ordenado de acordo com “temas por meio de um processo de criação e condensação dos códigos e representação dos dados”, conforme sugere Creswel (2014, p. 147), seguindo para a próxima etapa do trabalho – a análise e interpretação dos dados.

4.5.3 Entrevistas

A entrevista “é uma interação, onde há trocas de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”, conforme afirma Gaskell (2003, p. 73), pois tanto o entrevistado quanto o entrevistador estão envolvidos na produção de conhecimento de maneiras diferentes. Desta forma, a entrevista é uma tarefa comum, um compartilhar e “uma negociação de realidades” (2003, p. 73).

Nesta pesquisa realizei uma entrevista com a coordenadora do Projeto de Musicalização que teve a duração de uma hora. Outra com o professor de música, durante uma hora e trinta minutos. Com a coordenadora o procedimento foi como uma entrevista aberta, com o objetivo de colher informações sobre o referido projeto do qual o professor Klaus faz parte. Esse tipo de entrevista, também conhecida como

entrevista narrativa, é uma técnica para gerar histórias, “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”, como ressaltam Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 95). A entrevista do professor Klaus aconteceu no dia 13 de abril de 2015, um dia antes à primeira observação. Portanto, primeiro ocorreu a entrevista e em seguida procederam-se as observações em sala de aula.

O encontro com a coordenadora foi previamente agendado para o final da manhã de terça-feira, no dia 19 de maio de 2015. O local escolhido foi uma sala onde ela trabalha. Ao chegar, fui apresentada para alguns colegas do seu setor. Nesse dia, as salas estavam praticamente vazias, pois os funcionários estavam participando de uma reunião. A coordenadora decidiu por um lugar reservado onde pudéssemos nos sentar e conversar sem interrupções. A entrevistada foi motivada a falar sobre a história do Projeto de Musicalização. O projeto existe há dez anos, no entanto, sua importância nessa pesquisa é para justificar que, por meio de sua existência, há aulas de musicalização no referido município. O projeto recebe todo apoio da Secretaria de Municipal de Educação (SEMED) e, tem sido utilizado como modelo e estímulo para outras regiões do estado, comentário feito pela coordenadora durante uma das conversas que tivemos. Assim, a entrevista com a coordenadora foi realizada com tranquilidade, e ao final agradei por sua generosa participação.

As entrevistas realizadas com o professor de música foram previamente elaboradas seguindo o formato semiestruturado. Dentre os vários tipos de entrevista existentes, a semiestruturada foi a mais adequada, pois, conforme aponta Manzini (2004), é o tipo que gera informações mais livremente, com respostas não padronizadas, mas utilizando um tema para planejar o roteiro das perguntas mais importantes.

Ao realizar as entrevistas com o professor Klaus, busquei saber como ele se tornou professor na Educação Infantil, sua formação e suas experiências fora do contexto escolar. Também procurei conhecer as reflexões acerca de sua atuação e o que ele pensa sobre o ensino das canções nas aulas de música. Segundo André (2014, p. 24), as entrevistas “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Além disso, Jaccoud e Mayer (2008) afirmam que a entrevista é um acesso privilegiado para compreender o ponto de vista e a experiência do envolvido na pesquisa.

Quero enfatizar também que, durante o período em que estive na escola, houve momentos de conversas informais durante os cafés e almoços, tanto com a coordenadora quanto com o professor Klaus. Algumas dessas conversas foram gravadas e outras anotadas em meus registros de campo. Elas geralmente surgiram de maneira espontânea a partir de oportunidades durante os encontros regulares no campo de pesquisa, e os assuntos quase sempre estavam alinhados ao trabalho do professor ou ao projeto. Por exemplo, após uma de suas aulas conversando no pátio do CEI, num dia em que o professor havia ensinado uma canção popular, ele comentou sem que eu perguntasse: “Não tenho a pretensão e nem a preocupação de que as crianças saibam cantar a letra da música inteira, se elas aprenderem o refrão já me dou por satisfeito” (registro de campo, terça-feira, 19 de maio de 2015). Pensar nas entrevistas como uma série de conversas cordiais predispõe o participante a responder como informante e não como um interrogatório: estes são elementos da entrevista etnográfica, diz Flick (2004).

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

A microanálise etnográfica ou microetnografia é um instrumento da Etnografia. Matos (2011) considera como micro

“porque estuda-se particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo” (p. 55). Para esta autora, quando estudamos a sala de aula, uma escola ou observamos um professor por um longo período, para depois caracterizarmos um fato relevante, em seguida o desafio do etnógrafo será o de organizar todos os dados como num quebra-cabeça. Evidentemente, ao utilizarmos o vídeo, podemos chegar mais perto da ação que está acontecendo, mas isso não é suficiente – como ressalta Matos (2011, p. 57), é apenas uma boa intenção, pois, descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo é um ofício complexo e delicado.

Ambas as pesquisadoras – Matos (2011) e André (2014) - estão de acordo em discorrer sobre a Etnografia em geral: elas concordam que o ponto principal não é o que está acontecendo no momento, mas o como está acontecendo. Segundo André (2014), “o vídeo por si só é o documento vivo de uma situação e como tal pode ser visto, analisado, discutido, tornando-se mais público que as anotações de campo” (p. 103). O texto-base não é mais a narrativa descrita, mas a transcrição do vídeo. Outra vantagem da microetnografia é a união das tomadas de vídeo com as anotações de campo, o que complementa o trabalho.

O processo de análise é muito mais do que analisar textos e imagens. Os cinco passos que poderão interligar-se à análise e à representação dos dados são apontados por Creswell (2014): “a organização dos dados, leitura preliminar da base de dados, a codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação de uma interpretação deles” (p.146). Cada uma das abordagens se refere a passos particulares durante a análise de dados.

Neste estudo, busquei seguir os passos apontados por Creswell (2014). Após a coleta dos dados, armazenei as informações e, em seguida, organizei os dados. A leitura da

transcrição da entrevista, das imagens do vídeo e as anotações do diário de campo foram realizadas de maneira integral e por diversas vezes, como recomenda o autor. O momento de refletir sobre os dados recolhidos foi propício para formar categorias iniciais. Devido à familiaridade entre o que se buscou perceber e o que foi perguntado ao professor Klaus, a transcrição da entrevista transformou-se em dados que foram organizados visando às questões abordadas e inseridas em um capítulo posterior. No entanto, para que as vinte seis páginas resultantes da transcrição de uma hora e trinta minutos de entrevista resultassem em conteúdo para a pesquisa, foi essencial uma busca em todo o material por trechos em que o professor associou a sua prática pedagógica com sua formação ou experiência docente.

As doze aulas observadas do professor Klaus com a turma do Pré II A foram revistas minuciosamente e as transcrições relidas. Em sua prática, foram observadas conexões com sua fala, expressões utilizadas e presentes em sua narrativa, demonstrando que a entrevista semiestruturada esteve interligada com as observações gravadas em vídeo.

O passo seguinte foi a análise qualitativa dos dados, etapa na qual a descrição, a classificação e interpretação ganharam maior atenção e se transformaram em categorias temáticas, como indica Creswell (2014, p. 150). As análises deste estudo se concentram nas atividades cantadas desenvolvidas pelo professor durante as aulas.

O penúltimo passo, a interpretação, foi onde os fatos ganharam significado e compreensão através dos dados obtidos. Nas várias formas de interpretação baseadas em impressões, *insights* e intuição, o pesquisador poderá associar “a sua interpretação à literatura de pesquisa mais ampla desenvolvida por outros” pesquisadores, reforça Creswell (2014, p.152). Por último, tem-se a representação dos dados, ou seja, o pesquisador pode se utilizar de imagem visual das

informações, tabelas, diagramas ou outra forma de representação ao apontar diferentes formas de abstração, afirma o autor.

4.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Cada etapa da pesquisa qualitativa, conforme destaca Bresler (2007), tem suas próprias questões éticas e diretrizes para serem observadas: quando se entra no campo, quando se permanece nele e quando se deixa o campo; quando se escreve e quando se divulga os resultados.

Antes de entrar no CEI enviei os documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Consentimento para fotografias, vídeos e gravações, Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas que foram analisados e autorizados pela SEMED. Após esta parte ser resolvida, o professor participante, os responsáveis pelos alunos (menores de idade), bem como as instituições envolvidas assinaram os documentos relacionados acima. O cuidado na pesquisa envolvendo participantes deve ser uma preocupação de todo pesquisador, quanto à preservação da privacidade, à participação voluntária e ao sigilo de alguns dados.

Enquanto permaneci no campo, procurei desenvolver uma boa relação com os participantes, com bom senso, respeito, clareza e confiança. Estes foram os princípios pretendidos no decorrer da realização desta pesquisa, seja no campo ou fora dele. Assegurei ao professor sobre a confidencialidade de algumas informações e que as entrevistas seriam transcritas e enviadas, para ler e confirmar se estava de acordo. Me certifiquei de que nada seria escrito e publicado sobre suas aulas sem sua autorização e sem o seu consentimento. Da mesma forma, os dados referentes aos cuidados e à proteção das crianças seguiram os mesmos requisitos previamente dispostos nos documentos. Tudo isso é

afirmado por Flick (2009, p. 24) quando destaca que a “proteção dos dados, evitar danos aos participantes, respeitar a perspectivas e privacidades”, são cuidados necessários no processo da pesquisa.

Ao deixar o campo, tive o compromisso de voltar e apresentar o estudo, dando um retorno à coordenação e ao professor. Cabe ao pesquisador o respeito pela oportunidade dada pela instituição e, assim, ser fiel ao que foi combinado.

Na etapa da redação, os cuidados com a transcrição e notas de campo tiveram a necessária atenção ao traduzir com a maior fidelidade e honestidade o que ocorreu na escola, tanto na sala de aula quanto fora dela. Enviei aos entrevistados as transcrições, para que lessem e, se necessário, fosse acrescentada ou retirada alguma informação. Para Gaskell e Bauer (2002), geralmente a pesquisa qualitativa “deve fazer uso extenso de registros literais das fontes” (p. 485), seguindo uma certa fidelidade e equilíbrio ao registrar estes textos. A organização textual fornece ao leitor uma visão a respeito do “colorido local, da linguagem e do mundo” na vida dos atores sociais participantes da pesquisa (p. 486).

Ao divulgar os resultados, algumas observações são essenciais, conforme ressalta Flick (2009). A relação entre ética e qualidade na pesquisa deve ser discutida, pois a “qualidade é considerada como pré-condição para a pesquisa eticamente sólida”. Se a qualidade final da pesquisa não for alta, é antiético fazer com que as pessoas participem ou revelem suas experiências (p. 24). Minha intenção é dar um retorno ao CEI, aos professores do Projeto de Musicalização e à SEMED em forma de exposição do trabalho final.

A pesquisa etnográfica em educação demonstra uma preocupação sobre o investigador em relação às “questões da ética e de valor”, no que se refere ao pesquisado ou aos grupos investigados. André (1997) defende a ideia de “colaboração e parceria entre pesquisador e pesquisado” ao romper as

estruturas e relações de poder. Tendo em mente estas questões metodológicas, me interessei em manter a proximidade e evitar a postura de pesquisador distante do ambiente pesquisado, procurando oportunidades de aproximação com as pessoas que fazem o campo de pesquisa.

Em uma das oportunidades que surgiram, tentei estabelecer uma parceria de colaboração com o professor Klaus e a direção da escola. Ao participar de uma das conversas entre a diretora e o professor de música, percebi a necessidade e o interesse na compra de novos instrumentos musicais. No entanto, já haviam feito um orçamento em uma determinada loja de instrumentos musicais da cidade e me apresentaram a lista com fotos dos mesmos. Disse a eles que com aquele valor eu poderia comprar mais variedades de instrumentos em minha cidade, eles aceitaram minha sugestão. Ao retornar, visitei duas das maiores lojas especializadas em instrumentos em Curitiba, orcei e levei a relação. A diretora, por sua vez aprovou, o professor Klaus ficou contente e juntos escolhemos os instrumentos ideais para a faixa etária das crianças. No total foram adquiridos 27 instrumentos, parte dos quais pode ser vista na Figura 1. Dessa forma, pude ser útil colaborando com o CEI e com as futuras aulas de musicalização do professor Klaus.

o número de matriculados aproxima-se de 268 crianças. A entrada do CEI pode ser vista na Figura 2

Figura 2 – Entrada do CEI



Fonte: produção da própria autora, 2015.

O CEI é mantido pelo Poder Público Municipal e vinculado à SEMED. A SEMED vem acompanhando o trabalho realizado no CEI Anjo da Guarda, orientando e fornecendo suporte técnico e pedagógico quando necessário. Também é responsável pela manutenção de materiais didáticos e de consumo⁵. A frente do CEI pode ser vista na Figura 3.

Figura 3 – Frente do CEI

5 Dados fornecidos através do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI Anjo da Guarda, março/2015, p. 13. Material não publicado, fornecido pela coordenação da escola.



Fonte: Produção da própria autora, 2015.

Quanto ao prédio do CEI, sua construção é em alvenaria e conta com três pavimentos. No térreo temos a Secretaria, Sala de Direção, Sala de Coordenação, banheiro para adultos e infantil, depósito da zeladoria, pátio coberto, sala dos professores, refeitório, lavação e cinco salas para atendimento de crianças. No primeiro piso, encontramos cozinha, refeitório, banheiro infantil, banheiro para adultos e três salas para atendimento de crianças. No segundo piso, localizam-se um almoxarifado, banheiro para adultos, cinco salas com banheiro para cada duas salas. As salas possuem aparelhos de ar condicionado que foram doados pelas famílias. Ao todo são treze salas de aula. Na parte externa, encontram-se um parque

frontal, um parque lateral e um parque ecológico com horta nos fundos do CEI. O parque lateral pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 – Lateral do CEI



Fonte: produção da própria autora, 2015.

Segundo o Projeto Político Pedagógico,

[...] a maior dificuldade do espaço é referente à infraestrutura arquitetônica, pois o prédio conta somente com escadas, dificultando o acesso e

deslocamento para as crianças menores, para as crianças com necessidades especiais e também para as cozinheiras que necessitam descer e subir quatro vezes ao dia com os boxes para trazer a alimentação das crianças ao piso térreo (PPP, s/d, p. 9).

A instituição possui os seguintes recursos materiais e recursos didáticos pedagógicos: aparelhos de DVD, CD, TV; computadores com acesso à internet; materiais diversos para trabalho pedagógico; brinquedos, jogos pedagógicos e livros de literatura.

Nos dados fornecidos pelo PPP, a equipe é composta por 46 funcionários, sendo que 40 são professores, dos quais 67,5% efetivos e 32,5% contratados através de processo seletivo. Além dos professores, há um agente de zeladoria, uma coordenadora e três profissionais reabilitados⁶ que trabalham na Secretaria auxiliando no processo pedagógico e burocrático. A maioria tem formação concluída em nível superior na área da Pedagogia e Pós-Graduação em Ludopedagogia, Psicopedagogia, Gestão Escolar, entre outras. Conta com um profissional formado na área de Educação Física que desenvolve o Projeto “Linguagem do Movimento” e o professor Klaus que desenvolve o Projeto “Musicalização” com todas as turmas do CEI.

6 São funcionários de carreira (professores) que por algum motivo de saúde não tendo mais condições de assumir a função têm a oportunidade de continuar trabalhando. Uma junta médica define possibilidades para trabalhar em um novo setor. Esta proteção é dada pelo município (Instituto Municipal de Seguridade Social) que estipulou estas normas no programa de reabilitação profissional.

4.9 AS CRIANÇAS DO PRÉ II A

A turma do Pré II A é formada por dezessete crianças: doze meninos e cinco meninas com a idade entre quatro a cinco anos. O professor Klaus chega assobiando acompanhado por seu violão e quando as crianças o escutam, correm e sentam-se para fazer o círculo. Elas esperam ansiosamente para cantarem o tão animado “*bom dia, como vai você*”, canção que marca o início das aulas de música.

Uma boa parte das crianças que frequentam o CEI Anjo da Guarda reside no próprio bairro, considerado um bairro residencial. A maioria das famílias possui casa própria e a outra parte reside em casas alugadas ou mora em apartamentos. O relatório socioeconômico do PPP também indica que a maioria das famílias possui boas condições de saneamento básico, coleta de lixo pública, rede de água e esgoto tratados, embora não informe os dados estatísticos. A idade média dos pais dos alunos varia entre 21 a 35 anos, com escolaridade de ensino fundamental completo. As famílias são formadas por três a cinco membros. Segundo o PPP “a comunidade em geral constitui-se na maioria da classe média” e cerca de 80% são de religião católica. São várias as profissões exercidas pelos pais: empresários, comerciários, autônomos, sendo quase todas as atividades voltadas à prestação de serviços na economia formal ou informal.

4.10 O PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DE SANTA CATARINA

Primeiramente, foi realizado um projeto piloto que funcionou durante cinco anos em dois Centros de Educação Infantil. Durante esse tempo a coordenadora foi testando o projeto que nesta época era mantido financeiramente pela

Associação de Pais e Professores (APP). A coordenadora conta que pensou, apresento “o projeto quando estiver tudo organizado, pois se algo fosse perguntado, eu queria responder prontamente, por exemplo: isso funciona assim... aquilo será assim, realmente eu queria ter resposta para tudo”. Assim aconteceu, no ano de 2005 o projeto foi indicado à SEMED, foi aprovado e começou a funcionar nos CEIs. O projeto já funcionava de fato no papel e na prática, pois tudo havia sido registrado durante os cinco anos de testes. Ninguém melhor que sua mentora e criadora para assumir a coordenação do Projeto de Musicalização.

No início a SEMED assumiu o projeto em seis Centros de Educação Infantil. Este número foi aumentando, no ano seguinte já eram dez escolas. Gradativamente foram aumentando de três a quatro centros a cada ano. A coordenadora explicou que no início e até dois anos atrás ela escolhia os candidatos fazendo entrevistas, essa era forma de selecionar o professor. O candidato ou candidata teria que estar pelo menos no 5ª semestre da Licenciatura em Música ou graduado. De dois anos pra cá, o processo de escolha mudou, agora existe uma prova de seleção. O professor interessado deve estar cursando ou ter concluído a Licenciatura em Música e não é aceito candidatos com o curso de Bacharelado em instrumento.

O salário dos professores de música é igual aos demais da rede pública, afirmou a coordenadora, apenas para os que ainda estão cursando a graduação há diferença. Todos eles entram Admitidos em Caráter Temporário (ACT) e ninguém é efetivo. Muitos não querem se efetivar em artes, porque precisariam ir para a escola, trabalhar com artes, ressaltou. O professor não pode fazer estágio probatório na Educação Infantil, porque a disciplina Arte só tem no Ensino Fundamental, e muitos preferem não ir. Por esse motivo, todo

ano é necessário fazer a prova e entrar no processo seletivo, o cargo de professor de música é de caráter temporário.

Depois que o município assumiu o projeto de musicalização, as famílias e a equipe docente percebeu alterações quanto a inserção da música nos CEIs. Os professores de música observaram mudanças em algumas crianças, as tímidas se despertaram. Muitas outras mudaram o comportamento nas aulas de música, começaram a cantar mais, “os próprios professores e os pedagogos se envolveram mais com música”, mencionou. No início do projeto não tínhamos professores para trabalhar em todos os CEIs e havia uma demanda, uma cobrança todos queriam ter aulas de música, relatou a coordenadora. Ela falou empolgada: “os pais das crianças, a equipe gestora, os professores, nossa... era uma briga, porque todo mundo queria aula de música e eu não tinha tantos profissionais ainda, para aumentar de três a quatro CEIs num ano”.

Desde o ano de 2014, o projeto de musicalização tem atingido todos os 78 CEIs do Município, abrangendo um total de 12.700 crianças. Ela afirmou que alguns CEIs situam-se até cerca de 50 km de distância do centro da cidade, pois o município tem grande extensão no sentido norte-sul. “O professor Klaus mesmo vai a um CEI que fica uns 48 km daqui do centro da cidade”, informou a coordenadora. Ao todo, são 30 professores de música trabalhando com o projeto nos 78 CEIs – a totalidade das escolas municipais de Educação Infantil.

A Secretaria de Educação percebeu que foi um benefício ter as aulas de música, tanto que foram melhorando o acesso para os professores de música, relatou a coordenadora. No edital para o processo seletivo, pode-se identificar as vagas para “Musicalização Infantil”, para as “Bandas” e para o “Mais Educação” no cargo de professor de música.

Quanto à escolha no momento da seleção de professores para as turmas, ela afirmou que está sempre por perto, pois fica de olho no perfil do professor. Ela explicou que às vezes tem candidatos que chegam e dizem: “quero ir para a educação Infantil”, sem ter ideia do que se trata. Então ela explica: “mas você conhece como é este trabalho?” E descreve que o trabalho é com bebês e com crianças até cinco anos. Então o candidato responde: “ah! aí não, eu achei que era só cantar”. Eles pensam que nesta faixa etária podem fazer de qualquer jeito, relatou. “Ah! Só cantar” - “envolve outras coisas, meu Deus! Eu estou sempre acompanhando para direcionar”, explicou a coordenadora. Antes de contratar os professores a coordenadora conversa com cada um, e diz: “Eu já sei direitinho, se o professor tem perfil ou não. Quando percebo que ele não tem perfil, de uma maneira bem sutil já encaminho para outra área da música, não para musicalização infantil”. Ela lembrou que os três primeiros professores que contratou estão até hoje no projeto.

4.10.1 Registro do Projeto de Musicalização

Há um documento com uma proposta sobre o projeto. O documento tem tramitação interna e não foi publicado, está no formato típico de um projeto. No início era denominado como “Ação Complementar”, mas quando começou a abranger todos os CEIs foi mudado para “Projeto de Musicalização para Educação Infantil” isto aconteceu somente no de 2014. “O primeiro texto desse projeto foi escrito em 2005 e reescrito em 2009, as Diretrizes Curriculares Municipais foram aprovadas, mas ainda não o reescrevi”, explica a coordenadora. “Mas sua essência não mudou, há a necessidade de reescrevê-lo novamente”.

O projeto tem “como princípio o desenvolvimento integral da criança, por meio da ludicidade, buscando a

articulação entre os saberes infantis, as experiências musicais e a pluralidade cultural em que se inserem”⁷. E entende “a necessidade de reestruturação do pensamento musical nos espaços de Educação Infantil”, por esse motivo baseia-se na concepção contemporânea da infância, a criança como centro do fazer pedagógico, objetivando sua formação integral. O documento aponta que é preciso um profundo e amplo olhar com o trabalho musical considerando as múltiplas formas de expressão. “O corpo, a audição, a exploração e a construção de instrumentos sonoros e musicais, a criação e composição musical, entre outros, devem fazer parte destes momentos”. O texto do projeto considera o corpo como o primeiro instrumento musical, visando a sua sensibilização, autoconhecimento e autonomia. Quando há união nessas etapas da aprendizagem musical, há possibilidade de um entendimento mais abrangente.

As aulas de Musicalização são realizadas uma vez por semana, por um professor Licenciado em música, sua carga horária é organizada junto com a coordenação do CEI. O trabalho musical deverá estar de acordo com o PPP da instituição. Se no documento não há ações e reflexões relacionadas à música, o profissional de música poderá reorganizá-lo junto à equipe pedagógica e direção.

É notório no projeto que

haja uma parceria entre o educador musical e a instituição – professores, educadores, coordenação e direção. Este projeto valoriza os momentos musicais que ocorrem nas ações do cotidiano. Dessa forma, os profissionais de Musicalização colocam-se à disposição para

⁷ As citações deste parágrafo e do seguinte se referem ao documento “Projeto Ação Complementar”, não publicado, fornecido pela entrevistada.

dialogar com os membros da instituição interessados.⁸

Este projeto conta hoje com dez anos, sendo a idealizadora a única coordenadora à sua frente, até o momento não surgiu a possibilidade de um outro coordenador, relatou finalizando a entrevista.

4.10.2 A idealizadora e a coordenadora do Projeto de Musicalização

Desde criança e na convivência com seus avós paternos que eram alemães, a coordenadora foi influenciada e incentivada por eles a aprender música. “Eles adoravam música”, relatou no início da entrevista. Os primeiros instrumentos musicais que teve contato em casa foram flauta, violão e gaita de boca, sempre estudando com a família.

Mais tarde, ao terminar o curso Técnico em Farmácia, a música falou mais alto em sua vida, pois desde 1978 já auxiliava o seu professor de banda nos ensaios. Até o momento são 38 anos tocando em bandas e fanfarras. Em 1993 assumiu como professora regente a banda da escola e tornou-se funcionária da SEMED. O projeto de bandas nas escolas funciona há 22 anos sob sua coordenação.

Desde que criou o Projeto de Bandas juntamente com outros colegas, o seu sonho era desenvolver alguma atividade musical para as crianças de 0 a 5 anos. Ela contou, empolgada que “todos temiam fazer alguma coisa de música com esta faixa etária. Eu, não. Pra mim, quanto menor, melhor”. Ressaltou que gosta de trabalhar com esta idade pois aceitam muito bem o ensino de música. E acrescentou: “pensando um pouco mais a frente, o retorno acontece para o Projeto de Bandas que temos nas escolas. As crianças que fazem aulas de

8 Conforme o “Projeto Ação Complementar”, documento não publicado.

música desde pequenas podem continuar a estudar música ao tocar nas bandas. Em seguida relatou um depoimento de um de seus regentes das escolas, dizendo que:

... quem vem da educação infantil que faz conosco... são bem diferentes na parte da música... eles já tem muita coordenação motora, muito ritmo, a percepção auditiva também é diferente. Conseguem tocar e marchar ao mesmo tempo. As outras crianças [que não estudam nos CEIs] tem mais dificuldades. (Entrevista com a coordenadora - 19 de maio, 2015).

Conforme explicou a coordenadora, o Projeto Bandas e Fanfarras foi implantado em março de 1993 na SEMED como projeto extra curricular, para possibilitar aos alunos a vivência com a música instrumental. A faixa etária inclui alunos do 1º ano ao 9º ano e também os ex-alunos. Entre os instrumentos utilizados estão: trompetes, sax, clarineta, trombone, repique, atabaque, bombo, pratos, escaletas, surdos e caixas. O professor para trabalhar no Projeto Bandas e Fanfarras até então entrava com o cargo de Admitido em Caráter Temporário (ACT), ninguém era efetivo.

Hoje o projeto tornou-se oficialmente Programa de Musicalização Instrumental Bandas e Fanfarras por um decreto no dia 30 de março de 2016. Perante este fato, no dia 22 de maio de 2016, haverá a prova para efetivar através de Concurso os professores de Música do referido Programa. Todos os professores aprovados nesta prova serão efetivos na SEMED, afirmou a coordenadora.

As aulas são ministradas no contraturno escolar e os alunos participam de apresentações como Mostras de Bandas e Fanfarras, eventos escolares e da região. Esta foi mais uma conquista positiva que a música alcançou no meio educacional

neste município, mostrando que é possível ter bandas e fanfarras para a comunidade estudantil. Tornando-se um canal de educação que pode promover aos alunos desenvolvimento em outras áreas e um enorme aprendizado musical.

Em 2003, a coordenadora foi visitar a Alemanha com o objetivo de observar os jardins de infância, denominados de *Kindergarten*, que correspondem ao que atualmente no Brasil chamamos de Educação Infantil. Ressaltou que lá eles tem música desde bem pequenos: “Em todas as escolas e em todos os locais onde a educação está inserida, a música está presente”. Observou que nas escolas alemãs, tem salas especiais para as aulas de música e que as crianças são levadas para estas salas. E afirmou que já foi logo pensando “...no Brasil e em nossa cidade tem que modificar algumas questões, pois não poderemos ter em cada Centro de Educação Infantil uma sala especial pra música”. Em nossas instituições não há tantos espaços, concluiu. A maior necessidade é abrir mais turmas, pois a demanda das crianças é muito grande, relatou a coordenadora, e assim o município pode atender as necessidades das famílias.

... eu sabia que salas especiais não seriam possíveis, talvez um lugar ou outro, mas a maioria dos 78 CEIs a realidade seria dar aula nas salas de aula ou em espaços alternativos, como por exemplo: o pátio coberto, no gramado, em fim ocupar outros espaços. Então, lá pude observar maravilhas na questão da música, e é claro, adaptei praticamente todo o projeto para ser inserido na Educação Infantil. (Entrevista com a coordenadora, 19 de maio, 2015).

Na Alemanha as aulas de música estão inseridas no currículo das escolas, e aqui nos Centros de Educação Infantil também. A aula de música faz parte da carga horária de cada

CEI, ressaltou a coordenadora. Ao retornar da Europa, ela escreveu o projeto de musicalização infantil, refletindo sobre o que tinha observado e ouvido no *Kindergarten*.

“Tenho uma amiga, que me incentivou com esta ideia, ela é professora também, ela e o marido são de origem alemã”. A coordenadora disse que conversou muito com esta amiga que além de incentivá-la também lhe proporcionava ideias. Assim começou a dar aulas de musicalização no primeiro CEI, onde analisava o que funcionava e o que não era viável. Em seguida iniciou a escrita do Projeto. “Escrevi de uma maneira bem simples”, relatou, “ia trabalhando, testando e escrevendo”.

Neste CEI, as aulas de musicalização começaram a dar muito certo, ela foi ajeitando e adequando ao contexto daquele ambiente. No ano seguinte começou a dar aulas no segundo CEI. Os dois têm quinze anos de projeto. A partir da aprovação da Secretaria de Educação mais Centros passaram a integrar o projeto – os demais possuem hoje, dez anos de existência, afirmou a coordenadora.

5 O PROFESSOR KLAUS: CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Este capítulo apresenta um relato sobre o professor Klaus, participante desta pesquisa, de acordo com a forma como ele mesmo se descreveu durante a entrevista. Essa visão do professor, a partir de sua fala, é apresentada em interação com suas vivências, práticas musicais e formação acadêmica durante sua caminhada pessoal e profissional. De acordo com André (2014), o etnógrafo não faz um retrato ou uma reprodução da realidade observada, mas uma interpretação. A descrição etnográfica é influenciada pelas características do pesquisador, como idade, sexo, cor, classe social, instrução. Sendo assim, meu olhar como pesquisadora não é neutro. É um olhar interessado, construído a partir da combinação entre minha própria experiência e a tentativa de deixar aqui registrado como é (e como vejo) o trabalho do professor Klaus.

Além disso, neste capítulo destaco o professor Klaus atuando durante as aulas de musicalização com a turma do Pré II A. Será descrito o espaço de trabalho, a maneira como desenvolveu as atividades em sala de aula, sua postura como professor de música diante das crianças, a rotina das aulas de música e como as canções foram ensinadas. Estas observações são relacionadas com ideias de autores como Brito (2010), Ilari (2013), Russell (2005) e outros que se dedicam à pesquisa sobre assuntos da infância, além de documentos da educação infantil, tais como o RCNEI (BRASIL, 1998b). Este agrupamento de informações permite uma análise geral do resultado das observações e sua comparação com as ideias dos diversos autores evidenciados aqui.

5.1 SUA FAMÍLIA E LEMBRANÇAS MUSICAIS

Klaus nasceu numa cidade do litoral catarinense. É o filho mais velho da família, e lembra que aos sete anos de idade viajou para o Paraguai na companhia de seu pai - a primeira pessoa que o estimulou a estudar música – e na ocasião Klaus insistiu que queria um teclado. O pai lhe disse que compraria o instrumento, desde que fizesse aula de música. Klaus conta que, na época, não existiam aulas de teclado em sua cidade, somente de órgão eletrônico - instrumento que começou a estudar com sete anos de idade e praticou por quatro a cinco anos seguidos. Seu pai era instrumentista de sopro e Klaus recorda dele tocando trombone e trompete em casa, com os amigos. De vez em quando vinham bandas alemãs para a cidade vizinha e seu pai ia assistir e Klaus o acompanhava. Percebe-se que o contato com os musicistas e a vivência desses momentos incentivaram Klaus a gostar de música e a querer estudar mais. Infelizmente, quando Klaus tinha onze anos de idade, seu pai faleceu.

Suas memórias musicais da infância estão relacionadas ao período em que frequentava a comunidade Luterana. Conta que sempre gostou de cantar e que cedo o convidaram para o coral da instituição religiosa. Primeiro, participou do coro dos adultos, sendo o único pré-adolescente a cantar com eles. Ali ficou durante quatro anos e, mais tarde, passou a integrar um coro de jovens. Em seguida, foi convidado a tocar órgão nos cultos e sua participação e envolvimento com a música foi aumentando. Torres (2003), em sua tese, faz um aprofundamento sobre a relação do aprendizado musical em diversos rituais religiosos trazidos pelas participantes da sua pesquisa, objetivando conhecer e avaliar aspectos da identidade musical de alunas da Pedagogia através de suas lembranças

musicais de diversas épocas e origens. A autora afirma que “discutir sobre identidades e identidades musicais implica conhecer e analisar os fios que tecem e compõem as biografias musicais com as diferentes escolhas e lembranças...” (p.14). Do mesmo modo, percebe-se a importância da experiência numa comunidade religiosa no aprendizado musical do professor Klaus e em sua relação afetiva com a música, a qual provavelmente teve papel marcante no direcionamento para a escolha da profissão.

As memórias de adolescência de Klaus também estão ligadas ao esporte. A música e o esporte sempre andaram juntos, ele declara: “o esporte falava até mais alto pois eu ganhava bolsa de estudos por causa do esporte, estudei em escola particular a minha vida toda”. Durante sete anos Klaus foi jogador de basquete, jogou representando o colégio e depois viajou por várias cidades da região. Por causa do excesso de treinos seu rendimento nos estudos começou a cair, e então, com o auxílio de sua mãe, decidiu abrir mão do esporte para concentrar-se mais nas disciplinas escolares.

A escola que Klaus frequentava na época era um colégio de freiras. Ele fala a respeito de uma sala que tinha um piano abandonado: a freira que utilizava esse espaço para dar aula de música estava para se aposentar e, antes de sair, deu-lhe permissão para utilizar o piano. Como antes teve aulas de órgão, começou a praticar no piano. Ele conta que nunca teve aulas nesse instrumento, mas recorda que encontrou um livro de acordeom e começou a tocar as peças no piano, adaptando-as, “porque o teclado em si trabalha com acordes fechados e o acordeom tem o baixo que varia”.

Naquela mesma sala existia um violão encostado num canto. Klaus começou a manuseá-lo por curiosidade, e relata: “Tinha aqueles livros bem antigos de métodos de violão, eu peguei, vi as posições e comecei a tocar”. Justamente nessa época, a freira se aposentou e lhe deu o violão de presente.

Tendo a oportunidade de entrar em contato com esses dois novos instrumentos, Klaus se interessou e começou a estudar como autodidata. Ao terminar o 2º grau (atual ensino médio), aos dezoito anos foi para outra cidade, em busca de uma universidade.

Durante sete anos Klaus participou de uma banda na qual era tecladista e fazia *backing* vocal, “a segunda voz”. O grupo começou em 2006 e o gênero musical tocado era o rock clássico dos anos 60, 70 e 80. Das músicas interpretadas, 80% do repertório era internacional, mas também tocavam músicas das bandas de rock nacional que faziam sucesso na época. Chegaram a gravar um CD no final do último ano, decidindo tocar as próprias composições. Isso, segundo Klaus, causou uma mudança brusca para o público, pois o grupo parou de apresentar aquele repertório de música *cover* já conhecida e começou outro diferente. Devido à menor quantidade de shows, alguns dos integrantes da banda desistiram, houve trocas no grupo e Klaus acabou se desmotivando também. Por esses motivos, a banda terminou em 2013.

5.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Klaus foi estudar em outra cidade, o que lhe proporcionou novas oportunidades em sua vida. Ingressou na universidade em 2001. Para realizar o desejo de sua mãe, entrou no curso de Graduação em Comércio Exterior. Quando cursava o primeiro semestre descobriu que existia o curso de música na instituição e foi conversar com o coordenador do referido curso. Falou do seu histórico e da sua vontade de saber mais sobre música. Na época, o coordenador do departamento de música lhe sugeriu fazer algumas disciplinas e disse que, se gostasse, poderia ingressar automaticamente. Começou, então, a fazer algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Música. Mais tarde, surgiu a oportunidade de cursar

Administração, pois, conforme afirma, “o [curso de] Comércio Exterior é muito abrangente”. Além disso, no curso de Administração ele encontrou um estudo mais focado e de maior aplicação para empresas. Por estas razões, Klaus ficou onze anos fazendo as três graduações ao mesmo tempo. Evidentemente, ele escolhia apenas algumas disciplinas de cada curso por semestre, fechando a carga horária pelo valor equivalente a uma única graduação. Klaus comenta com satisfação: “Não me arrependo. E nisso, logo quando eu entrei na universidade descobri que tinha um coral e que [quem participasse] ganhava uma bolsa de incentivo, uma bolsa de estudos, e logo fiquei. Existia um teste de seleção, um teste bem criterioso para poder entrar”. (Klaus, entrevista, 13 de abril de 2015).

Durante esses onze anos ele cantou no coro da universidade, tendo sido auxiliar do regente nos últimos quatro anos. Klaus conta que, naquela ocasião, surgiu um novo interesse: várias peças com percussão corporal e voz sem acompanhamento foram trabalhadas no coro, tendo ele tido a oportunidade de dividir a regência dessas peças. Diz ainda que o repertório deste coro era majoritariamente composto por Música Popular Brasileira e que isto o agradava muito. Klaus narra que o contato com os grupos de produção artística no Departamento de Cultura da Universidade (o coro, a orquestra e a camerata de violões) lhe proporcionou um importante e grande aprendizado.

Por fim, no primeiro semestre de 2011 terminou o curso de Comércio Exterior e, no segundo semestre, o de Administração. Concluiu a Licenciatura em Música no primeiro semestre de 2012, encerrando assim as três graduações e procurando novos rumos em sua vida profissional.

5.3 A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras experiências de Klaus como professor foram ministrar aulas particulares de violão, de teclado e canto. Quando trabalhava numa creche particular com aulas de música, durante seis meses teve seus primeiros contatos com crianças pequenas. Em 2006, ainda na graduação, cursando Licenciatura em Música, começou a assumir turmas no Projeto de Música das escolas municipais. Klaus foi um dos primeiros professores a ser contratado, e assumiu turmas num dos Centros de Educação Infantil, trabalhando lá por cinco anos consecutivos. Entretanto, ficou fora de sala de aula por quase três anos, e o motivo da sua desistência foi a desmotivação financeira, pelo fato de ainda não ter terminado a graduação e ganhar menos que os demais professores. Klaus relata que nessa época começou a construir o seu perfil de professor e, ao mesmo tempo, seu perfil acadêmico. Depois de ter trabalhado com musicalização no CEI tentou trabalhar em outras áreas, por considerar que a profissão não lhe trazia segurança financeira.

A questão salarial foi o segundo fator apontado por estudantes na pesquisa de Gatti et al (2010), ao justificarem as razões para não escolherem o magistério como profissão. O objetivo da referida pesquisa foi investigar a questão da atratividade financeira e de status da carreira docente no Brasil e, para isso, estudantes concluintes do Ensino Médio responderam a um questionário com informações e características incluindo dados como: idade, sexo, escolaridade dos pais, período em que estuda, se trabalha, indicadores sobre o nível socioeconômico, escolha profissional e carreira docente. Entre os investigados, poucos escolhem a profissão docente nesta fase. Outra parte da pesquisa foi realizada com os mesmos estudantes numa entrevista em grupo, que tinha o

objetivo de analisar a percepção que eles têm do que é ser professor e da possibilidade de ingressar na carreira docente.

As referidas autoras sugerem dois conjuntos de medidas para incentivar a adoção da profissão docente pelos alunos (p. 203): o primeiro grupo de medidas diz respeito à dimensão cultural relacionada à docência que representa socialmente o ideal brasileiro. O segundo refere-se a mudanças de ordem estrutural e institucional que poderiam contribuir no caso de o professor tornar-se um profissional de valor social destacado. Tais medidas são necessárias, principalmente, devido à falta de professores bem formados para os diferentes níveis de ensino e a ausência de professores para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Embora seja um assunto bastante discutido, tem sido pouco investigado no Brasil.

As pesquisadoras Gatti et al. apontam algumas questões, como atrair, formar e manter bons professores. Citam como exemplo vários países, mesmo aqueles em que a carreira docente não está em declínio, que apresentam um movimento de valorização de ações que vão “desde iniciativas para melhorar a imagem social e o status da docência, passando pelos salários e condições de emprego, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada, até incentivos especiais para atrair e manter professores”. (GATTI et al., 2010, p. 152).

Entretanto, se a profissão de professor é problemática como carreira, em termos de remuneração, no Brasil o cenário também apresenta estas dificuldades em outras profissões. Muitas vezes, um jovem que escolheu outra área levando em conta a remuneração encontra decepções na carreira e acaba retornando à docência. Isso é muito marcado na profissão específica de professor de música, que tem atrativos em relação à docência em outras áreas. Isto aconteceu com o professor Klaus que, depois de trabalhar em outros setores, voltou à

atividade de professor de música. Percebe-se que outros fatores, além da questão financeira, acabaram pesando nas escolhas profissionais de Klaus – principalmente fatores ligados à realização profissional e às memórias afetivas. Depois de deixar o CEI ele resolveu trabalhar na área de administração de empresas. Um desses lugares foi a área do teatro, onde podia ficar mais perto da música trabalhando com eventos culturais. Klaus relata:

Organizava eventos de música tanto quanto de teatro e de dança. Então, ali voltei a ter contato com a cultura, de novo. Ali foi uma experiência muito interessante, muito valiosa para mim, como pessoa. Por outro lado, você não tem o contato com o artista, mas com toda a produção em torno do artista. (Klaus, entrevista, 13 de abril de 2015)

Ele trabalhou nessa empresa durante um ano e continuou tocando na banda. Nessa época faziam muitos shows, confirmou Klaus durante a entrevista. Ele ficou fora do Projeto de Musicalização por dois anos. O professor Klaus não estava satisfeito trabalhando na área de administração e ficou sabendo, pela coordenadora que uma professora mudaria de cidade, e que precisariam de professor de música em um dos CEIs. Klaus já havia comentado com a coordenadora que não estava feliz trabalhando na área do teatro, então ela lhe perguntou se não queria voltar a ser professor, ao que ele logo respondeu de forma afirmativa: “eu não pensei duas vezes”. Ficar longe da sala de aula fez com que ele pensasse muito nas crianças, como relata:

[...] nesses três anos, eu confesso que, não digo toda noite, mas nesses três anos que fiquei longe da sala de aula eu sonhava quase todo dia que estava dando aulas, que eu estava em aula,

que as crianças me chamavam, e isso foi algo que ficou em mim. (Klaus, entrevista, 13 de abril de 2015)

Durante o período em que trabalhou em outra área, Klaus terminou a universidade e, quando retornou para a sala de aula, percebeu que além de ter tido experiências em outros ramos, tinha feito a sua reflexão: “O que eu gostava e queria para minha vida era mesmo a educação, era trabalhar com crianças pequenas na educação infantil”. Quando lhe pedi para descrever como e porque escolheu atuar na Educação Infantil, Klaus contou:

Eu tenho a minha infância bem forte em mim, tenho muitas recordações e eu lembro uma coisa que me marcou muito. Eu tenho uma irmã que é oito anos mais nova do que eu, então quando eu tinha nove a dez anos de idade ela ia na creche e [era] eu que levava, e recordo como se fosse hoje, eu levava ela pra creche, mas eu queria ficar lá. Não só para brincar no parquinho, não só por isso. Me lembro que um dia eu entrei na sala de aula e a professora na época viu, e me permitiu, umas duas ou três vezes, que eu auxiliasse ela no que estava desenvolvendo com as crianças. Isso foi uma lembrança muito forte em mim. Isso foi bem positivo em querer ser professor. E parece que ficou dormente em mim, adormeceu na minha adolescência, mas só ficou adormecido. (Klaus, entrevista, 13 de abril de 2015)

Essa é a visão que o professor Klaus tem sobre si mesmo. Percebo em seu relato o desejo e o entusiasmo pela profissão docente. O descobrir-se professor veio a partir da maneira como ele se envolveu com o ensino musical e com as crianças. Ao ouvir as declarações dos pais e dos colegas do CEI

sobre o seu trabalho, sentiu-se motivado, confirmando assim um sonho adormecido: “Eu era reconhecido pelo meu trabalho, muitas professoras e pais diziam: ‘você tem o dom para isso, você cativa as crianças, cativa as professoras’, só que parece que eu não me valorizava na época. Então, como eu tinha outras formações, eu pensei: vou tentar trabalhar nessas outras áreas”. (Klaus, entrevista, 13 abril de 2015).

Esse reconhecimento parece ter sido fundamental para Klaus sentir-se professor. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p.17) afirma que por meio dos “movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional”. Klaus assumiu a identidade de professor e, de alguma forma, sentiu-se membro da comunidade escolar onde trabalhava por meio do reforço positivo dado pelos pais das crianças.

5.4 O CANTO NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Durante toda a graduação Klaus cantou no coral da universidade. Quando criança também participou do coro de igreja e, mais tarde, cantava na banda de rock, o que evidencia o cantar como uma das atividades em sua vivência musical. Ele destacou três professores que durante a graduação foram seus modelos na área do ensino do canto: o regente do coral da universidade, que também era o professor da disciplina de Canto Coral, a professora de Metodologia do Ensino de Música e a professora da disciplina de Educação Vocal.

A menção ao regente do coral deu-se pela convivência durante os onze anos cantando juntos. Klaus destacou a maneira como o regente abordava os vocalizes na disciplina Canto coral, contando que trouxe essa vivência para suas aulas na educação infantil.

O trabalho da professora de Metodologia do Ensino de Música destacou-se pela maneira de trabalhar a voz das crianças, por ter os cuidados necessários e por sua enorme experiência na educação infantil. A professora que ministrou a disciplina Educação Vocal foi mencionada porque abordou um pouco sobre fisiologia da voz. Em determinado momento da entrevista Klaus lamentou não ter tido um contato mais profundo e duradouro com as professoras. Ele percebeu o conhecimento musical que elas tinham sobre as crianças pequenas mas já estava terminando a graduação. Com essa declaração, Klaus demonstrou o quanto poderia ter aprofundando sua compreensão e ter tido também mais informações sobre a voz infantil.

A preparação durante a graduação é destacada por Spetch (2007) e Carnassale (1995) quando declaram a necessidade de uma formação pedagógico-vocal para os professores para trabalharem com a voz infantil e a importância de refletirem sobre as questões técnicas e cuidados com a voz. O tipo de preparação vocal que o professor necessita para lidar com os aprendizes nas aulas de música, principalmente na educação infantil, difere em vários aspectos da necessária para o trabalho com coro infantil.

No coral infantil, o objetivo é centrado no aprendizado, aperfeiçoamento e treino da voz, aprofundando questões como a afinação, respiração, vocalizes, repertório com vários graus de complexidade, performance e apresentações culturais. As aulas de música na escola regular não contempla todos esses objetivos, até porque tem outros propósitos e metas a serem desenvolvidos. Entretanto torna-se necessário compreender e refletir sobre algumas questões que envolvem o ensino da voz cantada durante as aulas. Segundo o professor Klaus, na graduação em Licenciatura em Música não foram ofertadas disciplinas que tratassem especificamente da Educação Infantil e a maioria delas estava voltada para lidar com alunos mais

velhos, ou seja, alunos do Ensino Fundamental, alunos que têm aulas de instrumento ou que participam de coral.

Outra observação feita por Klaus foi a de que nem todos os professores que davam aula no curso de Licenciatura em Música na universidade têm ou tiveram experiência como professores na escola básica. Muitos deram aulas em conservatórios. A maioria do corpo docente, de acordo com ele, não tem experiências com Educação Infantil e nem no Ensino Fundamental e, assim, acabam sendo professores de disciplinas da graduação que contemplam conteúdos de música os quais são desenvolvidos na educação básica. O professor Klaus reforçou a importância de a universidade acompanhar e observar a entrada de docentes na instituição, para que tragam experiências profissionais, assim auxiliando os futuros professores que atuarão na educação básica.

5.5 O ESPAÇO, O PROFESSOR E SUA ROTINA

5.5.1 O espaço

O professor de música do Centro Educacional Infantil Anjo da Guarda não possui uma sala específica para a qual os alunos se dirijam para as atividades musicais. Ele sempre trabalhou no local onde as professoras atuam com cada turma. Ao chegar no CEI vai até o terceiro piso, pega o material que será usado no dia e segue para a sala onde dará a aula. Às vezes Klaus voltava para buscar mais objetos. Chegava carregando o violão, o aparelho de som e a mochila com seus pertences. Ao chegar na sala, Klaus colocava na maçaneta da porta um bandô bordado com os seguintes dizeres: “Aula de Música”. Assim, avisava a quem estava circulando por ali que naquele momento a turma estava tendo aula de música. O bandô foi bordado pela mãe de uma das crianças e foi um presente dado ao professor Klaus, e pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 – Bandô bordado por uma mãe



Fonte: Produção da própria autora, 2015.

As salas nas quais estive observando as aulas de música têm uma infraestrutura ampla. O mobiliário fica exposto nos cantos das salas, permitindo um bom espaço para circulação das crianças e professores. Geralmente composto de dois a três armários onde se veem materiais como brinquedos de plástico em caixas, materiais para reciclagem, materiais de uso coletivo, colchonetes, cantos para leitura com tapetes e almofadas, pequenas estantes com livros infantis ou um canto temático sobre o projeto que estavam trabalhando no momento. As salas também têm cadeiras e mesas pequenas onde as crianças realizam as tarefas manuais. Numa determinada parede há ganchos na altura em que cada um pode colocar sua mochila ou casaco. Também pode-se observar painéis mostrando alfabetos

ilustrados com figuras correspondentes a cada letra. Conferir uma visualização da sala de aula na Figura 6.

Figura 6 – Sala de aula



Fonte: Produção da própria autora, 2015.

Percebi que neste CEI existe um mobiliário colorido e uma boa organização dos materiais. As mesas, cadeiras e caixotes de madeira onde se colocam os materiais da turma são cheios de cores. Nas paredes, há incentivos para o aprendizado da leitura e cartazes com informações. Tecidos pendurados no teto demarcam uma cabana ou um outro espaço para as crianças brincarem. Em umas das salas estava montado um pequeno cenário de teatro infantil para contação de histórias. Em cada sala há um galão de água mineral para o consumo das

crianças. O banheiro entre as duas salas favorece o tempo de locomoção dos pequenos e a visualização dos professores.

5.5.2 O professor de música

Klaus tem um tom de voz tranquilo e, em relação às crianças, pude constatar que era querido por elas. Notei que, quando os pais ou outro responsável vinham buscar os pequenos, no final da aula, enquanto andávamos pelo corredor, era comum ouvir uma criança gritando: “Oi, professor Klaus” ou “Aquele é o meu professor de música”. Também costumavam dar um tchau antes de irem embora. No tratamento com os colegas de trabalho do Centro de Educação Infantil o professor manifestava respeito e consideração com todos.

Durante as aulas, Klaus era cuidadoso com a questão da disciplina e no controle da turma. Se alguma criança agia de maneira tumultuada, interrompia o que estava fazendo para chamar a atenção e conversava, lembrando a criança que precisava respeitar os colegas e o professor que estava dando aula. Levava-os à reflexão sobre os combinados da turma e demais assuntos. Respondia os questionamentos das crianças, mas não os deixava fugir do assunto. Fazia conexão com o tema trabalhado em outros momentos da aula ou com outras aulas dadas. Klaus repetia e reforçava conteúdos, comparando-os e enfatizando os mais importantes naquele momento. Sempre escolhia uma criança para ser o ajudante do dia, para apagar ou acender as luzes em determinadas atividades, bem como para buscar algum objeto que ele precisava. Uma outra característica observada nas atitudes de Klaus foi que ele elogiava as crianças quando realizavam e acertavam o que ele propunha e, por vezes, no final da aula dizia: “Hoje todos vocês estão de parabéns, estou bem feliz”.

As crianças gostavam de contar histórias para o professor, que ouvia, atencioso, mas estas conversas atropelavam o tempo das aulas. Ele dizia: “Um dia venho aqui só pra vocês me contarem como foi o fim de semana de cada um”, pois percebia o gosto e a vontade das crianças em compartilhar e contar-lhe algo.

5.5.3 A rotina da aula de música de Klaus

O professor entrava na sala de aula assobiando. Sua entrada era, portanto, marcada pelo som da melodia assobiada e acompanhada ao violão. As crianças cantavam junto quando conheciam a canção. Em seguida, cumprimentava os alunos e conversava com alguns que vinham até ele. As aulas ocorriam normalmente com as crianças sentadas em círculo no chão ou em grupos. Elas participavam das diversas atividades musicais, sem o uso de cadeiras. Às vezes ficavam em pé, dispostas em roda, ao executarem algum movimento ou dança.

Klaus realizava vários exercícios articulatórios na primeira parte da aula. Conforme Coelho (1994), esses exercícios movimentam os órgãos articuladores que se encontram basicamente na cabeça, a saber: lábios, língua, dentes, mandíbula e musculatura da face, os quais têm a função de trazer clareza durante a interpretação musical. Para a autora, “o rosto é um dos componentes básicos do aparelho fonador, pois nele estão a maioria dos recursos de ressonância, os de articulação e os de expressividade da comunicação vocal” (1994, p. 43-44). A razão básica de todo movimento articulatório é atingir o maior ganho de compreensão do texto com o menor esforço de ossos e músculos, reforça a autora. Os exercícios articulatórios mais utilizados pelo professor Klaus durante as observações foram: estalos de língua, movimento das bochechas e articulação de consoantes. De forma lúdica e divertida, Klaus envolvia as crianças com a produção de

diferentes sons vocais. As demais atividades durante as aulas constituíam em cantar, explorar e tocar instrumentos musicais, dançar e realizar movimentos corporais, ouvir, contar histórias, ouvir gravações de obras musicais e assistir vídeos. Por fim, o professor terminava a aula com um momento de relaxamento, as crianças ficavam deitadas no chão enquanto Klaus cantava e caminhava entre elas. Ao término da canção as crianças levantavam bocejando e esticando o corpo.

Normalmente, esta era a estrutura da rotina das aulas de música do professor Klaus. Ele não tinha esse passo a passo anotado num quadro, nem trazia escrito o planejamento do dia numa agenda, parecendo ser este o hábito em sua prática com as turmas de educação infantil. Nessa etapa escolar a rotina é algo comum e contribui como um “instrumento capaz de concretizar as intenções educativas, que se revela na forma como são organizados os espaços, o tempo, os materiais, as propostas e as intervenções do professor”, conforme apontam Aguiar, Santos e Silva (2007, p.1). Ações de rotina organizam e fornecem ao professor uma estrutura em suas aulas possibilitando a fluência na sequência das atividades considerando as várias funções atribuídas ao ambiente educacional. Na organização de sua rotina, conforme as autoras, o professor escolhe várias formas de informar e combinar com as crianças o que acontecerá naquela aula por meio de combinados orais ou escritos, em forma de um quadro ou desenho.

Russell (2005) traz a definição de estrutura como “o esquema de uma aula, em que são apresentados os conteúdos e as atividades são vivenciadas” (2005, p. 75). Na estrutura de uma aula percebe-se a organização do tempo em que os conteúdos e as atividades serão realizadas, determinadas pelo início, meio e fim, como uma boa história contada. Uma aula bem estruturada pode proporcionar às crianças a sequência da aula, onde o professor realiza sua intenção educativa. Foi

possível observar que o modo como Klaus organizava suas aulas fazia com que as crianças memorizassem a sequência dos procedimentos, pois em alguns momentos eles perguntavam sobre alguma parte da aula que ainda não tinha sido realizada. O diferencial de uma aula para outra era que sempre tinha uma surpresa e isso fazia com que as crianças ficassem curiosas, à espera do que aconteceria.

Nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil a rotina é denominada como “a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças” (BRASIL, 1998b, p. 54), envolvendo os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas. Com o objetivo de facilitar o entendimento sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A educação infantil, de acordo com o documento, é o momento propício para desenvolver esses conceitos, já que essa é a primeira etapa da escolarização.

A distribuição do tempo nas aulas de Klaus era equilibrada. O início e o término da aula constituíam em rotinas de aproximadamente quinze minutos, enquanto o restante do tempo era destinado a atividades diversas. Essa era a principal parte da aula, pois eram desenvolvidos conteúdos musicais por meio de canções e brincadeiras. O conteúdo, segundo Russell (2005) pode ser considerado como a essência da aula, pois refere-se às atividades musicais como “canções e danças, os contextos espacial e social através dos quais as crianças vivenciam esses materiais musicais” (p.75). É o momento da aula de música em que os conceitos e as habilidades são desenvolvidos a partir das atividades propostas.

O tempo didático apontado nos RCNEI (BRASIL, 1998b) é equivalente ao conceito de andamento proposto por Russell (2005) que aponta a relação entre o tempo que o professor fica em cada atividade e a dinâmica proposta para o

desenvolvimento da mesma. A autora ressalta que é nesse momento que os “atributos pessoais do professor, tais como afeto, entusiasmo, contato visual e outros elementos da linguagem corporal” (2005, p. 75) tornam-se evidentes. Nesse sentido, Silva (2014) destaca que as estratégias de gestão de sala, usadas pelos professores participantes de sua pesquisa estiveram “diretamente associadas às suas decisões curriculares (o que ensinam), metodológicas (como ensinam) e suas condições de trabalho” (2014, p. 120). Essas estratégias, segundo o autor, “carregam uma forte marca relacionada a suas personalidades” (2014, p. 120), ou seja, a docência é permeada pela individualidade de quem a realiza.

6 O PROFESSOR KLAUS EM AÇÃO

Neste capítulo destaco as ações do professor Klaus ao abordar os processos de ensino das canções. Os assuntos apresentados nas seções deste capítulo são sistematizados conforme o desenvolvimento dado pelo professor durante as aulas. O desenrolar das mesmas foi comparado com a literatura discutindo cada temática.

Quanto aos cuidados para a boa utilização da voz, ressalto os trabalhos dos pesquisadores: Welch (2005), Giga (2004) e Sobreira (2002; 2013). A escolha adequada do repertório é tratada com base nos trabalhos de Giga (2004), Brito (2010) Ilari (2013) e Sobreira (2013). As canções utilizadas nos períodos início e final das aulas, geralmente dedicado a atividades de relaxamento, são comparadas com as ideias de Barbosa (2011), Nogueira (2010), Palheiros (2006) e Ilari (2013). Na seção que discorre sobre a forma como as crianças vivenciaram as diferentes práticas corporais, encontrei fundamentação em autores como Scarpato (2001), Garanhani e Nadolny (2011), Schmeling e Teixeira (2010), Campana (2011) e Godinho (2011), que reconhecem o corpo como elemento essencial para a compreensão musical.

Os documentos da educação infantil como o RCNEI (BRASIL, 1998b) e os PCN da Educação Infantil (BRASIL, 1998a) reforçam as funções que o canto tem na musicalização das crianças. O processo de imitação e escuta foi apoiado nas pesquisas de Sloboda (2008), Schroeder e Schroeder (2011) e Baltazar e Freire (2012). Tais autores relataram que a imitação e a memória na audição musical tem um lugar primordial e indispensável nessa fase do desenvolvimento musical infantil.

Na segunda parte do capítulo trago considerações sobre o uso da voz no ensino das canções, por intermédio dos autores como Campos (1997), Sobreira (2002), Taffuri (2003), Pereira (2009) e Brito (2010). Tais autores discorrerem acerca dos

cuidados que o professor de música deve observar ao preparar a voz para o aprendizado do canto.

6.1 O CANTO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Conforme declara o pesquisador Welch (2005), “cantar envolve palavras e música interligadas num comportamento físico complexo que tem fortes associações culturais” (2005, p. 3). As experiências musicais na educação infantil podem levar as crianças a se concentrarem em algum elemento da canção que, para elas, pode ter mais significado, como por exemplo a letra, afirma o autor. Pode acontecer também que as crianças se tornem mais precisas quando lhes pedirem para se concentrar apenas nos aspectos musicais sem a influência do texto. Em suas investigações, Welch destaca que algumas escolas ou professores encorajam as crianças no desenvolvimento do ato de cantar, outras não. As crianças apresentam capacidades de melhorar e desenvolver o canto, quando lhes são possibilitadas experiências educacionais adequadas. Professores de música da Educação Infantil devem estar atentos quanto aos processos de ensino, pois, como afirma o autor, esta é uma oportunidade que os pequenos precisam para desenvolver a musicalidade, sendo este um dos objetivos da Educação Musical. Desse modo, reforça o autor, a música na escola “não é apenas um direito educacional e humano básico; deveria ser sensivelmente planejada para se dirigir à diversidade das nossas bases musicais, para diferenciar as nossas necessidades musicais e para encorajar o desenvolvimento musical individual” (2005, p. 2).

6.1.1 A voz, as canções e os processos de ensino

Os PCN da Educação Infantil também reforçam a questão de que “a voz é o primeiro instrumento e o corpo

humano é fonte de produção sonora” (BRASIL, 1998a, p.72) e destacam as funções que o canto teria na musicalização das crianças:

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e, frequentemente, harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio desta linguagem (BRASIL, 1998a, p.59).

Conforme a literatura revisada sobre educação musical, cantar é um fenômeno complexo. Para que o desenvolvimento vocal ocorra de maneira saudável e produtiva, a função do professor é relevante, ao oferecer o modelo vocal imitado pelas crianças e examinando o que elas são capazes de compreender em cada faixa etária: “O professor deve observar o que e como cantam as crianças, tentando aproximar-se, ao máximo, de sua intenção musical” (BRASIL, 1998a, p. 59). O documento complementa que,

[...] como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, evitando gritar e colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes (BRASIL, 1998a, p.68).

As opiniões compartilhadas pelos autores e o documento do PCN (BRASIL, 1998a), reforçam o quanto esse tema necessita ser refletido e discutido entre os profissionais da educação infantil.

6.1.2 A escolha do repertório

O RCNEI – Arte indica uma análise sistemática para a escolha de materiais e repertórios musicais. O documento sugere que a música seja considerada como produto cultural do ser humano, e que, por meio dela, se possa conhecer ou adentrar o mundo.

Nem sempre é fácil a escolha de um repertório para desenvolver o canto coletivo na educação infantil. Ilari (2013) relata que existe um mito de que as crianças pequenas não são capazes de processar música mais complexas e aponta pesquisas recentes na área da psicologia do desenvolvimento que apresentam as várias habilidades cognitivas das crianças em diversas áreas do conhecimento. No campo da música, a autora traz como exemplo que bebês de oito meses já são capazes de guardar, na memória de longo prazo, trechos de música erudita, o que indica a existência de um potencial cognitivo no início da vida.

O repertório pode ser considerado a viga mestra das aulas de musicalização na educação infantil. A maioria dos conteúdos e atividades desenvolvidas giram em torno das canções. A canção é um gênero musical rico que une música e poesia, ressalta Brito (2010). Algumas particularidades, segundo a autora, devem ser consideradas durante a escolha do repertório, favorecendo a adequação da melodia, do ritmo, da letra, da tonalidade, da extensão vocal e tessitura durante o aprendizado das canções. Indica também que um repertório bem selecionado deve privilegiar cada faixa etária, o que possibilitará benefícios ao desenvolvimento da voz infantil. Ao cantar, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical.

Romanelli (2013) reforça que “o hábito de ouvir música é essencial para a construção do repertório musical das

crianças: quanto mais amplo for seu repertório, maior será sua capacidade de criar e improvisar musicalmente, além de estabelecer relações mais ricas entre músicas diferentes” (2013, p. 14). O autor enfatiza que na época atual é muito comum ouvir músicas em ambientes variados, como por exemplo: em clínicas, supermercados, lojas de sapatos, etc. Com isso, a atividade de audição se torna banalizada. Como educador, Romanelli (2013) sugere organizar atividades de audição musical apoiando-se nas seguintes ideias: “preparar a audição; ouvir muita música diferente; estabelecer relações entre diferentes músicas; ouvir música ativamente e primar pela qualidade da audição” (2013, p. 14).

Nas aulas observadas o repertório foi abrangente. Entre os gêneros trabalhados pelo professor Klaus esteve a Música Popular Brasileira (MPB). Conforme Ilari (2013, p. 128), a MPB foi um movimento musical das décadas de 1960 e 1970, e nos dias de hoje o termo é usado muitas vezes no sentido de música popular urbana com letras e arranjos sofisticados. O professor ensinou trechos de duas canções da MPB: *O vento* (Dorival Caymmi) e *Água* (Caetano Veloso).

Outro gênero musical utilizado pelo professor foi o da Canção Infantil Urbana. Este gênero surgiu junto com o movimento da música Independente Paulista, que começou no final da década de 1970, o qual mais tarde se transformou numa importante tendência artística nacional. Em sua dissertação, Souza (2007) aprofunda essa temática, apresentando músicos e compositores mais influenciados por esse movimento que se destacam na canção infantil urbana brasileira, como por exemplo: Paulo Tatit, Sandra Peres e Hélio Ziskind. Nesse gênero infantil, o professor Klaus ensinou a canção *O poc poc da pipoca pipocando*, do Grupo Kitty Driemeyer.

Canções folclóricas como: *Indo eu a caminho de Viseu* (Folclore Português), *Mandei fazer uma casa de farinha*

(Ciranda/domínio público) e o *Cirandeiro* (domínio público) também foram cantadas pelas crianças da turma do Pré II A do CEI Anjo da Guarda. As canções folclóricas são criações de autoria desconhecida, aprendidas por meio da transmissão oral e perdurando através dos tempos. Possuem letras e melodias simples (com pequena extensão e privilegiando graus conjuntos), na maioria das vezes com repetições. Pode-se observar nesse grupo de canções uma maior quantidade do gênero típico português chamado “Ciranda”. Segundo Campana (2011), a Ciranda brasileira “conserva muitas características das antigas Cirandas portuguesas, hoje ela é praticada com modificações em nosso país” (p. 28). Com suas variações e modificações tão significativas elas se tornaram verdadeiramente brasileiras, afirma a autora. Uma curiosidade ou coincidência foi percebida: a presença da canção portuguesa no repertório do professor Klaus aponta para a grande influência da cultura portuguesa observada em solo catarinense.

Em sua maioria, as canções foram acompanhadas ao violão pelo professor e, de vez em quando, executadas *à capella*. Ao falar sobre a escolha do repertório utilizado em suas aulas, o professor afirmou:

Eu tento sempre colocar músicas não só infantis, mas músicas do contexto popular, às vezes não a música na íntegra, mas trechos da música... eu modifico, não faço no andamento original, às vezes apresento a música original só como forma de apreciação, a gente não executa a música junto com a original. Acabo fazendo uma releitura da obra, um novo arranjo. (Klaus, entrevista, 13 de abril de 2015).

Brito (2010, p. 93) afirma ser primordial apresentar para as crianças canções tradicionais infantis, música regional,

Música Popular Brasileira e de outras culturas, como fez o professor. Além de apresentar as canções já gravadas ou cantar para elas, as crianças também devem ser incentivadas a improvisar e criar suas próprias canções. No planejamento, as aulas foram divididas em: canções de entrada, canções com objetivos musicais, atividades musicais e no final da aula o relaxamento. As atividades cantadas foram utilizadas com frequência, conforme Klaus mesmo confirmou, dizendo que utiliza o canto em 80% a 90% das aulas. Durante a entrevista, quando indagado sobre seus objetivos em relação ao uso do canto, ele respondeu: “Acredito que quando se dirige diretamente à criança de forma verbal, e neste caso, cantada, você chega mais rápido”. Dessa forma, considera-se que o ato de cantar e as canções podem despertar a curiosidade, o interesse e o desejo das crianças em participar das atividades. As canções estavam presentes em diferentes momentos da aula e, conseqüentemente, tinham objetivos distintos. O professor utilizou canções para iniciar a aula, para ensinar conteúdos musicais e para finalizar a aula.

6.1.3 Iniciando e terminando a aula com canções

As canções de entrada e de relaxamento fizeram parte da estrutura das aulas do professor Klaus, evidenciando o início e o término da aula. Essa organização e rotina nas aulas de música, conforme Russel (2005), ajuda as crianças a adaptarem-se rapidamente às atividades. Todas as aulas iniciaram com o professor assobiando uma canção ao entrar na sala de aula. Depois de cumprimentar as crianças e conversar com algumas delas, o professor cantava alguma canção, acompanhada ao violão. Esse canto de entrada tinha a função de saudar a turma e, quase sempre, iniciava-se com as mesmas canções, alternando entre uma e outra: *Bom dia, como vai você* (Elvira Drummond), *Levantar um braço, levantar o outro*

(autor desconhecido) e *Você é meu amigo* (autor desconhecido). Na primeira parte da aula, se estabelece o senso de objetividade, conforme descreve Russel (2005), “aquecendo as vozes infantis e dando início ao processo de socialização das crianças enquanto cantoras” (2005, p. 83). As três canções utilizadas demonstraram um caráter alegre, incentivando as crianças a cumprimentar um ao outro ou a realizar gestos conforme a letra. Normalmente, esse momento tinha a duração de três a cinco minutos.

Ao final da aula, geralmente, o professor dizia: “Vamos descansar?”, reservando um tempo de cinco a oito minutos para todos se acalmarem. Quase sempre o professor fazia um *pout-porri* de canções já conhecidas ou trabalhadas naquele dia. Assim como o canto de entrada, as canções para o relaxamento comunicavam o término da aula. Klaus variava, uma vez cantando, outra vez em *bocca chiusa* e, em outras vezes, colocava uma gravação. As crianças ficavam deitadas no chão, enquanto o professor cantava e circulava entre elas.

Barbosa (2010) indica o momento do relaxamento para as crianças como um tempo especial para ouvir, envolvendo “uma proposta de escuta, direcionada pelo professor – ouvir com o objetivo de perceber esse ou aquele aspecto musical” (2010, p. 106). A autora relata que, durante a prática de relaxamento, faz um pedido às crianças dizendo que naquele momento, só os ouvidos trabalham, as outras partes do corpo devem relaxar. Nogueira (2010) também menciona que, ao mesmo tempo em que a música pode fornecer vários estímulos, pode ter um caráter relaxante. Com isso, as crianças terão a possibilidade de ser estimuladas a compreender informações durante a audição (2010, p. 111). Nesse sentido, ambas as autoras estão de acordo quanto a utilizar as canções para o relaxamento.

Palheiros (2006) relata que há uma tendência em atribuir maior importância ao aprendizado do que ao prazer, ou

seja, quanto ao professor ficar preocupado e envolvido o tempo todo em transmitir informações. Nas atividades de audição normalmente se pede para discriminar elementos musicais, afirma a autora, e o relaxamento pode torna-se então uma oportunidade de apenas ouvir prazerosamente. Nessa perspectiva, pareceu que a intenção de Klaus foi o relaxamento corporal, sem fazer nenhum pedido às crianças para que ficassem atentas a detalhes das músicas ouvidas, mas sim apenas permanecer em silêncio, descansando. Como, por exemplo, na quinta aula observada, o professor falou com a voz quase sussurrando: “Não levantem, só escutem. Hoje, todos desta sala estão de parabéns; nós brincamos, nós cantamos e agora descansamos”.

Ilari (2006) considera que as experiências musicais apresentam alguns benefícios, como por exemplo: a ação calmante do canto materno não só comunica afeto mas transmite tranquilidade e proteção aos bebês e às crianças, fator que a autora denomina como benefício fisiológico. A música é uma forma de comunicação entre os seres humanos, e a compreensão das mensagens emocionais envoltas nas melodias entoadas traz benefício psicológico. O canto dirigido às crianças, afirma a autora, traduz elementos da cultura, “daquilo que fomos, somos e seremos” (2006, p. 295), ela chama esse tipo de benefício de cultural. Aprender a apreciar a boa música, diz Ilari, é desenvolver o senso estético-musical, podendo começar já quando criança, e o repertório utilizado no relaxamento pode ser a possibilidade de trazer alguns dos benefícios apontados por Ilari.

O professor Klaus utilizou as seguintes canções: *Passarinho que canta no pinheirinho* (Jos Wuitack); *Você é meu amigo* (autor desconhecido); *Dona coruja* (autor desconhecido) e *Dó, ré, mi, fá, sol, lá, vai o sol* (autor desconhecido), ou uma música instrumental reproduzida em áudio. Ao terminar o relaxamento, ele pedia para que todos se

levantassem lentamente e os incentivava a bocejarem alongando todo o corpo. Possivelmente o relaxamento trouxe experiências musicais afetivas que ficarão na memória das crianças do Pré II A, através das canções e das mensagens implícitas na voz cantada e no gestual do professor Klaus.

6.1.4 As canções e o movimento corporal

Durante as aulas de musicalização percebi que o canto perpassou quase a totalidade dos conteúdos desenvolvidos. As canções podem promover oportunidades de cantar, dançar, dramatizar, perceber, discriminar, identificar ou tocar junto. Além de conhecer e adquirir um repertório abrangente, cantando pode-se estimular a percepção e a consciência musical e, ao mesmo tempo, a criatividade, a capacidade de transformar, inventar, improvisar e organizar, conforme explica Brito (2010, p. 116). No ato de brincar e de cantar com as crianças se estabelece um vínculo de afeição e carinho e este prazer pode envolver todo grupo, sendo significativo para quem canta junto. Cantar mecanicamente, em todo tempo e a toda hora não significa fazer música, nem desenvolve processos na área do conhecimento, declara Brito. Mas, cantando com orientação e estímulos pode-se desenvolver o aparelho fonador, a expressão musical, a escuta, a criação e a interpretação.

Durante a musicalização infantil é inviável separar a canção do movimento, as duas coisas quase sempre andam juntas, pois é uma necessidade das crianças. As autoras Garanhani e Nadolny (2011) declaram que é por intermédio do movimento que elas “aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades” (2011, p. 66). Dessa forma, o movimentar-se torna-se um meio utilizado pela criança para conhecer e explorar o ambiente onde está inserida,

expressar o pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos, afirmam as autoras.

Conforme declara Maffioletti (2012), “a reprodução de melodias envolve a reprodução de uma ordem linear. Cantar e reproduzir ritmos ajuda enormemente a compreensão das crianças, porque a estrutura espaço-temporal é vivida nos movimentos do corpo” (2012, p. 11). Esta experiência torna-se primordial e acrescenta,

Se a criança brincou de roda com seus amigos, então aprendeu a deslocar-se para cá e para lá, para frente e para atrás. Aprendeu a dar passos para a esquerda e para a direita, reencontrar o par de dar voltas sobre si mesmo, reiniciando com movimentos para a direita. É assim que se aprende uma coreografia folclórica, cuja estrutura será mais tarde necessária para apoiar as coordenações do pensamento. (MAFFIOLETTI, 2012, p. 11).

A autora ressalta ainda que, “cantar e realizar coreografias preparam a compreensão das operações lógicas, graças ao envolvimento das noções de espaço e tempo inerentes ao fazer musical” (2012, p. 12). Segundo a pesquisadora, é importante a criança saber para onde ir quando seu corpo precisa girar para a esquerda e/ou seguir para a direita, isso acontece na sequência dos movimentos que estruturam a operação da divisão. Outra circunstância que a autora aponta é que os fatos são sempre isolados para muitas crianças, ao centrar em um, o outro sai de cena. Ou seja, “o tempo simultâneo é uma compreensão desarticulada de fatos isolados, sem nunca constituir uma totalidade”(2012, p. 13). Para a autora,

as experiências mais concretas envolvendo a noção de simultaneidade são vividas através da

música. Cantar a duas vozes, atividade amplamente experimentada pelas crianças, põe em jogo o estabelecimento de um tempo comum, sem qual a execução torna-se impossível. Então, mais uma vez podemos afirmar, o que se aprende com a música, aprende-se a partir das bases da nossa compreensão. (MAFFIOLETTI, 2012, p. 13).

Quanto às atividades relacionadas ao corpo e ao movimento, Barbosa (2011) menciona que “a intenção é explorar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão/apreensão de aspectos musicais, sobretudo, rítmicos e melódicos” (2011, p. 104-105). A autora relata que educadores musicais que trabalham com métodos ativos indicaram essa experiência corporal como etapa fundamental no processo de apreensão da linguagem musical. Das diversas propostas de atividade, as danças e as brincadeiras de roda foram evidenciadas durante as aulas do professor Klaus.

Essa questão foi destacada quando Klaus declarou na entrevista que sempre teve vontade de fazer cursos na área da dança e do movimento. A coordenadora do Projeto de Musicalização, sabendo disso, convidou-o para fazer uma oficina nesta área e ele acabou se identificando. Há seis anos ele frequenta um curso de férias em dança folclórica infantil na Associação Cultural de Gramado. Todo ano acontece essa oficina e o professor declarou que a partir do primeiro curso percebeu sua importância e isto tornou-se bem presente em suas aulas.

A utilização do gesto e da dança permeou o planejamento e foi um recurso que permitiu desenvolver a expressão corporal das crianças. O movimento pareceu favorecer a música da mesma forma que a música ajudou nos gestos e, de fato, as crianças demonstraram interesse na execução corporal. Segundo Schmeling e Teixeira (2010),

vivenciar as canções por meio de gestos e da dança traz ganhos, possibilitando a interpretação musical. Para as autoras,

Vivenciar o canto por meio do corpo – através de gestos, de encenações, da dança – é fundamental para a percepção do que acontece com nossa voz, com a música, com o gênero musical proposto. Cantar com o corpo leva a uma interpretação músico-vocal, em geral, mais descontraída, podendo auxiliar na expressividade do canto. (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 86).

Por exemplo, quando o professor trabalhou a *Brincadeira do Moinho*, ele pediu para todos ficarem de pé em duas filas, um de frente para o outro. Em seguida, faziam de conta que cumprimentariam o amigo da frente, engatando o braço um no outro e girando. Quando Klaus batia palmas, todos deveriam parar e trocar de braços, ao contrário do que estavam fazendo. Deveriam girar junto no pulso da palma. Ele dizia: “Girando para frente”. Depois de várias tentativas e ensaios, ele tocou o violão, enquanto as crianças em pares giravam. A *Brincadeira do Moinho* era complexa, pois exigia uma audição atenta, o movimento corporal deveria estar engajado no ritmo, com atenção no pulso e no momento de inverter o braço com o amigo. Havia algumas crianças que se distraíam, não acompanhando. Isso aconteceu várias vezes e o professor ajudava as que se perdiam na roda. Após várias aulas ensaiando, o professor Klaus colocou a gravação para dançar junto. Foram vários ensaios, pois o andamento na gravação era mais rápido do que estavam realizando antes.

Outro exemplo foi com a canção *Uma pipoca puxa assunto na panela...*, quando as crianças demonstravam muito entusiasmo em dançar. Klaus dizia: “Mas tem que cantar junto. Eu não estou escutando”. Elas se empenharam para cantar, mas

a tonalidade não estava no alcance para a faixa etária delas. No entanto, a espontaneidade das crianças quanto ao movimento corporal era visível, demonstrando prazer e diversão.

A canção *O Cirandeiro* também teve uma coreografia. O professor Klaus treinou várias vezes com o grupo: “Um passo para frente e junta os pés, outro passo para trás e junta os pés, e parem”. Depois pediu para que todos falassem “tum, tum” quando batiam os pés e andavam para frente e “pá, pá” quando andam para trás. Observei que o grupo das meninas teve mais facilidade em realizar os passos. No grupo dos meninos o professor teve que repetir mais vezes e em seguida decidiu retirar o movimento de passar os pés por trás. Após treinar falando, o professor Klaus pediu para fazerem sem falar e mostrou como seria, fazendo sozinho para que as crianças o observassem. O professor colocou a gravação da música *O Cirandeiro*. Na gravação, o andamento está bem mais rápido do que Klaus ensaiou com eles e as crianças demonstraram um pouco de dificuldade em acompanhar os passos nesse novo andamento. Ele percebeu que as crianças não estavam conseguindo, então parou e apenas balançou o corpo no mesmo lugar, e as crianças o imitaram. A tonalidade da gravação é ideal para o professor, mas um pouco aguda para as crianças, então, provavelmente alguns não cantavam junto porque não conseguiam coordenar duas atividades: voz e corpo. Apenas falavam no ritmo e no final das frases.

Segundo Scarpato (2001), o trabalho com o corpo gera consciência corporal, a criança começa a compreender o que se passa consigo e ao seu redor. Nas atividades de dança, os pequenos começam a ter domínio do corpo, desenvolvem e aperfeiçoam oportunidades de movimentação, descobrem espaços novos, superam seus limites e enfrentam novos desafios. A autora também menciona que a criança, ao entrar na sala de aula, tende a reprimir seus sentimentos e as experiências corporais que descobre no dia a dia.

Em sua dissertação, Campana afirma que:

[...] o ensino musical na escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças. Através da música, ela terá elementos para descobrir e reencontrar seu corpo físico; se reconhecer como ser que pode perceber, ouvir, criar, movimentar, interagir diretamente num determinado espaço; adquirir habilidades e comportamentos criativos e críticos que irão contribuir para seu desenvolvimento integral. (CAMPANA, 2011, p. 31)

Godinho (2011) apresenta dois tipos de inclusão do movimento corporal na educação musical. O primeiro tipo diz respeito ao uso prático e objetivo do corpo, visando à aquisição de conceitos ou à compreensão de aspectos musicais. Assim, o corpo funciona com o objetivo de facilitar as bases e noções que serão transferidos para a prática instrumental ou para outras competências musicais. Este movimento é conhecido pela proposta dos educadores musicais da Escola Nova e pode ser observado no trabalho dos grandes educadores musicais como Carl Orff, Zoltan Kodály e Justine Ward.

O segundo movimento valoriza mais a expressão livre e a criatividade das crianças, sendo que nesse as artes não são consideradas como áreas separadas. Godinho relata que, nesse movimento concebido durante as décadas de sessenta e setenta por educadores musicais como John Paynter e Murray Schafer, a expressão corporal era incorporada no trabalho musical e artístico. Em qualquer caso, adotando um ou outro nas aulas de música, “o movimento corporal continua a ser reconhecido como um meio ou uma estratégia, mais do que como um fim em si mesmo” conclui Godinho (2011, p. 360). O autor também afirma que o importante é reconhecer o corpo como elemento essencial para a compreensão musical.

Dessa forma, a dança associada às atividades durante as aulas de música pode contribuir com a expressão e a comunicação da criança. Como ressalta Maffioletti (2012) “a compreensão musical se apóia nas noções fundamentais de espaço e tempo, da mesma forma que em outras áreas do conhecimento” (2012, p. 13). O professor Klaus utilizou em várias aulas atividades de dança e movimentação corporal, como as que foram mencionadas anteriormente. Essas atividades possibilitaram a vivência de diferentes práticas corporais de forma lúdica e prazerosa, integrando dessa maneira a aprendizagem corporal durante as aulas de musicalização.

6.1.5 Imitação e escuta

O processo de imitação foi evidente na observação dos vídeos, quando durante as aulas as crianças imitavam as ações do professor. Um exemplo desse fato foi quando o professor Klaus realizava os passos ou coreografias para as danças de roda, nas cirandas ou na *Brincadeira do Moinho*, em que observavam e ao mesmo tempo repetiam os gestos e os movimentos. Em certa ocasião, notei que uma criança demonstrou dificuldade, não conseguindo realizar determinado passo. No momento em que Klaus ficou do seu lado e repetiu a ação, a criança simultaneamente a realizou. Nesse instante o professor tornou-se o modelo para que a sua ação fosse entendida pela criança, como afirmam os pesquisadores Baltazar e Freire (2012). Essa capacidade infantil de imitar uma série de ações dos adultos é essencial para se compreender a natureza humana, ressalta Ramos (2011), o autor afirma que a atitude de imitar é própria da criança e se torna fundamental para seu desenvolvimento. Nesse sentido, “brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo...” aponta o documento das Diretrizes Curriculares

Nacionais (BRASIL, 2013, p.87). Segundo Sloboda (2008), as canções espontâneas começam a diminuir a partir dos cinco anos de idade, nessa fase é que as crianças começam a imitar exatamente o que ouvem.

Em outra aula, o professor Klaus apresentou uma coreografia e ensaiou com as crianças. A gravação utilizada foi uma canção cantada por um grupo de crianças na língua alemã. À medida em que a turma ouvia também acompanhava os gestos corporais do professor, imitando-o. A canção era curta e simples, com frases repetidas, tanto na melodia como no ritmo, o que tornou os movimentos da coreografia também repetitivos. Em outra atividade, apresentou uma frase rítmica com semínimas e colcheias batendo palmas e os dedos nas mãos, e o aprendizado naquele instante igualmente foi por meio da observação e repetição da ação que o professor realizava. Quanto ao aprendizado das canções, também apresentou caráter imitativo, principalmente a melodia. Em alguns momentos a letra era repetida, em outros, em forma de história encenada para facilitar o entendimento e memorizar a sequência da mesma. A cantora e musicóloga Heloísa Valente (1999) confirma em seus estudos o que observei nas aulas: “Aprendemos a cantar imitando. Ouvindo e vendo: o ato de cantar, atividade espontânea e natural, é, longe do que possa aparentar à primeira vista, bastante complexo. Envolve uma percepção e coordenação simultânea de postura, gesto, respiração, escuta e emissão” (199, p. 126).

Segundo Rodrigues, Fernandes e Nogueira (2000), “a voz tem relação direta com o ouvido” (2000, p. 39), por isso a necessidade de bons exemplos vocais, afirmam. Os pequenos não só ouvem como imitam tudo o que escutam, e ainda são capazes de ouvir várias vezes a mesma música com interesse. As crianças são competentes em mudar o timbre da sua voz, e tendem a imitar as vozes de pessoas próximas como alguém da família ou do professor. Mas quase sempre essa imitação se dá

com o (a) cantor (a) preferido ou o vocalista da banda predileta. “O ouvido capta o som e a voz, reproduz” (2000, p. 39). Portanto, é o ouvido que orienta a voz durante a sua emissão, relatam os autores. Na sala de aula, é necessário que o professor tenha a clara compreensão da função da voz, para saber usá-la de modo que não traga problemas vocais para as crianças. Por isso, durante o ensino do canto no ambiente escolar “deve-se priorizar a simplicidade, ser direto e natural” (2000, p. 40), declaram os autores. Giga (2004) também concorda e ressalta que a orientação e os estímulos ao canto, à escuta e à interpretação devem ser assistidos por um professor ou outra pessoa que tenha conhecimentos e habilidades para tal atividade.

A memória na audição musical tem um lugar primordial e indispensável. Segundo Sloboda (2008), “a maneira como alguém ouve música depende crucialmente daquilo que é capaz de lembrar de eventos musicais passados” (2008, p. 229). Uma modulação para uma nova tonalidade será ouvida se a criança lembrar da tonalidade anterior. Um tema é ouvido e quando modificado só será lembrado se o ouvinte conseguir recordar da versão original, com base no qual se deu a modificação. Uma nota ou um acorde só terá significado musical em relação a outras notas ou eventos anteriores, ressalta o autor.

Trago um exemplo observado de uma das canções apresentadas pelo professor Klaus, que pode elucidar esse fato. *O Vento* é uma canção praieira composta em 1949, por Dorival Caymmi. As palavras no final do texto são cantadas e repetidas, como um mantra. A melodia se repete talvez querendo imitar “a essência cíclica da vida, em movimentos ondulatórios como o vento, que estimula com seu sopro a continuidade das coisas”⁹. A melodia é composta pelos seguintes intervalos –

9 VIDIGAL, Raphael. “Segredos da Bahia de Dorival Caymmi”. 26/08/2013. Disponível em <http://www.esquinamusical.com.br/segredos-da-bahia-de-dorival-caymmi/>

segunda maior, terça menor, quarta justa e quinta justa. Pode-se observar tais aspectos na partitura, figuras 7 e 8.

Figura 7 – partitura da canção *O vento*

The musical score for "O vento" is written in 2/4 time and consists of five staves. The lyrics are in Portuguese, and guitar chords are indicated above the notes. The score includes a triplet marked "(assobio)".

Staff 1: Chords Dm, Gm, Dm, Gm. Lyrics: "Vamos chamar o ven—to Vamos chamar o ven—to".

Staff 2: Chords Dm, Gm, Dm, Gm. Lyrics: "(assobio)".

Staff 3: Chords Dm, Dm, Am, Dm, Dm, Am. Lyrics: "Vento que dá na ve—la Vela que leva o bar—co".

Staff 4: Chords Dm, Dm, Am, Dm, Dm, Am. Lyrics: "Barco que leva gen—te Gente que leva o pei—xe".

Staff 5: Chords Dm, Dm, Dm, Dm. Lyrics: "Peixe que dá dinhei—ro, curimã".

Fonte: editoração da própria autora, 2016

Figura 8 – *O vento*, segunda parte

Curimã ê, curimã lambaio Curimã ê, curimã lam -

baio Curimã Curimã ê, curimã lam -

baio Curimã ê, curimã lambaio Curimã

Fonte: editoração da própria autora, 2016

No âmbito de uma cultura musical europeia as escalas predominantes são as diatônicas maior e menor, lembra Sloboda (2008), ou seja, música tonal. A grande maioria das composições trabalhadas e ouvidas pelas crianças nas escolas é baseada em tonalidades utilizando tais escalas, afirma o autor. Mas a Música Popular Brasileira apresenta várias canções criadas no sistema modal, como mostram os estudos de Vicente Ribeiro (2014), ao apontar exemplos de canções de compositores nordestinos como Luiz Gonzaga ou Dorival Caymmi até compositores mais cosmopolitas como Baden Powell, Tom Jobim ou Caetano Veloso. Talvez pela dificuldade de entonação, canções deste tipo não são frequentemente ensinadas às crianças. Sendo assim, quando uma criança aprende uma canção, afirma Sloboda, ela recebe um reforço, na

perspectiva de produzir os intervalos certos, e não um grupo específico de alturas absolutas.

As canções são cantadas para as crianças em diversas alturas, por exemplo, quando o pai canta a mesma canção num tom mais grave que a mãe, ou quando o (a) professor (a) da sala de aula, repete a mesma canção em outro tom. Nesse sentido, Sloboda (2008) ressalta que a criança tem todo o incentivo para registrar auditivamente a informação de intervalos e não a altura exata das notas.

O professor Klaus trabalhou a canção *O Vento* primeiramente em forma de história narrada. Explicou o que era jangada, falou sobre o peixe curimã e detalhou partes da canção. Junto com o professor, as crianças brincaram de criar sons de vento utilizando a boca e outras partes do corpo, em seguida ouviram uma gravação para identificar o vento. Logo depois, gravaram o som do vento que criaram ao usar vários objetos.

O professor Klaus desenvolveu a temática dessa canção e a experimentou por meio de diversas atividades intituladas “audição da história”, “apreciação”, “exploração e criação” e “conhecendo o compositor”. Dorival Caymmi foi apresentado para as crianças por meio de um vídeo¹⁰. Elas puderam ver e ouvir o compositor que foi um marco para a turma, mais à frente em outras aulas ao verem outro músico brasileiro, notei que as crianças lembravam e falavam muito o nome de Dorival Caymmi.

A versão cantada pelo compositor no vídeo e apresentado às crianças estava na tonalidade de Mi. A composição usa uma escala pentatônica menor, o que lhe dá um caráter modal. Isso tornou mais difícil o aprendizado da melodia e, conseqüentemente, da afinação, por não apresentar um centro tonal. Nessa composição não ocorrem os processos

10 <https://www.youtube.com/watch?v=RJWPjpFnCZ0> e
<https://www.youtube.com/watch?v=O6DxKVDQx8w>

harmônicos característicos do tonalismo, sem notas atrativas que direcionem a melodia e facilitem a memorização. Percebi dificuldade por parte das crianças em compreender a melodia e acertar os intervalos das notas. Outro detalhe importante notado foi que a afinação do violão não estava precisa. O professor realizou grande esforço para tentar engajar as crianças no canto, mas os problemas decorrentes da relação entre melodia e harmonia desestimularam o desempenho vocal. Nesse caso, a afinação das crianças precisaria de uma ajuda extra: se o professor tivesse ao seu alcance um instrumento melódico, como um teclado, ou tocasse a melodia no próprio violão, talvez facilitasse o aprendizado da canção *O Vento*. Nesse exemplo em particular foi possível perceber a complexidade da percepção auditiva que as crianças revelaram. Quanto ao instrumento acompanhador, os autores Schroeder e Schroeder (2011) ressaltam que:

[...] os acordes do violão propõem uma área de referência onde soam simultaneamente várias notas (acordes). Assim, o instrumento estabelece um campo de possibilidades (harmonia) através do qual a melodia pode se apoiar por aproximação, e não por imitação direta. Essa área de referência, por sua vez, não inclui apenas as relações entre notas (que permitem a afinação relativa), mas também a dimensão temporal, visto que o ritmo proposto do acompanhamento estabelece bases convergentes também para a emissão rítmica mais precisa da melodia da canção, unificando todos os cantores numa mesma e precisa emissão (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 114).

No caso da canção citada, o acompanhamento do violão ou outro instrumento poderia talvez ter auxiliado mais na

afinação das crianças. Outra hipótese poderia ser a de que o sistema modal não colaborou na memorização do tom e nem na melodia. Lembrando que canções compostas para vozes masculinas podem apresentar esse tipo de dificuldade para as crianças pequenas, conforme afirma Sobreira (2013), embora a afinação nessa faixa etária esteja em processo de amadurecimento. Specht (2007) fala sobre a construção do falar e do cantar através da imitação sonora.

[...] na busca de um conhecimento e de uma construção vocal, emitir um som próximo a padrões vocais conhecidos, imitados e admirados torna-se muito importante. É principalmente através da imitação sonora que estruturamos nosso falar e nosso cantar. Acredito que continuamos construindo dessa maneira, pois a imitação sonora é uma poderosa ferramenta para a assimilação do objeto cantar. (SPECHT, 2007, p. 63).

Além disso, a autora indica uma rigorosa “pesquisa pessoal e corporal de quais instrumentos de assimilação são ativados durante os processos de ensino e de aprendizagem do canto” (2007, p. 63). Com isso, o professor, além de ensinar, precisa compreender o que as crianças já construíram e assimilaram até o momento, para continuarem em suas atividades de aprendizagens futuras, afirma Specht (2007).

6.2 OS CUIDADOS COM A VOZ NO ENSINO DA CANÇÃO NA INFÂNCIA

Sabendo que a criança tem disposição natural para brincar, o professor Klaus procurou ser divertido em sua prática musical sem contudo, deixar do compromisso educativo. Cuidar e preparar a voz das crianças antes de cantar é um

grande recurso que o professor tem para obter um som melhor e com mais qualidade. É uma oportunidade que proporciona às crianças o entendimento de algumas propriedades do som que o próprio corpo pode gerar e sua voz pode produzir, bem como trabalhar a percepção auditiva e musical as quais podem ser cuidadosamente desenvolvidas. Parafraseando Campos (1997), a preparação vocal também é música.

6.2.1 Postura e Alongamento

Segundo Pereira (2009), o corpo é o lugar onde está inserida a voz, sendo assim, a postura corporal deve ser observada com atenção pelo professor. Durante as atividades em que as crianças estão sentadas, deve-se verificar como se acomodam, cuidar das costas para que sentem de maneira confortável, principalmente se estiverem sentados no chão, pois as crianças tendem a se deitar. Quanto a essa questão, a autora traz quatro exemplos de exercícios lúdicos que o professor pode propor às crianças, auxiliando-as a entender e a criar hábitos no cuidado da postura.

O primeiro exemplo é brincar com as crianças como se fossem uma marionete – fingir que são bonecos pendurados por um fio, pelos pulsos e pela cabeça. Depois pedir para que as crianças fiquem numa postura tensa e, em seguida, que fiquem relaxadas. A autora afirma que o objetivo desse exercício é o alinhamento do tronco e do pescoço. O segundo exercício é imitar a marcha de um soldado – imaginar-se marchando, depois soltar todo corpo e, então, nessa postura, cantar. Esse exercício tem como propósito o alinhamento do corpo, relaxamento e percepção com diferentes graus de tensão. O terceiro exercício é o do elefante – as crianças deverão imitar o andar pesado e leve do elefante. A finalidade é evitar a sensação de peso no corpo enquanto se canta. Por fim, o exercício do gato: semelhante ao movimento de um gato, as

crianças devem mover o corpo utilizando gestos flexíveis. A intensão é trazer flexibilidade corporal. Outros exercícios poderão ser criados pelo professor junto com as crianças, variando os animais e possíveis situações que tragam leveza e sensação de soltura ao corpo.

O professor Klaus demonstrou naturalidade durante as aulas ao brincar de faz de conta com as crianças. Observei ser essa uma característica positiva de Klaus como docente, o que se torna um ganho para as crianças nessa faixa etária.

Os exercícios de alongamento realizados pelo professor com as crianças do Pré II A foram os seguintes: o professor convidou as crianças pra alongarem o corpo esticando os braços para cima e em seguida soltando-o, fez isso várias vezes, depois balançou o corpo e colocou as mãos na cintura girando de um lado para o outro. Klaus falou: “é só a cintura que mexe”. Ele pediu para as crianças não conversarem enquanto faziam os movimentos. “Agora, ombros para cima e soltem”. Fizeram várias vezes devagar e depois um pouco mais rápido. Giraram a ponta de um pé no chão, depois o outro pé, balançaram um pé de cada vez, e por fim o corpo inteiro.

6.2.2. Respiração

A execução e a capacidade respiratória de uma criança não são iguais às de um adulto. Esta diferença fisiológica deve ser respeitada durante a escolha do repertório, ao observar frases não muito longas ou que necessitam ser sustentadas, afirma Pereira (2009). Porém, declara que as crianças que têm orientação vocal, seja na sala de aula ou num coral por apenas um ano já demonstram grandes diferenças. Isto é, apresentam vantagens na utilização correta da emissão vocal. Uma dessas vantagens é a compreensão e a prática da respiração durante o treino vocal antes e durante o canto. A autora considera que uma respiração correta é determinante para a afinação infantil.

Uma outra observação importante é apontada por Campos (1997), quando diz que na fala e no canto usamos a respiração buco nasal, ou seja, a boca e o nariz. A autora indica que o ideal é utilizar a respiração pelo nariz e, nos casos em que for necessário, respirar rápido pela boca. Acrescenta que a respiração só pela boca atrapalha a concentração e o raciocínio, prejudicando a audição das crianças. Campos ressalta que o professor deve observar os pequenos que às vezes ficam de boca aberta, pois podem ser alérgicos ou ter alguma obstrução nasal que atrapalhe a oxigenação.

Valente (1999), por sua vez, reforça a ideia de que o princípio do canto é a respiração, sendo necessário aprender a controlar a entrada e a saída do ar. Afirma que “a voz é o resultado do equilíbrio entre a força do ar que sai dos pulmões e a força muscular da laringe. Se houver desequilíbrio entre esse jogo de forças, a voz estará sujeita a problemas patológicos” (p.128). Todo esclarecimento nesse sentido trará benefícios para o canto infantil. Como aponta Gaborim-Moreira, é importante deixar claro para as crianças como respirar.

É muito difícil explicar o processo respiratório sem que se ofereçam exemplos práticos. De maneira geral, o que precisa ser entendido pelas crianças é que o processo de inspiração e expiração deve ser sempre consciente no canto; o ar precisa ser constantemente convertido em energia para produzir a voz, portanto precisa ser sempre aproveitado e não desperdiçado” (2015, p. 234).

Segundo Campos (1997), os “exercícios carregados de ludicidade facilitam o trabalho e conquistam a vontade da criança em relação à atividade” (1997, p. 46). O exemplo a seguir foi realizado dessa forma: o professor Klaus dizia às

crianças - “Lembram que já fizemos esta brincadeira? Hoje quem conseguir demorar bastante vai deixar o professor Klaus bem feliz, só pode respirar uma vez, combinado? Juntem as mãos, palmas com palmas e vamos assoprar a vela e respirem”. Durante a respiração as crianças erguiam os braços e desciam lentamente enquanto soltavam o ar por entre os dentes fazendo o som de “Sssss...” bem devagar. As crianças imitavam o professor em seus gestos e no som produzido por ele. Bons hábitos respiratórios precisam ser desenvolvidos para que as crianças alcancem qualidade sonora durante o canto.

6.2.3 Exercícios Articulatórios

O professor Klaus realizou um trabalho vocal num ambiente descontraído e motivador. Ele ressaltou na entrevista que muito do que aprendeu cantando no coral durante os anos de formação universitária utilizou com as turmas da Educação Infantil, adaptando com características lúdicas. Os exercícios com a voz, por exemplo, vieram de sua experiência anterior, a qual é refletida em suas aulas. “A gente não brincava de trator nem comia chocolate”, lá no aquecimento do coral, diz Klaus. Ao falar de chocolate o professor está se referindo ao exercício vocal que fizeram em aula e que consistia em utilizar a imagem de comer chocolate.

No início da aula era comum ouvir o professor dizer: “O que a gente tem que fazer antes de cantar”? Outras vezes perguntava: “O que a gente faz para cuidar da nossa voz”? - ou: “O que é mesmo que a gente tem que fazer antes de começar a nossa aula”? Algumas crianças apressadamente respondiam: “Cuidar da nossa voz”. Um dia, um menino falou bem alto: “A gente come chocolate”. Outros diziam: “A gente faz barulho da abelha e também come pipoca”. Em certa ocasião, uma menina respondeu: “Brinca de trator e anda de cavalo”.

O momento de cuidar da voz era iniciado às vezes pelo alongamento, mas na maior parte das vezes começava pelos exercícios articulatórios. Esse brincar com os sons vocais, sempre teve um caráter lúdico e as crianças demonstravam apreciar, pois davam sugestões de exercícios que mais gostavam. As crianças do Pré II A eram bem participativas e pareciam acostumadas com tais atividades, por fazerem parte da rotina das aulas de musicalização desde as turmas mais novas, como observei na Creche II (crianças de um a dois anos).

Essa prática dos exercícios vocais pode, por vezes, provocar diversas reações, como: risos, gozações, timidez, estranheza, desconforto, mas em todas as turmas observadas não aconteceu esse tipo de manifestação. Acredito que seja pelo fato de fazerem parte da rotina nas aulas de música do professor Klaus. Ele fez questão de ensinar aos mais pequenos a cuidar da voz e prepará-la antes de cantar. Brito indica que

[...] além de cantar, devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos, etc. (BRITO, 2010, p. 89)

Ao utilizar a imagem de comer chocolate ou uma fruta, os alunos eram incentivados a exagerar na mastigação e no movimento das bochechas. “Huumm... Huumm...” representa o som produzido na mastigação. Klaus pedia para as crianças fingirem que comiam, enquanto sonorizavam. Incentivados pelo professor reproduziam sons ascendentes ou descendentes, graves ou agudos, longos ou curtos e som contínuo. Pereira

(2010) declara que esse movimentar enquanto se mastiga favorece a flexibilização da articulação da mandíbula.

Na continuação trabalhou as consoantes “Zzzz...” representando o som da abelha. As crianças encostavam os dentes de cima com os de baixo, fechando o movimento da mandíbula. Enquanto massageavam as pregas vocais, reproduziam sons ascendentes, descendentes, circular, longo e curto. A imagem da abelhinha voando era sinalizada pelo movimento das mãos das crianças no ar em acrobacias fingindo ser uma abelha. O som vocal era acompanhado por esses movimentos. Conforme ressalta Pereira (2010), o exercício utilizando a consoante fricativa Z tem por objetivo ajustar a pressão subglótica na abertura das pregas vocais eliminando o ar do som produzido.

As consoantes “Brrrrr...” foram utilizadas na representação do som produzido com a pressão dos lábios. Nesse exercício o professor simulava que estava passeando de carro com as crianças: “Segurem o volante e façam o som do carro”. Assim ia reproduzindo *glissandos*, sons ascendentes e descendentes, graves, agudos, longos, curtos e som contínuo. Pereira (2010) indica que a vibração de lábios ou língua com consoantes é um bom exercício para se iniciar um aquecimento vocal, por não estar associado a nenhuma vogal específica. Conforme a autora, esse exercício exige uma manutenção do fluxo respiratório.

Quase sempre, no penúltimo aquecimento vocal, o professor Klaus utilizava estalos de língua ao imitar o galopar do cavalo. A imagem nesse exercício era de um passeio a cavalo: “Segurem a rédea do cavalo”- dizia Klaus, e as crianças imitavam o trotar, reproduzindo sons curtos e rápidos. O professor incentivava todos a abrir e fechar a boca mudando o timbre do som.

O exercício vocal notadamente preferido da turma era o estouro da pipoca. A brincadeira era imitar o barulho da pipoca

estourando aos poucos, com os lábios comprimidos começando lento com sons curtos e suaves, e aceleravam até ficar forte e rápido. O professor conduzia com regência todos os exercícios propostos, ou seja, com as mãos indicava o andamento, acelerava ou diminuía até finalizar. Percebi que de vez em quando uma criança imitava os movimentos das mãos, ou seja, toda regência de Klaus era repetida por alguns.

Em outros momentos, o professor colocava a gravação da música *O ploc, ploc da pipoca pipocando*, trocando pelo exercício anterior. Klaus pedia para que exagerassem na dicção do som do “ploc, ploc...” e as crianças demonstravam gostar muito dessa canção. Elas ficavam de pé e dançavam juntas, realizando os sons propostos na letra. Assim terminavam as atividades vocais. Os exercícios com estalos de língua e estouro da pipoca têm o objetivo de trabalhar a musculatura envolvida nesses movimentos, ou seja, língua e lábios, conscientizando a criança de que existe o mecanismo leve e pesado para produção do som, como afirma Pereira (2010).

Exercícios para a dicção também foram utilizados nas aulas. Klaus propunha: “Falem comigo assim: sopa, salsa, salsicha, sal, sá, Sssss...” terminando com um som longo de “Sssss”. Todos repetiam logo após o professor, cada palavra sendo articulada exageradamente. “Muito bem, estão todos de parabéns”, falava o professor Klaus. Na segunda parte do exercício ele utilizou: “chocolate, chuchu, chaminé, chá, chiiiiii...”, terminando com um som longo. O professor continuou a falar: “farinha, farofa, Filadélfia, fi, fiiiiiii... juntem as mãos novamente, respirem profundo enquanto erguem os braços e descem lentamente fazendo Fiiiiii... bem longo”. Em seguida, ele alertou as crianças: “Cuidado pessoal, este barulhinho do Fiiii... tem que usar o dentinho”. Então Klaus apontou para os dentes da frente dando o exemplo, e repetiram este último exercício. Na sequência, ele fez sons imitando “beijinhos”, devagar e em seguida rápido. Por último, fizeram

um bem longo. O exercício com movimento das bochechas desenvolve a musculatura, auxiliando na melhoria da dicção das palavras.

Os aquecimentos vocais que combinam vogais e consoantes, conforme ressalta Pereira (2010), são excelentes para exercitar os articuladores contribuindo com a flexibilização do movimento do palato mole e ajudando a eliminar o som nasal. Concordando com essa autora, Campos (1997) afirma que “nossa voz soa com as vogais, mas a articulação é definida pelas consoantes” (1997, p. 49), e isso será fundamental para que o ritmo não seja comprometido. Afirma ainda que a dicção deve ser clara para que o texto seja entendido e para que a voz não perca a naturalidade.

Em várias oportunidades o professor Klaus aproveitou esses exercícios para recordar ou fixar diversos parâmetros do som. Como quando disse: “pessoal, o trator a gente faz dois tipos de som”, produzindo um som grave com as consoantes “Brrrrr”, fazendo o gesto com a mão no chão e depois o mesmo som com a mão bem acima da cabeça, emitindo, assim, um som agudo. Depois perguntou: “Qual deles é o grave”? Um menino respondeu rapidamente: “O de baixo”. E “qual deles é o agudo”? - questionou Klaus. Algumas crianças falaram: “O de cima”. Em seguida, ele pediu para todos reproduzirem o som do trator grave e do trator agudo, variando a atividade: “Agora a gente vai fazer começando do som grave até chegar no som agudo, vamos lá”? E então finalizou esse exercício como num *glissando*.

Ao terminar este grupo de exercícios, o professor iniciou um estalo de língua, dizendo: “O som do cavalo também a gente faz de dois tipos – um mais grave e um mais agudo. Qual deles é o mais grave”? O mesmo menino que respondeu à primeira pergunta manifestou-se, fazendo o som com a boca mais fechada. “Isso mesmo”, elogiou Klaus. “E o mais agudo”? - perguntou. O menino também falou: “O que

abre a boca”. Imediatamente, todos reproduziram a pedido do professor, e Klaus propôs fazer primeiro no andamento rápido e em seguida no andamento lento. Dessa forma, relembrou os sons grave/agudo e o andamento rápido/ lento através dos sons vocais.

Em uma das aulas, o professor Klaus não realizou os exercícios costumeiros. Compreendi que tinha outra proposta. Nesse dia, a atitude de algumas crianças me chamou a atenção. Enquanto o professor organizava o material didático ajeitando o pendrive no aparelho de som, ouvi que algumas crianças espontaneamente reproduziam sons com a boca, como na rotina das aulas. Por exemplo “Brrr...” e “Trrr...” fazendo sons longos e curtos, enquanto outros pequenos conversavam entre si. Nesse momento, deduzi o quão importante eram os exercícios vocais para aquele grupo de crianças, pois já os haviam incorporado como parte da aula.

Conforme recomendam os autores Rodrigues, Fernandes e Nogueira (2000), na fase em que as crianças se encontram na educação infantil, o “ideal é oferecer exercícios vocais, relaxamentos corporais e canções, como grandes brincadeiras. Brincar e improvisar com a voz, explorar timbres diferentes” (2000, p. 41). Essas atividades, além de promover prazer para os pequenos, permitem que eles percebam que as possibilidades dos sons vocais são ilimitadas.

6.2.4 Afinação

Taffuri (2003) relata que “se queremos cantar juntos ou repetir algo conhecido é necessário repetir as mesmas alturas e o mesmo ritmo” (2003, p. 21). Na música tonal isso se chama afinar, seja na voz ou no instrumento. Com base nos estudos realizados e citados por esta autora, todos nascem com a capacidade suficiente para aprender a cantar, segundo as características da própria cultura musical. A autora afirma que

o aparelho fonador¹¹ é inato à propensão biológica e fisiológica para a percepção auditiva e na reprodução vocal exata de uma melodia. Ou seja, apto a realizar uma série de sons com diferentes alturas, ativando com isso regiões específicas do cérebro. Essa possibilidade que o aparelho fonador tem para desenvolver estas capacidades não quer dizer que instintivamente (ou inconsciente) serão desenvolvidas, pois este processo de aprendizagem será conduzido por inúmeros fatores, envolvendo o psicológico, sociocultural, fisiológico, pedagógico e musical (facilidade/dificuldade dos repertórios, sistema musical da própria ou de outras culturas), conclui a autora.

O desenvolvimento musical infantil acontece gradualmente, e as crianças de 3 a 4 anos apresentam nessa época uma entonação incerta entre a fala e o canto, relata Taffuri (2003). Neste sentido, a autora está de acordo com o apresentado sobre os resultados obtidos na pesquisa de Sloboda (2008).

Como já comentado anteriormente, durante minhas observações pude notar que o aprendizado das canções pelas crianças foi assimilado por meio da imitação. Elas demonstraram uma aparente facilidade, no que diz respeito ao pulso e ao ritmo. Pesquisas dos últimos vinte anos apontadas por Sloboda (2008) afirmam que o ritmo é um princípio organizador tão importante quanto a tonalidade, e que esses dois sistemas atuam mutuamente. Conforme Sobreira (2002), o fator rítmico também não interfere de modo negativo na afinação de uma melodia, e pode ser usado como um recurso para melhorar a reprodução melódica.

Melodicamente, no entanto, pareceu que as crianças em alguns trechos não afinaram, e em outros, cantavam de maneira bem discreta. É possível acreditar que esse fato se deva à

11 Aparelho fonador é o conjunto de órgãos responsáveis pela fonação humana, ou seja, pela geração da voz e da fala humana.

difficuldade que tiveram com a tonalidade em algumas canções ou com intervalos melódicos, bem como na concentração dos movimentos corporais. Mas observei que, mesmo apresentando desafinação em alguns trechos, a maioria seguia um contorno melódico. Segundo Sampaio (2012), o contorno melódico é percebido independente dos demais parâmetros (altura, intensidade, ritmo, timbre), é o mais facilmente reconhecível tanto por músicos como por leigos, sendo um dos fatores que garante a coerência de uma obra musical. O autor considera a importância dos esquemas de contorno, por serem as primeiras estruturas melódicas aprendidas pelas crianças. Opinião semelhante foi apresentado por Sloboda (2008).

Quanto à questão da afinação levantada por Brito (2010), a autora reforça que alguns detalhes devem ser cuidadosamente observados pelo professor de música durante a escolha do repertório. Sugere verificar a tonalidade, a extensão e a escuta durante o aprendizado.

Sobreira (2002), em seu estudo, também adverte quanto a esse assunto. Uma criança muito tímida pode não conseguir cantar afinado, por apresentar vergonha diante dos amigos. Nesse caso, cabe ao professor encorajar a criança demonstrando-lhe confiança. A autora também sugere ensinar a criança a relaxar a musculatura que pode interferir no ato de cantar. Quanto a esse tópico, o professor Klaus realizou atividades específicas com as crianças, como se pode ver na descrição.

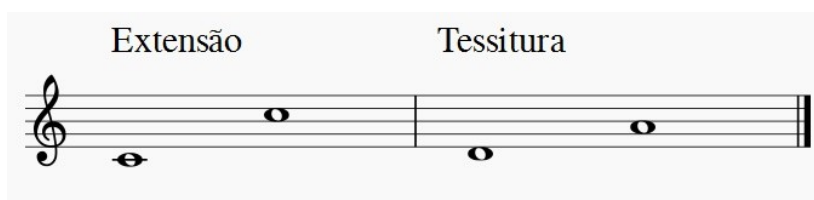
Outro fator apontado por essa autora é a extensão vocal, que pode contribuir muito para a criança cantar de modo afinado. O uso inadequado da extensão trará prejuízo ao aprendizado. A indicação feita pela autora é escolher canções que estejam situadas entre o Dó³ e o Lá³. Isto é, a canção pode ter algumas notas mais agudas ou mais graves, mas se a grande maioria das notas da melodia estiver nessa região, as crianças terão mais chances de afinar em grupo. A autora ainda alerta

que abaixo da nota Dó³ as crianças produzem pouca sonoridade, e que o Ré 4 já é considerada uma nota proibida para elas – além do limite agudo. Ela aconselha evitar canções que insistem em regiões nesses extremos.

Conforme esclarece Pereira (2010), a extensão vocal “compreende todas as frequências de que essa voz é capaz, sendo a tessitura a região confortável” (2010, p. 37). Portanto, é à tessitura que se deve dar maior atenção durante a escolha das canções. A tessitura determina o que é próprio para cada faixa etária. Com o amadurecimento vocal e com o crescimento da laringe infantil a extensão vocal tende a aumentar tanto para o grave como para o agudo. A autora afirma que, por volta dos oito aos doze anos de idade, se estabiliza a extensão vocal e ela tende a aumentar com o treino, ao participar, por exemplo, de um coral.

Na figura 9, encontra-se o exemplo de extensão e tessitura para essa faixa etária.

Figura 9 – Extensão e tessitura para vozes infantis



Fonte: produção da própria autora, 2016

Essa informação auxilia na escolha do repertório e segundo Carnassale (1995), deve-se levar em conta os fatores culturais e climáticos de nosso país. As autoras Pereira (2010) e Carnassale (1995) concordam que a “aplicação da técnica vocal tem como objetivo aumentar a tessitura dos alunos, provocando

alteração nos resultados” (CARNASSALE, 1995, p. 86). Essa autora aconselha aos professores não tomar como padrão para a escolha de repertório o desempenho apresentado durante os exercícios vocais. Lembrando o fato de que o canto é na maioria das vezes realizado com palavras, ou seja, implica em dicção, o que se torna muito mais difícil de controlar do que as simples vogais utilizadas nos exercícios. Um outro motivo apontado pela autora, pode ser que as canções apresentam mudanças intervalares difíceis de serem cantados em sequência, requerendo maior treino. O que a autora propõe é que o professor escolha um repertório inicial com uma “extensão limitada, com linhas melódicas descendentes, sem muita variação melódica, a fim de adaptar-se ao processo de aprendizagem da criança” (1995, p. 85).

Em sua pesquisa, Sobreira (2013) afirma que quando a criança demonstra dificuldade em atingir notas muito graves ou agudas ela é levada a “falar” a letra, em vez de cantar na altura correta, isso demonstra que ela não está pronta fisiologicamente para atingir aquelas notas. Na maior parte do aprendizado das canções, as crianças pequenas ainda não conseguem ter noção real do que seja afinar, ou memorizam uma nota errada ou ainda não entendem o intervalo melódico. Sobreira sugere ao professor pedir um som mais bonito para as crianças, ou retornar ao trecho que não foi bem esclarecido para alguns, ou até mesmo rever a tonalidade. Evidentemente o ideal é fazer com que a criança perceba onde está o erro e levá-la a compreender, criando assim uma autonomia e desenvolvendo a memória auditiva.

O que Sobreira (2013) não aprova é “deixar as crianças cantando desafinadas, sem fazer nenhum tipo de intervenção” (2013, p. 25). Também não se deve deixar as crianças constrangidas, mas, com atitudes de respeito e de modo até engraçado, mostrar a diferença entre cantar afinado e o desafinado. Por isso as orientações devem ser dirigidas à turma

e não individualmente, recomenda a autora. Outra vantagem nesse processo é poder ajudar as crianças a desenvolver uma escuta crítica, permitindo a aquisição de habilidade para se perceberem e também observar o canto dos outros colegas, como indica em sua tese o autor Bago d’Uva (2010), concordando com o que aponta Sobreira (2013).

Importante o professor considerar que, ao falar e cantar com as crianças e para as crianças, ele atua como modelo e responsável pelo desenvolvimento vocal. Assim, ele deve apresentar bons hábitos, como não gritar e não forçar a voz. Além disso, é aconselhável procurar se informar sobre a voz infantil e sobre o canto na faixa etária que trabalha, estar inteirado sobre as atuais pesquisas que envolvam essa temática.

Encerro este capítulo compartilhando o resultado das pesquisas etnográficas de Russel (2006), em três comunidades diferentes - nas Ilhas Fiji, no Ártico canadense e em Cuba. A autora relatou sobre o desenvolvimento do canto desses povos e em seguida ela comparou com sua experiência educacional. Russel finaliza seu artigo dizendo que toda comunidade tem um repertório comum de canções, e que “o canto é uma prática altamente valorizada por todos, que se ligam através de uma experiência musical” (2006, p. 13). A autora convida aos educadores e professores a enxergarem o valor da atividade musical nas escolas, de maneira que os participantes sintam-se membros de “uma comunidade musical dentro de uma estrutura institucional ainda maior” (2006, p. 13). Apoiando-se em suas experiências, Russel sugere adotar a seguinte proposta no ambiente escolar:

- 1) não introduzir instrumentos musicais enquanto o corpo não tiver aprendido a cantar;
- 2) tornar o canto uma prática regular nos rituais escolares;
- 3) desenvolver um repertório de “nossas canções”;

- 4) encorajar o canto em momentos inesperados;
- 5) colocar crianças e adultos para cantarem juntos;
- 6) cantar a várias vozes (em polifonia);
- 7) oferecer muitos *workshops* musicais intensivos para professores generalistas;
- 8) encorajar professores generalistas, pais e professores especialistas a trabalharem juntos em projetos musicais. (RUSSEL, 2006, p. 13)

O notável nas propostas indicadas pela autora é que a grande maioria são voltadas ao uso do canto, sugerindo essa prática como recurso na educação musical. Cada uma das propostas de Russel (2006) daria um estudo à parte. Não é o objetivo deste trabalho, mas estas sugestões nos incentivam uma reflexão sobre o fazer musical na escola e o potencial do uso do canto neste ambiente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principais objetivos observar e analisar como um professor de música desenvolveu atividades cantadas durante as aulas de musicalização na Educação Infantil e conhecer suas reflexões acerca de sua formação docente. As observações ocorreram durante um período de quase um semestre no Centro de Educação Infantil, com uma turma de Pré II. As aulas observadas fazem parte de um Projeto de Musicalização da Rede Municipal de uma cidade do estado de Santa Catarina. Para realizar essa pesquisa tive grande apoio da coordenadora do Projeto de Musicalização, da SEMED, do Centro de Educação Anjo da Guarda (CEI), bem como do professor convidado. Cada um dos envolvidos foi participativo e colaborador com este trabalho. Durante o tempo passado no CEI senti-me acolhida por todos.

A escolha metodológica foi um desafio, pois ao estudar sobre a abordagem etnográfica percebi que o foco dos etnógrafos se situa na “descrição das culturas” de um grupo social. Entretanto, ficou claro que a etnografia escolar difere da etnografia e há diversidade nos objetivos das duas áreas, pois o interesse central dos estudiosos da educação está no processo educativo. Assim, me apropriei de princípios do tipo etnográfico, utilizando técnicas que tradicionalmente associam-se à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Como nesse tipo de trabalho o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, ficou definido meu contato direto com a situação pesquisada, entre o professor e sua prática. Após a observação das aulas, foi necessário reconstruir os processos e as relações que caracterizaram as experiências observadas. O modo como a etnografia escolar se aplica à prática da sala de aula e a maneira como os estudiosos a consideram pode torná-la útil na aproximação entre a teoria e a prática ao auxiliar os professores

em suas tarefas. Essas características se mostraram coerentes com os objetivos desta pesquisa.

A investigação foi constituída por duas fases importantes, bastante complementares. A primeira, quando conheci o participante da pesquisa, o professor Klaus, com quem realizei a entrevista. A entrevista contribuiu para que eu o conhecesse melhor, compreendendo aspectos específicos do seu contexto familiar, de sua formação acadêmica e de sua escolha profissional como professor para a educação infantil. Foi um momento importante, uma vez que também conversamos sobre os procedimentos da pesquisa e firmamos uma parceria de trabalho por praticamente um semestre letivo.

A segunda fase da pesquisa consistiu na investigação a partir das observações. Percebi a forte presença das atividades cantadas nas aulas do professor Klaus e constatei que em nenhum momento tais canções foram utilizadas sem objetivos musicais. Iniciava suas aulas com atividades cantadas e corporais, para depois acrescentar atividades de instrumentos, momentos de exploração ou experimentação. Normalmente, apoiou-se no concreto que a criança trazia consigo, propondo uma consciência do potencial do corpo que, em muitos momentos, se tornou um instrumento, e a voz como segmento desse corpo. Klaus demonstrou em suas aulas a clara percepção do valor e da função das atividades cantadas na educação musical das crianças

Essa característica foi importante de ser notada, pois o uso de canções sem objetivos musicais é um fenômeno muito comum em situações presenciadas em ambientes escolares, não só no contexto da educação infantil. As canções, geralmente, são utilizadas para outros fins como datas comemorativas, aprendizagem de conteúdos de disciplinas diversas, entre outros. Conforme declarado pelo professor Klaus, não foi seu objetivo usar o canto com a finalidade de realizar apresentações no CEI. Da mesma forma, o PPP da referida instituição não

incentiva a prática de atividades cantadas utilizadas somente em festividades do calendário escolar ou em datas comemorativas. O professor Klaus ressaltou que ao participar com as crianças dos momentos festivos do CEI, apresenta para a comunidade o que foi desenvolvido durante as aulas e não algo ensaiado especialmente para aquele dia ou data.

A conexão entre o ensino de música e o canto também consta nas pesquisas de Tourinho (1993), Fucks (1993), Hentschke (1995), Araújo (2001) e na pesquisa de Souza et al. (2002). O ato de cantar em sala de aula, por vezes, acaba se tornando superficial e rotineiro, ou seja, o cantar pelo cantar, para passar o tempo, sem objetivos musicais e de qualquer maneira. Os autores citados acima apresentam conclusões em suas pesquisas que sugerem que o uso das canções pode e deve ir além do simplesmente cantar. Por essa razão, ao pensar no uso da música com as crianças na educação infantil, é preciso refletir sobre o repertório que será utilizado, de que forma se canta com e para as crianças, bem como a maneira como são trabalhadas as atividades cantadas no ambiente da sala de aula, lembrando que as canções terão grande influência no aprendizado musical. Essa concepção foi muito importante nessa pesquisa.

Dentre os demais resultados, observei que as experiências musicais apresentadas pelo professor Klaus foram claramente percebidas em suas práticas. Como ele mesmo afirma, muitos dos conteúdos técnicos que aplicou à voz e desenvolveu com as crianças não foram aprendidos numa disciplina específica sobre voz infantil durante o curso de Licenciatura em Música. Seu aprendizado, em grande parte, se deu cantando desde criança e na sua juventude no coral da instituição religiosa que participou e, depois, cantando no coral da universidade. Essas experiências foram de extrema importância para o seu desenvolvimento quanto às habilidades vocais e afinidades com o canto.

O professor destacou a necessidade que sentiu de que o curso de Licenciatura em Música traga mais formação sobre a área de Educação Infantil. Enquanto cursava a Licenciatura, o pouco de informação que recebeu foi na disciplina de Metodologia do Ensino da Música. Klaus relata que “quando se vê, os alunos já estão no estágio supervisionado”, sendo já o momento da prática e durante a graduação “não se falou nessa prática” direcionada a essa faixa etária. Como professor em formação sentiu falta de disciplinas voltadas especificamente para a Educação Infantil, ressaltando que a formação direcionada à voz infantil foi limitada. Ele afirma que muitas das ações praticadas em sala de aula tiveram origem nas experiências observadas e adquiridas com as orientações da coordenadora do projeto, e em outras formações realizadas durante o período como professor nesse setor educacional, ou seja, experiências para além do curso de graduação.

Por meio do seu relato, ficou evidente que, se não tivesse todo o contato anterior cantando em corais, não teria tantas condições para trabalhar com a voz das crianças. No entanto, quantos estudantes passam pela graduação em música sem ter essa experiência anterior? Dessa forma, concordo com o professor Klaus sobre a necessidade de acrescentar na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Música a formação pedagógica vocal do professor. Ao repensar o currículo, faz-se necessário compreender que a voz é também um instrumento musicalizador.

Considero ser essencial para o professor de educação infantil e ensino fundamental passar por estudos que o capacitem a construir o seu cantar, promovendo a compreensão do desenvolvimento do canto, bem como suas bases teóricas e conceituais. Durante a formação do docente, em cursos de Pedagogia ou mesmo nas Licenciaturas em Música, nem sempre o canto é visto como um instrumento musical de trabalho e que será útil ao educador para o planejamento de

suas aulas, como apontado nesta pesquisa pelo participante, o professor Klaus. Acredito na possibilidade de que os professores com formação sobre a voz infantil e com conhecimentos básicos acerca da emissão vocal, podem contribuir, indo além do óbvio, no processo educativo musical e vocal das crianças pequenas. Reforço, portanto, a necessidade deste tema ser refletido e discutido entre os profissionais da educação infantil.

Devo destacar o fato de que, mesmo não sendo o foco deste trabalho, a questão da identidade profissional foi notória. Klaus é um professor que tem afinidades com o trabalho na Educação Infantil, faixa pela qual tem preferência declarada. Um dos elementos das representações do professor que merece destaque é a riqueza na habilidade em contar histórias para as crianças, bem como sua criatividade em apresentar de forma lúdica os elementos musicais. Cito como exemplo uma atividade observada: assoprar no gargalo de várias garrafas comparando as que estavam cheias com as que estavam vazias com o intuito de que as crianças compreendessem melhor os fenômenos com os quais a música é feita. Nesse instante, o professor Klaus se apropriou do princípio acústico que permitiu as crianças perceberem e estabelecerem relações entre os parâmetros sonoros: altura, intensidade, duração e timbre. O ambiente da educação infantil é propício às explorações, seja do próprio corpo como instrumento, da voz com suas possibilidades de diferentes matizes, seja nos diversos objetos transformados em instrumentos musicais.

Durante as minhas observações e com o olhar de professora, em vários momentos considerei o processo de imitar como um elemento essencial do ensino e da aprendizagem e, assim, esse assunto me levou a várias reflexões. Percebi o quanto era frequente nas aulas as crianças imitarem o professor Klaus. Vários autores intensamente argumentaram sobre essa questão da imitação e, assim sendo, o

docente precisa estar consciente da sua postura como 'espelho' durante o ensino do canto e outras atividades musicais. As crianças não só ouvem como imitam tudo o que escutam. O ouvido é o direcionador da voz durante a sua emissão. Durante o processo de ensino, as crianças têm oportunidades para se desenvolver musicalmente e vocalmente, bastando-lhes vivenciar experiências e ter modelos apropriados.

A prática que observei nas aulas do professor Klaus me surpreendeu por apresentar alguns cuidados necessários para o ensino das canções. Não tinha presenciado essa prática em outras aulas de musicalização e nem nos cursos de educação musical que frequentei em diversos lugares. Foram poucas orientações no sentido do quanto é necessário cuidar da voz das crianças antes de cantar, da forma lúdica como o professor Klaus realizou com as crianças. Como tenho formação em canto isso para mim é evidente e sempre procurei ter tais cuidados. Nesse sentido, me chamou a atenção a maneira como ele cuidou da voz das crianças e como lhes ensinou sobre a importância desse ato. Tal cuidado se manifestou nas atividades como o relaxamento, exercícios respiratórios e os exercícios articulatórios, sendo este último item, considerado o ápice no início das aulas, inclusive sendo muito apreciado pelas crianças. Essas práticas são consideradas necessárias e importantes e foram mencionadas por muitos autores citados neste trabalho.

A proposta do ensino de canto para a educação infantil é um desafio para qualquer professor. Ao finalizar minha contribuição, quero lembrar que, evidentemente, a aula de musicalização ou de educação musical não deve ter somente canções e cantoria. Penso que o canto é um recurso transformador, capaz de agregar o aprendizado técnico e os diversos elementos musicais. Portanto, a formação do professor, a compreensão e o discernimento beneficiados com o canto e a música estão profundamente relacionados ao

processo de ensino e aprendizagem. Uma das estratégias para revelar a expressividade das crianças acontece pelo estímulo musical, ao vivenciar e experimentar, encorajando a criatividade e a escuta atenta – principalmente através do canto. Reconheço o quão é importante, para a aprendizagem da criança, o incentivo à investigação, ao conhecimento do próprio corpo e do espaço que a cerca. Da mesma forma, a ludicidade e o estímulo no convívio com os amigos, motivando o relacionamento social no futuro. O canto é parte dessa caminhada prazerosa e extraordinária no aprendizado da música.

Por fim, deixo aqui o desafio para a continuidade desta pesquisa, reafirmando que a formação vocal do professor de música que atua na educação infantil é extremamente necessária para sua boa atuação em sala de aula. Pesquisas nessa linha poderão contribuir significativamente tanto para a construção de programas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música quanto para os cursos de Pedagogia. Outro aspecto que merece destaque, resultante deste trabalho, pelo fato do professor participante ser um homem, e que poderia ser tema para uma futura pesquisa, é a questão de gênero, considerando a expressividade da presença feminina na educação e, em especial, na educação infantil. Soma-se a isso a discussão sobre ser músico e ser professor de música, uma vez que os homens, em sua maioria, acabam optando por outras atividades musicais que não estejam voltadas à docência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Benedita Francisca. *A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?* Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Fortaleza, 2012.
- AMORIM, Maria Vasques. História, memória, identidade e História Oral. *Jus Humanum*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 107-112, jan./jun. 2012.
- AGUIAR, Maria Carrilho; SANTOS, Janaína Araújo; SILVA, Jozenilda Cabral. Educação Infantil: a rotina na sala de aula. *Cadernos de conclusão dos Cursos de Pedagogia*, UFP, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2014.
- _____. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.
- ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. *Conjuntura: filosofia, educação*. Vol. 18, nº 2, p. 28-41, maio/agosto de 2103.
- ARAÚJO, Gabriela da Ros de. *Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

ARAÚJO, Lucélia Costa. “*O essencial é invisível aos olhos*”: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 2015.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *O Ensino da Música nas Séries Iniciais das Escolas Municipais de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação), UTP, 2001.

AQUINO, Thaís Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. Dissertação (Mestrado em Educação), UFG, 2007.

BAGO D’UVA, José Carlos. *Um estudo sobre os efeitos da técnica vocal e respiratória como (um dos) factor(es) de valorização “do canto em conjunto” em contexto de sala de aula*. Dissertação de mestrado, IPS - Instituto Politécnico de Setúbal, 2010.

BALTHAZAR, Laura Udihara, FREIRE, Ricardo Dourado. A observação dos neurônios-espelho na performance musical: possibilidades de auxílio na iniciação musical instrumental. *Anais do VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais* – Florianópolis, 2012. Santa Catarina: PPGMUS-UDESC, p. 3–10.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas. *UNESP - Caderno de formação: didática dos conteúdos*. Formação de professores - Educação Infantil: Princípios e Fundamentos, V. 3, 2011. p. 97 – 109.

BESSA, Beatriz de Souza. *Não atire o pau no gato: o politicamente correto na Educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Memória Social), UNIRIO, 2007.

BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais das professoras dos anos iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação), FURB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRESLER, Liora. Metodologias de pesquisa de investigação em educação musical. *CIPEM - Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 2, 2000.

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

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança*. 4.ed. São Paulo: Peirópolis, 2010.

CAMPANA, Maristela Alberini Loureiro. *Ciranda – do canto de roda ao universo composicional contemporâneo*.

Dissertação (Mestrado em Música), UNESP, 2011.

CAMPOS, Ana Yara. Técnica vocal. in *Canto, canção e cantoria: como montar um coral infantil*. São Paulo: SESC, 1997, 33-51.

CARNASSALE, Gabriela Josias. *O ensino de canto para crianças e adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Artes), UNICAMP, 1995.

CATAO, Virna Mac Cord. *Musicalização na educação infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIRIO, 2011.

COELHO, Helena Wöhl. *Técnica vocal para coros*. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

CRESWELL, John. *Investigação qualitativa & Projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, Sandra Mara da. *Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância*. Tese de doutorado, USP, 2014.

D'ALMENDRA, Júlia. “O grande objectivo do método Ward”. 22/05/2005. disponível em <http://centroward.no.sapo.pt/metodo/metodologia.html> acessado em 01/01/2016.

DUARTE, Rosangela. *A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima*. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, 2010.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Avila Penteado. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. Tese de Doutorado, USP, 2009.

FIALHO, Vania Malaguti; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: Educando com e para a música. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 157-184.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Ricardo J. D. Memória e Imitação na Percepção Musical. *Anais do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Rio de Janeiro, 2010*. Rio de Janeiro: PPG da UFRJ, p. 9 – 17.

FURLANETO, Beatriz Helena. *Infância em pauta - um estudo histórico sobre as concepções de infância presente nas canções e na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-PR, 2006.

FUCK, Rosa. “Transitoriedade e permanência na prática musical escolar.” in *Fundamentos da Educação Musical 1*. Porto Alegre, 1993, p.134-156.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lucia Iara. *Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PSIU*. Tese de Doutorado. USP, 2015.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. *UNESP - Caderno de formação: didática dos conteúdos*. Formação de professores - Educação Infantil: Princípios e Fundamentos, V. 3, 2011, p. 65 – 74.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. in BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89.

GASKELL, George; BAUER, Martin. Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. in BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 470-490.

GATTI, Bernadete et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. in *Estudos & Pesquisas Educacionais*, nº 1, maio de 2010, p. 139 – 209.

GAINZA, Violeta Hemisy de. “Fundamentos da improvisação musical: síntese de experiências.” APEM, *Boletim* 67, outubro/novembro, 1990.

GIGA, Idalete. “A educação vocal da Criança.” *CIPEM - Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODINHO, José Carlos. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. in ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de . (orgs.) *Mentes em Música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 353-380.

GOMES, Carolina Chaves. *O ensino de música na Educação Infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Paraíba, 2011.

GRANEMANN, Monalisa. *O uso do canto na educação infantil: Percepções e práticas de três professoras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura), UDESC, 2009.

HENTSCHKE, Liane. “Novos rumos da educação musical no Brasil.” *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 1, jan/fev, 1995. p. 30-34.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. in *Revista da ABEM*, nº 9, set 2003, p. 7-16.

_____. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In _____ (org.). *Em busca da mente musical*. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 271-302.

_____. *Música na infância e na adolescência*. Um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Intersaberes, 2013.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et all. *A pesquisa*

qualitativa; enfoques epistemológicos e metodológicos.
Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. in BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

KROBOT, Liara Roseli. *A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia – habilitação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do sul, SC*. Dissertação (Mestrado em Música), UNIRIO, 2006.

LIMA, Alba Janes Santos. *Música na educação infantil: concepções musicais que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores de música da rede de ensino pública de Vitória/ES*. Dissertação (Mestrado em Música), UFRJ, 2012.

LIMA, Maria da Glória et al. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. in *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação, O pensamento pedagógico na contemporaneidade*. Universidade Federal do Piauí, 2010.

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. *Música na escola um desafio à luz da cultura da infância*. Dissertação (Mestrado em Música), UNESP, 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática*. Tese (Doutorado em Educação), UFMG, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. *O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre infância, música e cultura de massa*. Dissertação (Mestrado em Educação), UERJ, 2008.

MADEIRA, Ana Ester Correia. *Professor-Pesquisador: Análise, reflexão, e mudança na aula de música*. Dissertação (Mestrado em Música), UDESC, 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Doutorado em Educação, URGs, 2005.

_____. O que se aprende com a Música? In: ICLE, Gilberto (Org.). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 2, p. 23-39.

MALOTTI, Ana Paula C. *O ensino de música na Educação Infantil: Um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Dissertação (Mestrado em Música), UDESC, 2014.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza; VECHI, Hortênsia. A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012. *Anais do XXI Congresso Nacional da ABEM*. Pirenópolis, 04 a 07 de novembro de 2013.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza; VECHI, Hortênsia. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1912-2012). *Revista da ABEM*, v.22, n.33, p. 57-76, jul. dez 2014.

MANZINI, Eduardo José. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. São Paulo: UNESP – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 25-54.

MARQUES, Mônica Luchese. *A ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com uma professora de música*. Dissertação (Mestrado em Música), UNB, 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. Etnografia e educação: conceitos e usos. In MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida (Orgs.) *Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48.

MERCEDES SOSA, Haydée. Mercedes por Mercedes. In: FERREIRA, Mauro. *Mercedes Sosa*. São Paulo: Media Fashion, 2012. Coleção Folha Grandes Vozes:

MOLINA, Adão Aparecido. *A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos*. Tese (Doutorado em Educação), UEM, 2011.

NASCIMENTO, Natã Alves do. *A prática musical a partir da inclusão do cancionário folclore infantil brasileiro: um relato de experiências na Escola Galileu Júnior*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música), UFRN, 2015.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem, 1996.

NOGUEIRA, Monique Andries. Expressão musical e a criança de zero a cinco anos. In *UNESP - Caderno de formação: didática dos conteúdos*, v. 3, 2011. p. 109-120.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009.

ORIANI, Valeria Pall. *Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, 2011.

PALHEIROS, Graça Bual. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. in ILARI, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical*. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 303-349.

PALHEIROS, Graça Boal; BOURSCHEIDT, Luís. “Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa”. In MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 305-341.

PAREJO, Enny. “Edgar Willems: um pioneiro da educação musical.” in MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 89-123.

PELAEZ, Neyde Carstens Martins. “*A música do nosso tempo*”: *Etnografia de um universo musical de adolescentes*. Dissertação (Mestrado), UFSC, 2005.

PEREIRA, Ana Leonor. “A voz cantada infantil: pedagogia e didáctica.” *Revista de Educação Musical*, nº 132, 2009, p. 33-45.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. *Professor-homem na educação infantil: a construção de uma identidade*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIFESP, 2012

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle. (Orgs.) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 254-270.

PIVA, Fabrícia. *Educação Musical: perspectivas de professoras da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

RAIMUNDO, Elaine Cristina. *Políticas públicas para o ensino de música: análise dos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (1956 – 2010)*. Dissertação (Mestrado em Música), UNESP, 2011.

RAMOS, Carlos Eduardo. Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo. in *Revista da ABEM*, v. 19, n. 26, Jul/dez, 2011. p. 158-172.

RIBEIRO, Rosa Maria. *Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Música), UFMG, 2012.

RIBEIRO, Vicente. *O modalismo na música popular urbana do Brasil*. Dissertação, UFPR (Mestrado em Música), 2014.

RODRIGUES, Adriana; FERNANDES, José Nunes;
NOGUEIRA, Marcos. *Música na escola: o uso da voz*. Um projeto de educação musical para professores alfabetizadores. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação / Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

ROMANELLI, Guilherme. *A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação), UFPR, 2009.

_____. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.17, n. 2. Maringá, Maio/Ago. 2013.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 73-88, mar. 2005.

_____. “Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática.” *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 7-16, mar. 2006.

SAMPAIO, Marcos da Silva. *A teoria de relações de contornos musicais: inconsistências, soluções e ferramentas*. Tese (Doutorado em Música), UFBA, 2012.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In *Cadernos CEDES*, ano XXI, nº 53, abril de 2001. p. 57-68.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19. n.26, Jul/dez, 2011. p. 105-118.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 55-87.

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008.

SOBREIRA, Silvia. *Desafinação vocal em adultos: Um estudo sobre suas causas e procedimentos*. Dissertação (Mestrado em Música), UNIRIO, 2002.

_____. O canto como elemento de musicalização. in *Desafinando a escola*. Brasília: MusiMed, 2013.

SOLER, Karen Ildete Stahl. *A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEIs da cidade de Indaiatuba*. Tese (Doutorado em Música), UNESP, 2008.

SOUZA, João Ricardo. *Os cancionistas urbanos e a educação musical infantil - Estudos de casos: Colégios Clip e Passionista São Paulo da Cruz*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

SOUZA, Jusamara. “Gertrud Meyer-Denckmann: Uma educadora musical na alemanha pós-Orff”. In MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 219-241.

SOUZA, Jusamara et al. *O que a música faz na escola? Concepções de professores de ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2002.

SOUZA, Marco Aurélio Cardoso de. *As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade – Cenário vivo para o “exercício do olhar” – um estudo autoetnográfico*. Dissertação (Mestrado em Música), UFMG, 2011.

SPETCH, Ana Cláudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professores de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Música), UFRGS, 2007.

STAVRACAS, Isa. *O papel da música na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, 2008.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. *Educação Infantil E Educação Musical: um estudo com pedagogas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

TAFFURI, Johannella. Imitações cantadas por crianças de 2 a 3 anos. In *CIPEM - Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 5, 2003.

TEIXEIRA, Tatiana Dias. *O canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel

em Música – Canto Popular), Faculdade Santa Marcelina, 2009.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TORRES, Maria Cecília de Araújo. *Identidades Musicais de alunas do curso de Pedagogia: música memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, 2003.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: *Fundamentos da Educação Musical I*, Porto Alegre, 1993, p. 91-133.

VALENTE, Heloisa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

VECHI, Hortênsia. *O canto na formação e na sala de aula: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música), UDESC, 2015.

WELCH, Graham. “Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida” in *Música, Psicologia e Educação*, vol. 5, 2004. p. 5-20.

_____. "We are musical". in *International Journal of Music Education*. vol. 23, 2005, p. 117-120. Disponível em https://www.academia.edu/18882906/We_are_musical
Tradução Etelvina Pereira disponível em <http://www.meloteca.com/educacao-artigo-somos-musicais.htm>

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de Entrevista com o professor (Semiestruturada)

Dia: 18/Março/2015

Local: Refeitório do Hotel

Horário: 20hs

Duração: 1 h e 30 minutos

Questão de pesquisa

Como o professor desenvolve as atividades cantadas na Educação Infantil e como reflete sobre sua atuação?

I- Sobre a formação docente

1. Com que idade iniciou seus estudos musicais? Onde estudou e qual sua graduação?
2. Tens formação em outra área? Qual?
3. Há quanto tempo atua como professor da educação infantil? Já trabalhou com o ensino fundamental ou médio?
4. Que outras experiências musicais você teve? Fale um pouco.
5. Porque escolheu atuar na educação infantil?
6. Você encontrou algumas dificuldades no início do seu trabalho com a Educação Infantil? Cite-as.
7. Hoje, atuando na Educação Infantil você considera sua formação inicial suficiente? Por que? Que pontos gostaria de comentar ou acrescentar?
8. Do que sentiu falta?

II- Concepções sobre a prática vocal

1. Você se recorda de algum professor (a) ou outra pessoa que tens como modelo vocal ou que te marcou na área do canto?
2. Em que momento da sua vida isto se deu?
3. Você utiliza o canto nas atividades musicais? Com que frequência?
4. Durante o curso de Licenciatura em música qual disciplina lhe proporcionou base para desenvolver o canto na sala de aula?
5. Como você seleciona o repertório para as aulas?
6. Você acompanha as atividades cantadas com algum instrumento? Qual?
7. Você percebe que as crianças demonstram alguma dificuldade em acompanhar as canções quanto à tonalidade e extensão vocal? O que você faz para diminuir esta diferença?
6. Você percebe que os alunos demonstram interesse pelo canto? Em quais situações?
7. Os alunos cantam de maneira espontânea nas aulas de música? Comente.
8. Quais são seus objetivos ao utilizar o canto na aula de música?
9. Você percebe progresso no desenvolvimento vocal quanto à afinação, tonalidade, extensão vocal dos alunos no decorrer do ano letivo ou de um ano para o outro?
10. Porque achas importante trabalhar com o canto nas aulas?
11. Faz algum tipo de avaliação?
12. Poderias comentar sobre o seu projeto educativo musical? A escola te dá liberdade no planejamento ou segues um conteúdo proposto?

Roteiro de observação das aulas

1. Descrição da escola (local, número de turmas (faixa etária) e número de professores);

2. Características do professor participante da pesquisa (regime de trabalho, quanto tempo está na escola, com quantas turmas trabalha);
3. Características da turma (número de alunos, número de meninos e meninas);
4. Número de horas de atividades musicais semanais nesta escola;
5. Prática do canto coletivo (com que frequência);
6. Espaço físico (móveis do ambiente, instrumentos e materiais utilizados);
7. Preparação das aulas (conteúdo e aplicação);
8. Repertório utilizado (critério na escolha do repertório, organização e planejamento);
9. Como o professor conduz o envolvimento dos alunos nas atividades, qualidade musical;
10. Como avalia os alunos.
11. Como o professor percebe sua atuação no retorno dado pelos alunos.

ANEXO B – Entrevista não estruturada com a coordenadora

Dia: 19/Maio/2015

Local: Em uma sala da Secretaria da Educação Municipal de Educação Infantil (SEMED)

Horário: 11hs

Duração: 60 minutos

Pesquisadora: Muito obrigada por ceder uma parte do seu tempo para esta entrevista. Gostaria que você contasse quando e como surgiu a ideia do projeto. Durante nossa conversar irei fazendo algumas perguntas, fique bem à vontade para responder e falar como desejar.

Pesquisadora: Por favor, mencione datas, locais e pessoas que foram importantes durante a criação do projeto.