

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Sara Paraguassu Santos do Vale

Práticas musicais na educação infantil:
investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF

Juiz de Fora
2024

Sara Paraguassu Santos do Vale

Práticas musicais na educação infantil:

investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vale, Sara Paraguassu Santos do.

Práticas musicais na educação infantil : investigando o habitus de pedagogas em uma escola do DF / Sara Paraguassu Santos do Vale. -- 2024.

299 f. : il.

Orientador: Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Práticas musicais. 2. Habitus. 3. Educação Infantil. I. Pereira, Marcus Vinícius Medeiros, orient. II. Título.

Sara Paraguassú Santos do Vale

Práticas musicais na educação infantil: investigando o habitus de pedagogas em uma escola do DF

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 2 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Ione Ribeiro Valle

Universidade Federal de Santa Catarina

Juiz de Fora, 31/05/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius Medeiros Pereira, Professor(a)**, em 19/07/2024, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Ribeiro Bellochio, Usuário Externo**, em 19/07/2024, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 19/07/2024, às 23:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 21/07/2024, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ione Ribeiro Valle, Usuário Externo**, em 25/07/2024, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1819606** e o código CRC **02EC7D7B**.



Às crianças, razão de tudo,
e ao seu direito a uma infância com
mais músicas, histórias, brincadeiras e encantos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à inteireza do universo pelas oportunidades oferecidas a mim.

Ao meu esposo Rafael pelo companheirismo, apoio, encorajamento e amor.

À minha mãe Jôse por todo o cuidado em suas orações e pensamentos.

Aos meus sobrinhos, presentes e filhos do coração.

Às amigas e amigos que me acompanharam nessa trajetória.

Ao meu orientador pela sabedoria, paciência e ensinamentos durante todo esse processo.

Aos profissionais da infância, da educação, da música e das artes que acompanham,
inspiram e contribuem com o meu trabalho.

Às professoras, participantes e escola que acolheram a proposta dessa pesquisa e abriram
suas portas para que fosse realizada.

A cada membro da banca de qualificação e defesa pelas valiosas contribuições.

Às crianças, pela generosidade em nos ensinar tanto!

Às artes por presentear a minha vida com sentido e beleza.

E por fim, ao meu ser, pela astúcia de procurar fazer o melhor diante das oportunidades que
me foram confiadas.

Obrigada, muito obrigada!

A velha a fiar

(Canção de domínio público)

Estava a velha em seu lugar
Veio a mosca lhe fazer mal
A mosca na velha e a velha a fiar

Estava a mosca em seu lugar
Veio a aranha lhe fazer mal
A aranha na mosca, a mosca na velha
E a velha a fiar

Estava a aranha em seu lugar
Veio o rato lhe fazer mal
O rato na aranha, a aranha na mosca
A mosca na velha e a velha a fiar

Estava o rato em seu lugar
Veio o gato lhe fazer mal
O gato no rato, o rato na aranha
A aranha na mosca, a mosca na velha
E a velha a fiar

Estava o gato em seu lugar
Veio o cachorro lhe fazer mal
O cachorro no gato, o gato no rato
O rato na aranha, a aranha na mosca
A mosca na velha e a velha a fiar

Estava o cachorro em seu lugar
Veio o pau lhe fazer mal
O pau no cachorro, o cachorro no gato
O gato no rato, o rato na aranha
A aranha na mosca, a mosca na velha
E a velha a fiar

(E muitos fios depois, continuou...)



RESUMO

A presente pesquisa investigou as práticas musicais na educação básica, concentrando-se na etapa da educação infantil e examinando a atuação de professoras pedagogas não especialistas em música. A motivação para este estudo surgiu da constatação de que pesquisas anteriores no mesmo contexto apresentavam questões e resultados similares sobre direcionamento que limita a música a um recurso pedagógico na etapa, em detrimento da construção de conhecimentos musicais por meio de experiências e vivências. Tendo como referência central a teoria praxiológica de Bourdieu, a pesquisa delineou o espaço como um subcampo de educação musical, e objetivou a identificação dos *habitus* que influenciam essas práticas. Os dados empíricos foram coletados em uma escola pública do Distrito Federal, com observações na educação infantil e entrevistas realizadas no modelo de grupo focal com as professoras, equipe e comunidade escolar. As análises das práticas foram realizadas a partir da dimensão da Autonomia da LCT, que possibilitou a compreensão sobre como os constituintes das práticas relacionam-se entre si. As análises revelaram três categorias de disposições, chamadas *Conatus*, *Commune* e *Silentium*, que indicam desde uma maior recorrência de atividades musicais autônomas e projetos específicos, até a quase ausência da música nesse contexto. Esta investigação sugere que as disposições que subjazem as concepções e práticas sobre a música não se encerram no trabalho pedagógico docente e no capital cultural acumulado, mas são engendradas também pelas disposições de outros agentes do subcampo da educação musical escolar, como outros trabalhadores da escola e os familiares/responsáveis pelas crianças. Os resultados indicam que, mesmo após avanços curriculares e teóricos, a escola ainda atribui à música o papel de ferramenta para o ensino de outros conhecimentos e objetivos alheios aos musicais, e assim subvalorizam a importância da música como conhecimento específico imprescindível para o desenvolvimento infantil, além do vislumbre de um possível retrocesso nas práticas de docentes que praticamente anulam a presença da música na etapa.

Palavras-chave: práticas musicais; *habitus*; educação infantil

ABSTRACT

The present research investigated musical practices in basic education, focusing on the early childhood education stage and examining the performance of non-specialist pedagogue teachers in music. The motivation for this study arose from the observation that previous research in the same context presented similar issues and results regarding the direction that limits music to a pedagogical resource at this stage, to the detriment of constructing musical knowledge through experiences and activities. With Bourdieu's praxeological theory as a central reference, the research outlined the space as a subfield of music education and aimed to identify the dispositions of *habitus* that influence these practices. Empirical data were collected at a public school in the Federal District, with observations in early childhood education and interviews conducted in a focus group model with teachers, staff, and the school community. The analyses of the practices were carried out from the dimension of Autonomy in LCT, which enabled an understanding of how the constituents of practices relate to each other. The analyses revealed three categories of dispositions, called *Conatus*, *Commune*, and *Silentium*, indicating a range from a higher recurrence of autonomous musical activities and specific projects to the near absence of music in this context. This investigation suggests that the dispositions underlying the conceptions and practices regarding music are not limited to the pedagogical work of teachers and accumulated cultural capital but are also engendered by the dispositions of other agents in the subfield of school music education, such as other school workers and the children's families/caregivers. The results indicate that, even after curricular and theoretical advances, schools still attribute to music the role of a tool for teaching other knowledge and objectives unrelated to music, thus undervaluing the importance of music as a specific knowledge essential for child development. Additionally, there is the prospect of a possible regression in the practices of teachers who virtually eliminate the presence of music at this stage.

Keywords: music practices; *habitus*; early childhood education

RÉSUMÉ

La présente recherche a investigué les pratiques musicales dans l'éducation de base, en se concentrant sur l'étape de l'éducation infantile et en examinant l'action des enseignantes pédagogues non spécialistes en musique. La motivation pour cette étude est née de la constatation que des recherches antérieures dans le même contexte présentaient des questions et des résultats similaires concernant une orientation qui limite la musique à une ressource pédagogique à cette étape, au détriment de la construction de connaissances musicales par le biais d'expériences et de vécus. En prenant comme référence centrale la théorie praxéologique de Bourdieu, la recherche a délimité l'espace comme un sous-champ de l'éducation musicale et a visé à identifier les dispositions d'*habitus* qui influencent ces pratiques. Les données empiriques ont été recueillies dans une école publique du District Fédéral, avec des observations dans l'éducation infantile et des entretiens réalisés selon le modèle de groupe focal avec les enseignantes, l'équipe et la communauté scolaire. Les analyses des pratiques ont été réalisées à partir de la dimension de l'Autonomie de la LCT, ce qui a permis de comprendre comment les constituants des pratiques se rapportent entre eux. Les analyses ont révélé trois catégories de dispositions, appelées *Conatus*, *Commune* et *Silentium*, qui indiquent une gamme allant d'une plus grande récurrence d'activités musicales autonomes et de projets spécifiques, jusqu'à l'absence quasi totale de la musique dans ce contexte. Cette enquête suggère que les dispositions qui sous-tendent les conceptions et les pratiques concernant la musique ne se limitent pas au travail pédagogique des enseignants et au capital culturel accumulé, mais sont également engendrées par les dispositions d'autres agents du sous-champ de l'éducation musicale scolaire, tels que d'autres travailleurs de l'école et les familles/tuteurs des enfants. Les résultats indiquent que, même après des avancées curriculaires et théoriques, l'école attribue encore à la musique le rôle d'outil pour l'enseignement d'autres connaissances et objectifs étrangers à la musique, et ainsi sous-estime l'importance de la musique en tant que connaissance spécifique indispensable pour le développement des enfants, en plus de la perspective d'un possible recul dans les pratiques des enseignants qui annulent pratiquement la présence de la musique à cette étape.

Mots-clés: pratiques musicales; *habitus*; éducation de la petite enfance

RESUMEN

La presente investigación investigó las prácticas musicales en la educación básica, concentrándose en la etapa de la educación infantil y examinando la actuación de maestras pedagogas no especialistas en música. La motivación para este estudio surgió de la constatación de que investigaciones anteriores en el mismo contexto presentaban cuestiones y resultados similares sobre una orientación que limita la música a un recurso pedagógico en la etapa, en detrimento de la construcción de conocimientos musicales por medio de experiencias y vivencias. Teniendo como referencia central la teoría praxiológica de Bourdieu, la investigación delineó el espacio como un subcampo de la educación musical y tuvo como objetivo la identificación de las disposiciones de *habitus* que influyen en estas prácticas. Los datos empíricos fueron recolectados en una escuela pública del Distrito Federal, con observaciones en la educación infantil y entrevistas realizadas en el modelo de grupo focal con las maestras, el equipo y la comunidad escolar. Los análisis de las prácticas se realizaron a partir de la dimensión de la Autonomía de la LCT, lo que permitió comprender cómo los componentes de las prácticas se relacionan entre sí. Los análisis revelaron tres categorías de disposiciones, llamadas *Conatus*, *Commune* y *Silentium*, que indican desde una mayor recurrencia de actividades musicales autónomas y proyectos específicos, hasta la casi ausencia de la música en este contexto. Esta investigación sugiere que las disposiciones que subyacen a las concepciones y prácticas sobre la música no se limitan al trabajo pedagógico docente y al capital cultural acumulado, sino que también son engendradas por las disposiciones de otros agentes del subcampo de la educación musical escolar, como otros trabajadores de la escuela y los familiares/responsables de los niños. Los resultados indican que, incluso después de avances curriculares y teóricos, la escuela todavía atribuye a la música el papel de herramienta para la enseñanza de otros conocimientos y objetivos ajenos a la música, subvalorando así la importancia de la música como conocimiento específico imprescindible para el desarrollo infantil, además de vislumbrar un posible retroceso en las prácticas de los docentes que prácticamente anulan la presencia de la música en esta etapa.

Palabras clave: prácticas musicales; *habitus*; educación infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Localização das pesquisas sobre as práticas musicais na EI	55
Figura 2	– Mapa conceitual de estruturação do capítulo sobre Bourdieu.....	83
Figura 3	– Educação musical escolar na intersecção dos campos	86
Figura 4	– O plano de autonomia	116
Figura 5	– Continuum de forças da autonomia relacional.....	121
Figura 6	– Códigos de autonomia das práticas musicais	123
Figura 7	– Exemplo de operacionalização dos códigos de autonomia	124
Figura 8	– Plano das viagens de autonomia – “Brinquedo cantado”	128
Figura 9	– Localização da Ceilândia no mapa do Distrito Federal.....	135
Figura 10	– Plano de autonomia das atividades.....	200
Figura 11	– Plano de autonomia das músicas na rotina da categoria <i>Conatus</i>	204
Figura 12	– Viagens de autonomia do projeto “Brinquedo cantado” – <i>Conatus</i>	206
Figura 13	– Viagens de autonomia do projeto “Música e movimento” – <i>Conatus</i>	209
Figura 14	– Plano de autonomia das músicas na rotina da categoria <i>Commune</i>	221
Figura 15	– Viagens de autonomia do projeto “Brinquedo cantado” – <i>Commune</i>	225
Figura 16	– Plano de autonomia das músicas na rotina da categoria <i>Silentium</i>	235
Figura 17	– Plano de autonomia do projeto “Música e movimento” – <i>Silentium</i>	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Legislações e práticas musicais da/ligadas à educação infantil	34
Quadro 2	– Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	46
Quadro 3	– Pesquisas sobre as práticas musicais na EI no Brasil	53
Quadro 4	– Conhecimentos musicais do Currículo em Movimento	119
Quadro 5	– Dispositivos de tradução da autonomia posicional	120
Quadro 6	– Dispositivos de tradução da autonomia relacional	120
Quadro 7	– Atividades do projeto “Brinquedo cantado”	126
Quadro 8	– Profissionais da Escola Classe.....	136
Quadro 9	– Estrutura física da Escola Classe	137
Quadro 10	– Projeto “Música e movimento” no PPP da Escola Classe.....	153
Quadro 11	– Conteúdos descritos para o projeto “Música e movimento”.....	181
Quadro 12	– Descrição de uma atividade com música	185
Quadro 13	– Dispositivos de tradução	187
Quadro 14	– Atividades musicais na rotina – Professora Aurora	189
Quadro 15	– Atividades musicais na rotina – Professora Mulan.....	192
Quadro 16	– Atividades musicais na rotina – Professora Moana.....	193
Quadro 17	– Atividades musicais na rotina – Professora Mérida.....	195
Quadro 18	– Atividade A – Exemplo de código projetado.....	197
Quadro 19	– Atividade B – Exemplo de código projetado.....	198
Quadro 20	– Atividade A – Exemplo de código soberano.....	199
Quadro 21	– Atividades musicais na rotina da categoria <i>Conatus</i>	201
Quadro 22	– Atividades do projeto “Brinquedo cantado”	205
Quadro 23	– Atividades do projeto “Música e movimento”	208
Quadro 24	– Atividade musical – Professora Jasmine.....	212

Quadro 25	– Ausência de atividade musical – Professora Jasmine.....	213
Quadro 26	– Atividades musicais na rotina – Professora Ariel	215
Quadro 27	– Atividades musicais na rotina da categoria <i>Commune</i>	220
Quadro 28	– Atividades do projeto “Brinquedo cantado” – Jasmine.....	222
Quadro 29	– Utilização da música – Categoria <i>Silentium</i>	226
Quadro 30	– Atividades musicais na rotina – Professora Bela.....	227
Quadro 31	– Exemplo de atividades na rotina da categoria <i>Silentium</i>	228
Quadro 32	– Atividades musicais na rotina da categoria <i>Silentium</i>	234
Quadro 33	– Presenças e ausências da música nas categorias.....	239
Quadro 34	– Regime de trabalho das professoras.....	244

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Crianças e a frequência do seu cantar.....	161
Gráfico 2	– Interações musicais das crianças em casa.....	162
Gráfico 3	– A frequência da música nas aulas das professoras.....	169
Gráfico 4	– Utilização da música nas práticas pedagógicas.....	170
Gráfico 5	– Importância da música nas práticas pedagógicas.....	171
Gráfico 6	– Frequência das atividades musicais	173
Gráfico 7	– Utilização da música na categoria <i>Commune</i>	211
Gráfico 8	– Frequência de utilização da música – <i>Silentium</i>	230
Gráfico 9	– Participação na formação continuada – <i>Silentium</i>	236
Gráfico 10	– Participação em cursos de formação continuada.....	241
Gráfico 11	– Confiança e habilidade para realizar atividades musicais.....	242

LISTA DE MÚSICAS

“A E I O U” do Grupo Triii	https://www.youtube.com/watch?v=IFm3SRDPZ60
7 dias a semana tem	https://www.youtube.com/watch?v=iDoP1qLTcbQ
A canoa virou	https://www.youtube.com/watch?v=_vmxj-adiPo
A cobra não tem pé...	https://www.youtube.com/watch?v=qpnjf0MZqis
A formiguinha	https://www.youtube.com/watch?v=hHKm8EIIQV4
A linda rosa juvenil	https://www.youtube.com/watch?v=C2E6cxPUgUA
Abecedário da Xuxa	https://www.youtube.com/watch?v=ndpwLu_oyHs
Atenção, vai haver evolução	https://www.youtube.com/watch?v=Lbt4rLf-YAc
Bambu tirabu	https://www.youtube.com/watch?v=A_klpqyNwuM
Bicicleta	https://www.youtube.com/shorts/4VUqsgk6_qg
Boa tarde, coleguinha...	https://www.youtube.com/watch?v=hdWhMsXfh2U
Borboletinha	https://www.youtube.com/watch?v=28iW_O5qWfU
Cabeça, ombro, joelho e pé	https://www.youtube.com/watch?v=aBgllhRjdml
É o saci	https://www.youtube.com/shorts/KRWvjlfHi4U
Era uma casa	https://www.youtube.com/shorts/ncuqCFoVoh4
Eu agora vou passear	https://www.youtube.com/watch?v=m29Ey77J1c8
Eu tenho uma casinha	https://www.youtube.com/watch?v=yPIBjLZSJlo
Funk de bom dia	https://www.youtube.com/watch?v=DtA0HWhj67o
Grude-grude	https://www.youtube.com/watch?v=4hZqi0AgK44
Guto bate com um martelo	https://www.youtube.com/watch?v=-LgOD3Sx-V0
Lá vem o pato	https://www.youtube.com/watch?v=TQ8G3_Yv1Qw
Macaco pula-pula	https://www.youtube.com/watch?v=0qqzHBggoj8
Meu lanchinho	https://www.youtube.com/watch?v=VjRH7InLR0
Na estação, cedo de manhã	https://www.youtube.com/watch?v=yNDqIWiyUxY

O elefante queria voar	https://www.youtube.com/shorts/r-R7FTGsk98
O jacaré foi passear	https://www.youtube.com/watch?v=jqy_y7n5KRE
O jipe do padre	https://www.youtube.com/shorts/3trhw-HdGdA
Olá, como vai?	https://www.youtube.com/watch?v=CkCds7Q28xg
Os números	https://www.youtube.com/watch?v=Ggea7_PRL8U
Passeando na floresta	https://www.youtube.com/watch?v=6bre4e82rss
Piúi abacaxi	https://www.youtube.com/watch?v=2C_kIdPI5b0
Pula-pula pipoquinha	https://www.youtube.com/watch?v=MgG13r2fVOw
Quem está batendo?	https://www.youtube.com/watch?v=qsbvUa8SfzE
Saci-Pererê	https://www.youtube.com/watch?v=IjTSqTkaseA
Se quiser aprender a dançar	https://www.youtube.com/watch?v=hdqPxitrffQ
Silêncio amiguinho, por favor	https://www.youtube.com/shorts/KJUDg0puzxg
Tchutchuê	https://www.youtube.com/watch?v=V_0DVnRSIRI
Toc-toc	https://www.youtube.com/watch?v=qJZ2GLDXxTg
Tomatinho vermelho	https://www.youtube.com/watch?v=yLCwBBvObYo
Uma minhoquinha	https://www.youtube.com/watch?v=ZdxlrO3EEbA

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Educação Musical
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
AI	Anos Iniciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro Educacional
CDE	Caderno de Dados Empíricos (desta pesquisa) de 2023
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centros de Educação Infantil
CEPI	Centro de Educação da Primeira Infância
CM	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI	Coordenação Pedagógica Individual
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DNMEB	Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GDF	Governo do Distrito Federal
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JI	Jardim de Infância
LCT	Legitimation Code Theory (Teoria dos Códigos de Legitimação)

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCD	Pessoas com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	NOTAS INTRODUTÓRIAS	19
1	O LUGAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
1.1	PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS – DO BRASIL... ..	34
1.2	... AO DISTRITO FEDERAL	45
1.3	DE ACORDO COM AS PESQUISAS	50
1.4	PRIMEIROS APONTAMENTOS	74
2	LENTE CONCEITUAIS DE BOURDIEU.....	82
2.1	CAMPO.....	84
2.2	<i>HABITUS</i>	88
2.3	CAPITAL CULTURAL.....	91
2.3.1	Capital musical.....	96
2.3.2	Capital musical e <i>habitus</i> conservatorial: possíveis relações.....	99
2.3.3	<i>Doxa</i> da educação musical escolar.....	106
3	FERRAMENTAS CONCEITUAIS E ANALÍTICAS DA LCT.....	111
3.1	A DIMENSÃO DA AUTONOMIA.....	115
3.2	O DISPOSITIVO DE TRADUÇÃO.....	119
3.3	VIAGENS DE AUTONOMIA.....	125
4	O TEAR METODOLÓGICO.....	130
4.1	O ESTUDO DE CASO INSTRUMENTAL.....	131
4.2	A “ESCOLA-CASO”.....	135
4.3	TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	140
4.3.1	Observações.....	141
4.3.2	Formulários.....	142
4.3.3	Estudo piloto.....	143
4.3.4	Entrevistas.....	144
4.3.5	Análise dos dados.....	147
4.4	OS ESPAÇOS DA MÚSICA NO PPP.....	148
4.4.1	“Música e movimento” e “Brinquedo cantado”	152
4.4.2	A avaliação na EI.....	156
5	A COLCHA EMPÍRICA.....	159
5.1	ENTREVISTAS: A VOZ DAS CRENÇAS.....	159

5.2	OBSERVAÇÕES: O TECER DAS PRÁTICAS.....	184
5.3	MESMA LINHA, DIFERENTES AGULHAS, DIFERENTES PEÇAS.....	186
5.3.1	Conatus	188
5.3.2	Commune	210
5.3.3	Silentium	226
5.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	238
	NOTAS FINAIS	246
	REFERÊNCIAS	253
	APÊNDICES	264

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Início esse relatório de pesquisa traçando uma continuação do memorial acadêmico apresentado em meu mestrado, a fim de compartilhar com o leitor as vivências que me ajudaram a refletir sobre as práticas musicais na educação infantil. Portanto, trarei um breve resumo das experiências acadêmicas e profissionais até a obtenção do título de mestra em música e os desdobramentos a partir desse ponto.

Concluí a graduação em pedagogia no ano de 2011, mas as primeiras experiências como professora de musicalização e artes se deram antes mesmo da conclusão do curso, como uma espécie de cargo de confiança por saber tocar alguns instrumentos e realizar atividades musicais com as crianças. As aulas eram semanais e, com a carga horária distribuída em diversas escolas, era possível observar o papel essencial da música para a rotina da educação infantil do ponto de vista das professoras, escolas e comunidade escolar. A música para a roda, para as apresentações, para a fila, para o silêncio. Tanto na rede privada quanto na rede pública, sendo a última o contexto para onde a questão dessa investigação se volta.

Em 2013, assumi o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em um cargo intitulado “Atividades”, isto é, professora pedagoga regente¹ de classe, na ocasião com turmas de 1º e 5º ano. Concomitante a esse evento, cursei a licenciatura em música, a fim aprofundar minha formação em educação musical. Nos anos seguintes, ainda na mesma escola, ocupei o cargo de coordenadora da educação integral e educação infantil, dessa forma foi possível auxiliar as professoras regentes e educadores sociais², em termos de currículo e música. É válido mencionar que os pedagogos são responsáveis por todos os conteúdos curriculares, desde a educação infantil até os anos iniciais, incluindo a música. Adotei então a estratégia de oferecer momentos com atividades musicais para as crianças, porém facultadas às possibilidades de espaço físico e tempo, por conta das atribuições da coordenação.

¹ A literatura, ao longo dos tempos, traz diversas nomenclaturas para o professor regente que atua desde a educação infantil até anos iniciais do ensino fundamental, são elas: generalista, não especialista em música, unidocente, docente, professor de classe, professor regente (FIGUEIREDO, 2004).

² Os educadores sociais prestam um serviço voluntário nas escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, auxiliando professoras e equipe escolar.

Foi nesse momento que passei a perceber e refletir sobre as práticas musicais na educação infantil, em termos de planejamento, ações cotidianas, dificuldades para a compreensão da parte musical nas orientações curriculares, o pensamento subentendido de que na educação infantil a música já acontece, em razão de suas múltiplas funções, e algo inquietante: a relutância das professoras em realizar algumas atividades por mim propostas, apesar da demonstração prática com as crianças.

Um dos motivos para tal relutância era a crença de que apenas músicos ou pessoas “talentosas” eram capazes de trabalhar com a música dessa forma. Outro era a falta de segurança, tendo em vista a ausência ou a superficialidade da música em sua formação inicial. Algo indecifrável era o fato de que, ainda que as atividades musicais constassem no planejamento, tendo sido esse construído em grupo, as práticas docentes sempre recaíam na facilidade de seguir com as ações já conhecidas e cotidianas, que limitavam a música às suas funções lúdicas ou somente a um suporte aos demais conteúdos, desconsiderando as suas potencialidades intrínsecas para o desenvolvimento musical das crianças.

Pude observar que, mesmo a participação em cursos de formação continuada oferecidas pela secretaria de educação, com atividades práticas, divertidas, metodologicamente diversas e até afetivas não eram capazes de garantir mudanças nas ações cotidianas das professoras, e efetivar vivências musicais mais consistentes nas escolas. Por vivências musicais mais consistentes, compreendo aquelas que são conscientemente trabalhadas pelos professores visando o desenvolvimento musical das crianças, explorando e potencializando sua musicalidade, de maneira que se construam bases sólidas para um aprofundamento nos anos posteriores.

Um êxito maior nesse sentido podia ser observado quando existia um apoio pedagógico por parte da equipe gestora e coordenadores. Mas, ainda assim, as propostas eram realizadas ao longo de um curto período e iam desaparecendo aos poucos. Ao final, quais práticas musicais eram mantidas? Aquelas limitadas à utilização da música apenas como ferramenta **para** algo, (como recurso lúdico³ entretenimento, rotina, regras, apresentações).

³ O lúdico nessa pesquisa está a priori relacionado com o conceito de **atividade lúdica** (LUCKESI, 2002; BACELAR, 2009), que compreende a brincadeira, a dança, o jogo, o desenho, o canto, entre outros elementos, como uma ferramenta pedagógica que facilita o

As posturas observadas cotidianamente conduziram outros questionamentos, investigados durante o mestrado. O objetivo então estabelecido procurou compreender o espaço da música no currículo da educação infantil e relacioná-lo com a proposta musical ofertada na formação de pedagogos. Assim, a pesquisa analisou a parte de música presente no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), contrapondo-o ao Currículo em Movimento, do Distrito Federal, a fim de identificar possíveis relações que explicassem a presença ou a ausência da música nos dois contextos. Em outras palavras, as condições que o pedagogo teria de trabalhar com as orientações curriculares da educação básica, na referida etapa, a partir do currículo proposto em sua formação inicial.

A questão que norteou a referida pesquisa de mestrado foi “Em que medida a proposta curricular de música do curso pedagogia da UnB dialoga com a proposta para o trabalho com música da etapa da Educação Infantil presente no Currículo em Movimento do Distrito Federal ?” A conclusão foi de que, em termos de prescrições curriculares

o curso de Pedagogia da UnB tem a potencialidade de oferecer os conhecimentos musicais necessários para o trabalho do pedagogo com esta área de conhecimento. Potencialidade, porque as disciplinas são de cunho optativo e, portanto, não garantem que todos irão cursar tais disciplinas. Contudo, **apenas uma observação da prática poderá diagnosticar como e se este trabalho vem sendo realizado na EI**, no DF (VALE, 2019, p. 134, grifos meus).

Na ocasião observou-se apenas o espaço da música nos documentos curriculares, uma pesquisa que não objetivou analisar todo o cenário do Distrito Federal e nem ir a campo, mas que foi capaz de oferecer dados iniciais para o aprofundamento da investigação sobre as práticas musicais na educação infantil, que tomou forma no decurso de doutoramento.

As principais questões investigadas no atual estudo se mostram inicialmente da seguinte forma: Qual é o real espaço que a música ocupa na educação infantil e como isso se configura nas práticas? É possível observar práticas similares entre as professoras? Se sim, qual seria a razão? E, por fim, num contexto realizável, quais

aprendizado, estimulando a criatividade, a motivação e outros métodos interativos como as dinâmicas em grupo.

expressões dessas práticas podem ser observadas em uma escola pública do Distrito Federal? (p. 21)

Propõe-se, portanto, a imersão numa escola pública de educação infantil no Distrito Federal a fim de observar as práticas das professoras pedagogas não especialistas em música e de tentar compreender as razões pelas quais os mesmos problemas que vêm sendo identificados há anos nos estudos que abordam o tema podem ser aí identificados: a música reduzida somente a recurso e não objetivada como área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento musical das crianças.

Em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já alertava sobre o caráter restritivo do uso da música como recurso pedagógico em desfavorecimento do objetivo de aprender música. Anos mais tarde, em 2003, Brito discorreu sobre a música na educação infantil, e explicitou que esta vinha “atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram) em nosso país no decorrer do tempo” (BRITO, 2003, p. 51). Ao longo do texto é possível identificar algumas dessas concepções e ações observadas pela autora ao longo de sua trajetória, e que se mantêm atuais apesar de terem sido escritas há mais de duas décadas. Um exemplo é a manutenção das práticas que utilizavam canções estritamente para a “aquisição de conhecimentos gerais, [a] formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc”, (BRITO, 2003, p. 51).

A fala acima pode ser associada ao relato de uma docente na pesquisa de Santos (2020), em que se comenta sobre a utilização de canções como um recurso predominantemente com o propósito de introduzir elementos de rotina. Nessa abordagem, não é necessária a comunicação direta, como o educador explicitamente dizendo: "Vamos guardar os brinquedos." Por vezes, sequer é preciso falar. A simples execução da música é suficiente para que as crianças compreendam que a brincadeira chegou ao fim e que devem recolher seus brinquedos. Quando a docente canta a música destinada à escovação, as crianças prontamente identificam o momento de se encaminhar para pegar as escovas de dentes. Essa prática não é realizada com a finalidade de se ensinar música, mas, sim, como a marcação de um momento específico da rotina.

Procedimentos como esse, que puderam ser observados em várias outras pesquisas (LOUREIRO, 2010; STORGATTO, 2011; WERLE, 2015), indicam a permanência de certas ações. Entretanto, não asseguram que sejam as únicas práticas musicais presentes no ambiente escolar da educação infantil, ao passo que também “não poderiam estar dissociadas das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que o movimento, a expressividade, o canto, a dança, a improvisação, o brinquedo e a brincadeira já fazem parte do ambiente” (MOURÃO E SILVA, 2005, p. 63). O problema não decorre do uso da música nesses momentos, e sim de ser essa, muitas vezes, a única abordagem presente no contexto escolar para as vivências musicais. Em outras palavras, a música somente **como** recurso e não **para** o desenvolvimento musical. Nesse sentido, muito do que se poderia desenvolver musicalmente fica restrito a ações cotidianas repetitivas.

Abaixo seguem trechos que apontam algumas práticas que puderam ser comumente observadas ao longo dos anos, selecionados a partir das datas em que foram publicadas. O primeiro é um trecho do RCNEI de 1998, com os principais problemas identificados, seguido de outros fragmentos de textos de 2007, 2010, 2012 e 2021. Os grifos apontam as similaridades identificadas no contexto escolar relacionadas às ações com música.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a **vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem**. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de **hábitos, atitudes e comportamentos**, lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao **calendário de eventos do ano letivo** simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; **a memorização de conteúdos** relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por **gestos corporais**, imitados pelas crianças de forma **mecânica e estereotipada** (BRASIL, 1998, p.46, grifos meus).

A utilização da música somente como um meio para atender a objetivos não diretamente relacionados à sua linguagem pode levantar questionamentos sobre os propósitos da experiência musical na educação infantil, pela perspectiva do currículo e das práticas. Ao transformar a música apenas em uma ferramenta para a formação de hábitos e memorização de conteúdos, há o risco de reduzir sua riqueza expressiva e artística, limitando-a a uma função utilitária, como conclui Tiago (2007, p. 56):

Ela [a música] é confirmada no cotidiano escolar em diversas atividades ou **comemorações, na formação de hábitos e também como pano de fundo e recurso didático para diferentes fazeres da Educação Infantil**. Sendo assim, o que constatamos na escola é a existência de uma **visão** e uma **prática utilitarista**, imediatista da música na escola, **distanciando da concepção de música como conhecimento** (TIAGO, 2007, p. 56, grifos meus).

Isso levanta preocupações importantes relacionadas ao desenvolvimento musical das crianças, já que a música não deve ser relegada apenas à rotina, mas também deve ser explorada como uma forma de conhecimento que contribui para o crescimento cultural e intelectual dos alunos. Portanto, é essencial reconsiderar a maneira como a música é abordada na educação, buscando uma integração mais rica e significativa da música no currículo, a fim de promover um desenvolvimento mais completo e enriquecedor. Isto não é observado por Loureiro (2010), cujas considerações são muito próximas daquelas comentadas pelo RCNEI (1998) e apresentadas por Tiago (2007):

A falta de espaço próprio e adequado para as atividades musicais, associadas à mínima ou quase **nenhuma informação sobre a música como área de conhecimento** específica e insubstituível por parte das educadoras, e a instabilidade e descontinuidade de práticas musicais no cotidiano das crianças, tudo isso denota que a música é vista como **música incidental ou como suporte para outros fins: recreação, momentos festivos, ou ações de comando (tambor) entre outros** (LOUREIRO, 2010 p. 121, grifos meus).

Ribeiro, em 2012, apresentou a fala de alguns educadores infantis sobre a utilização da música em diversos contextos, dos quais “suporte às atividades de corpo e movimento”, “recreação”, “no dia a dia para se expressar”, “desenvolver, conhecer, dançar”, “antes da / na ‘contação’ de histórias”, “para acalmar e organizar”, “desenvolver o gosto musical e a oralidade”; “ensinar as partes do corpo /dentro e fora/ cores, etc.”; “trabalhar a oralidade”, ampliar o vocabulário” (RIBEIRO, 2012, p. 105). É importante ressaltar que todas essas práticas são válidas e enriquecem o ambiente educacional, a atenção necessária é em relação a quais os limites dessas ações para que não se configurem como únicas representações da música na educação infantil.

A resposta da P10, a mesma pedagoga e **única que salientou ter feito um curso livre de música**, expressou que utiliza a música em suas aulas, **“durante a rotina (banho, lavar a mão, recolher os brinquedos) músicas de histórias infantis”** (BONATO, 2021, p. 64, grifos meus).

Chamo a atenção para um trecho grifado no último relato, a única professora, dentre o grupo, que destacou ter feito um curso livre de música mantém a prática de utilizar a música somente na rotina, o que não significa que ela não possa estar propondo atividades musicais significativas concomitantemente a esse costume. Seguindo o texto de Bonato (2021), pode-se ver a mesma professora (P10) relatando a prática de construir instrumentos musicais alternativos junto às crianças. O que apesar de também não representar garantias de uma educação musical significativa, apresenta uma ação diferenciada em relação às outras professoras da mesma escola.

É certo que a reunião destes pequenos trechos não é capaz de representar todas as realidades, especialmente considerando os contextos textuais, históricos, sociais, individuais e subjetivos. Contudo, possibilitam pensar em uma permanência da prática de se reduzir a música na Educação Infantil apenas a um recurso pedagógico.

Diante disso, no sentido de propor uma observância melhor contextualizada das práticas, foram selecionadas⁴ 23 pesquisas⁵, com a temática relacionada às **práticas musicais na educação infantil**, de **pedagogos não especialistas em música**, no contexto das **redes públicas** de ensino advindas de todo o Brasil. O recorte temporal foi definido a **partir de 2008**, ano em que a Lei de Nº 11.769 reforçou a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Esses estudos apresentam um breve panorama acerca das práticas musicais na educação infantil no país, e serão melhor detalhados no capítulo 1.

⁴ Selecionadas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

⁵ SOLER (2008); TRIERWEILLER (2008); BRUNHOLI (2010); DUARTE (2010); LOUREIRO (2010); SOUZA (2011); STORGATTO (2011); RIBEIRO (2012); TAVARES (2013); CUNHA (2014); MARIANO (2015); WERLE (2015); TOLEDO (2016); FACCIO (2017); FIGUEIREDO (2017); LUNARDI (2018); OLIVEIRA (2018); TOMAZI (2019); RIBEIRO (2020); SANTOS (2020); PEREIRA (2020); RECKZIEGEL (2020); BONATO (2021).

A lógica predominante das práticas musicais na EI é a utilização da música apenas como instrumento pedagógico de organização da rotina (comandos, entretenimento, socialização, relaxamento, etc), para o ensino de outros conteúdos (letras, números, cores), a objetificação das apresentações musicais como foco dos eventos, o que prioriza os ensaios repetitivos em detrimento da construção efetiva de conhecimentos musicais. Essas práticas resultam em atividades musicais organizadas pelas professoras para a execução de canções, mas com pouca participação das crianças na criação e apreciação musical. O repertório é limitado a músicas com letras que direcionam ações e gestos repetitivos, com pouca utilização de músicas instrumentais ou canções sem palavras. As músicas são pouco complexas em termos de ritmo e tonalidade. Há uma tentativa de seguir os objetivos do currículo de educação infantil, mas sem uma reflexão clara sobre os conceitos e habilidades que devem ser considerados no planejamento e execução das atividades musicais.

Antes, é preciso ressaltar que o propósito desse estudo é apresentar e analisar as práticas sem fazer juízos de valor acerca de sua validade ou eficácia. A música pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, nas esferas cognitiva, social, cultural, emocional e propriamente musical (GOHN; STAVRACAS, 2010). A importância de entender quais são e como estão sendo efetivadas essas práticas reside em reflexões e descobertas de possíveis lacunas no caminho de proporcionar vivências e experiências sonoro musicais consistentes no que se refere às questões propriamente musicais – devolvendo à música a sua ampla potencialidade de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

As conclusões de alguns desses estudos culminam em resultados similares em relação aos motivos que levam à dificuldade de conduzir práticas musicais envolvendo o trabalho com aspectos específicos da música no contexto escolar, o que gera um questionamento acerca de algo mais profundo, que possa estar na base desses problemas. Um desses motivos é a ausência da música na formação inicial dos pedagogos, que não oferece os conhecimentos necessários para que os professores ofereçam experiências sonoro-musicais para os estudantes, outro é a crença compartilhada entre os professores e trabalhadores escolares que limita o papel da música ao de ferramenta de ensino para outros conteúdos. Os dois estão diretamente interligados, pois diante da obrigatoriedade do ensino de música em paralelo com a falta de conhecimentos necessários, a música assume uma função utilitarista, apenas.

A concepção dos potenciais educativos da música que circunda a escola de uma forma geral, considerando os âmbitos educacionais, sociais, culturais e políticos, incluindo o currículo, talvez seja o ponto central de todo esse movimento, e, portanto, precisa de maior atenção. Tal concepção é determinante na definição das funcionalidades e na relevância atribuídas à música, primeiramente para o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, para as ações na escola.

Um dos propósitos dessa pesquisa diz respeito ao elemento mais básico quase não evidenciado e possivelmente de maior relevância na construção desses espaços da música na educação infantil pública: a existência de princípios que subjazem às práticas, que podem regular as ações e percepções dos docentes, da área e de toda a comunidade escolar em relação à música.

As disposições, em Pierre Bourdieu, são incorporadas e ativadas pelo campo que engendram as práticas, regulando as ações e percepções. Referem-se a inclinações, tendências e predisposições duradouras que orientam os pensamentos, percepções, gostos e ações dos indivíduos, influenciadas por suas condições culturais e sociais. Essas disposições são internalizadas por meio de experiências sociais e estão enraizadas no *habitus*, um conceito central na teoria de Bourdieu, que é um conjunto de disposições duradouras adquiridas ao longo da vida, que moldam a maneira como os indivíduos percebem e respondem ao mundo social.

O *habitus*, como um mecanismo tácito de manutenção das práticas, é estruturado e incorporado nos agentes conforme as estruturas do campo social em que se encontram, ao passo que também contribui para a estruturação desse campo – promovendo, dessa forma, a perpetuação das práticas e concepções. Em outras palavras, trata-se de um movimento dialógico e relacional. Essa estrutura

é “estruturada” pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação da família e as experiências educacionais. Ela é “estruturante” no sentido de que nosso *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é uma “estrutura” por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. Essa “estrutura” é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas (MATON, 2018, p. 75).

O principal problema aqui considerado é justamente o desconhecimento do caráter tácito da incorporação e ativação das disposições que estruturam/ geram

essas práticas, perpetuando-as apesar dos avanços teóricos e mesmo das formações realizadas com as professoras.

Sendo assim, a pesquisa que aqui se apresenta propõe a identificação das:

- Práticas musicais de professores pedagogos comuns na educação infantil pública, a partir da revisão de literatura;
- Expressões dessas práticas no contexto específico de uma escola pública do DF;
- Concepções que subjazem as práticas dos agentes;
- Razões que contribuem para a continuidade dessas ações (nos âmbitos educacionais, políticos e culturais);
- Possíveis direções a serem consideradas na busca por uma educação musical efetiva na educação infantil.

É de fundamental importância reconhecer as disposições que influenciam as concepções, bem como outros aspectos que ativam essas disposições, antes de qualquer tentativa de mudança das práticas. Nessa perspectiva, procedeu-se inicialmente à identificação das semelhanças entre os problemas investigados em pesquisas anteriores. Em seguida, buscou-se verificar a manifestação desses problemas no contexto em questão. Por fim, foram realizadas observações de campo e entrevistas com diferentes **agentes**, acompanhadas de análises detalhadas, com o propósito de tentar compreender as lógicas que contribuem para a manutenção dos referidos problemas.

Aos olhos da teoria bourdieusiana, o termo “agente”, está relacionado à construção de uma teoria da ação prática, ou seja, a uma tentativa de compreensão concreta do modo como os indivíduos agem nas situações sociais, considerando a sua posição no campo, e o “conjunto específico de disposições incorporadas” que apresentam (NOGUEIRA, 2017, p. 26). São considerados como agentes, nessa pesquisa, as professoras da educação infantil da escola, a equipe escolar (da coordenação, gestão escolar e apoio), a comunidade escolar (pais e responsáveis diretos dos estudantes) e os pesquisadores por sua contribuição com os trabalhos elencados da revisão de literatura dessa pesquisa.

Trazendo ao contexto da pesquisa, significaria que os professores, como agentes, possuem certas percepções acerca da música, que conduzem suas práticas pedagógicas em relação às atividades musicais na escola. Até as apreciações acerca dos espaços que a música ocupa na escola estão sujeitas a se estruturarem a partir dessas percepções. O mesmo pode ser observado nos projetos pedagógicos das escolas, planejamentos dos professores: a replicação dos objetivos e orientações prescritos no currículo, mas sem a reflexão e a consciência sobre o que é necessário para o alcance de tais objetivos.

O entendimento claro acerca dos mecanismos de manutenção dos problemas que vêm sendo explicitados é algo que ainda falta ao campo. Os estudos vêm denunciando a ausência da música na formação dos pedagogos (CARVALHO; RAMALHO, 2020. VALE, 2019), e a conseqüente dificuldade de trabalho com os conhecimentos musicais prescritos nos currículos, mas é preciso reconhecer que existem disposições cujas práticas e concepções por elas engendradas estruturam um campo que oferece suporte a essas ausências e dificuldades. Da mesma forma, para a estruturação desse campo, concorrem concepções incorporadas em vários agentes escolares que sustentam o caráter restrito da música às suas funcionalidades outras, desconsiderando suas potencialidades como área específica de conhecimento.

Considerando a identificação de ações similares (a utilização da música somente como ferramenta e não como uma área de conhecimento) em contextos equivalentes (realizadas por pedagogos na educação infantil de escolas públicas) pressupõe-se que essas práticas originem-se a partir de uma mesma matriz de ações, internalizada pelas pedagogas ao longo de seus processos de socialização, que são ativadas nos contextos onde atuam, em que existe uma “correspondência quase perfeita entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, entre a ordem objetiva e as justificações subjetivas” (DEER, 2018, p. 157). É este processo que esta pesquisa busca explicitar.

Optou-se por direcionar a investigação à educação infantil, isso tanto para as pesquisas selecionadas no estado do conhecimento quanto para as observações realizadas no campo, tendo em conta a inviabilidade de observar as diversas fases da objetivação curricular (SACRISTÁN, 2017) em duas etapas escolares, sendo estas a

educação infantil (1º e 2º período) e os anos iniciais (1º ao 5º ano), tão diferentes e singulares em relação à outra.

Considerando a problemática construída, o objetivo geral estabelecido é o de **compreender como os *habitus* de professoras pedagogas, relacionado à educação musical escolar, influencia as práticas musicais no contexto da educação infantil em uma escola do DF.** A operacionalização desse objetivo se desmembra nos seguintes objetivos específicos:

- **Evidenciar na literatura as práticas comuns conduzidas na Educação Infantil pública por professores pedagogos não especialistas em música;**
- **Identificar as compreensões a respeito das práticas musicais na EI dos diferentes agentes que compõem o coletivo escolar (professores, equipe de trabalhadores e comunidade) a partir de entrevistas com grupos focais;**
- **Evidenciar as diferentes gramáticas de *habitus* relacionadas à educação musical escolar dos diferentes agentes escolares de uma escola do DF, a partir das ações e percepções por elas engendradas sobre o ensino de música no contexto da educação infantil.**

Tendo esses objetivos em vista, será possível retomar o questionamento sobre o lugar que é determinado para a música na educação infantil pelas crenças dos agentes envolvidos, consciente ou inconscientemente.

É possível notar que essa mesma concepção restrita com relação às potencialidades da música na Educação Infantil pode ser observada em cursos e oficinas práticas de formação continuada, que cada vez mais apresentam atividades que reforçam o manejo de músicas como recurso pedagógico. Muitos desses cursos apresentam de forma convencional a organização da rotina escolar, e outros prometem técnicas de musicalização com as crianças, que, contudo, não são capazes de alcançar tais objetivos. Aqui, a concepção incorporada pelas professoras as leva a acreditar que, por não se ter talento ou conhecimento musical suficiente, resta o único caminho de reproduzir o que se recebeu durante as formações: atribuir sentido às músicas exclusivamente a partir da semântica das palavras, que tendem a oferecer objetivos serventes à rotina, às apresentações e a outros conteúdos. Assim como

reproduzir determinadas atividades sem compreender seus objetivos e sequer ter consciência dessa incompreensão, tudo isso pela credibilidade atribuída aos palestrantes, que muitas vezes, também interiorizaram a música a partir, estritamente, de uma funcionalidade específica. Ribeiro (2020, p. 22) corrobora este entendimento:

Em todas as escolas por onde passei, percebi interesse dos professores para trabalhar com a música, porém, havia insegurança por conta dos mitos acerca desse componente curricular: muitos acreditavam que a música é um privilégio apenas “para quem tem dom” (RIBEIRO, 2020, p. 22).

Um simples exemplo como esse citado acima carrega uma série de significações. Os professores enquanto agentes do campo educativo reproduzem o pensamento corriqueiro de que tornar-se músico seria um privilégio de poucos que demonstrassem talento natural para essa arte. Portanto, apenas os músicos mais talentosos e virtuosos seriam reconhecidos e apreciados.

O que reafirma esse pensamento hoje na educação musical escolar é o fato de que os professores pedagogos, não tendo recebido formação específica em música, unido ao fato de não haver uma reflexão concreta acerca dos conhecimentos musicais necessários para a compreensão dos objetivos de aprendizagem dispostos no currículo, muitas vezes não legitimam as próprias potencialidades em relação ao trabalho com a música.

De acordo com Bourdieu, a “ideologia do dom” cria a concepção de aptidões ou inaptidões naturais, como um tipo de destino social, que apesar de não se acreditar que sejam adquiridas no ambiente escolar, se encontram cada vez mais estreitamente ligadas ao destino escolar dos indivíduos à medida que a sociedade se racionaliza (BOURDIEU, 2007a, p. 60).

Muitas tentativas de inserção da educação musical oferecida por pedagogos, na escola, têm seguido uma abordagem que promove atividades que podem potencialmente desenvolver a musicalidade dos estudantes, porém em um processo aliado ao acaso, possivelmente descontínuo, por ser de intencionalidade e implicações desconhecidas. Quando o objetivo é desconhecido, o caminho até ele fica oculto.

Para compreender esse fenômeno em suas minuciosidades, essa pesquisa conta com um caminho detalhado de construção e análise dos dados. Primeiramente um levantamento bibliográfico de pesquisas em contextos similares, para identificação do problema: as práticas musicais na educação infantil que desconhecem e deslegitimam o objetivo central do desenvolvimento musical da criança. As observações no contexto empírico podem revelar possíveis manifestações dessas práticas, no campo, e por fim, as análises realizadas sistematizam e elucidam o cenário relacional que abriga as ações e concepções.

É a partir desta lógica que se organizou esse relatório de pesquisa. O capítulo 1 evidencia o lugar da música na educação infantil, primeiro com base nas prescrições legais e depois a partir das práticas narradas em pesquisas por todo o Brasil, no contexto educacional público, em que professores pedagogos não especialistas em música, regentes de sua classe, é que são encarregados de oferecer a educação musical para as crianças. Embora cada caso disponha de especificidades relacionadas ao contexto da comunidade escolar e às trajetórias históricas de cada agente do campo, é possível perceber os mesmos problemas, sendo um deles a predominância das práticas que reduzem a música a apenas recurso pedagógico e/ou a passatempo e lazer.

O segundo capítulo aprofunda, com base em Bourdieu, as ferramentas teóricas que fundamentam e conceituam o fenômeno estudado, que são as práticas musicais na educação infantil, bem como os sujeitos que operam nesse contexto. Às lentes da teoria bourdieusiana, os conceitos são organizados em **campo**, os espaços sociais em que a educação musical é pensada e praticada, a arena onde as práticas musicais ocorrem a partir da participação dos **agentes**, que são os indivíduos e grupos que atuam no campo, nesse caso os professores, a comunidade escolar, a comunidade onde a escola está inserida e as crianças. Os agentes carregam disposições incorporadas que orientam suas práticas e percepções do espaço social, o **habitus**. Esse espaço social detém um conjunto de crenças e valores que influenciam ao mesmo tempo em que são estruturadas pelas práticas dos agentes, a **doxa** – comparável a um “senso comum” das ações.

O campo empírico é descrito no capítulo 3, assim como as técnicas de produção de dados, que se deu por meio de observações e entrevistas em grupos focais. Nesse mesmo capítulo são detalhados os espaços inerentes à música para a

educação infantil nas instalações físicas, eventos da escola e planejamentos. Os dados foram relacionados ao currículo e outras orientações da esfera legal, para identificação das coerências, aproximações e inconsistências entre as prescrições e as práticas. Foram estabelecidas relações entre as concepções e ações das professoras com a finalidade de identificar as disposições que as estruturam e exercem forças para a sua conservação. Os dados empíricos advindos das entrevistas dos outros participantes (comunidade escolar e outros trabalhadores escolares) trouxeram importantes contribuições para a compreensão das práticas docentes para além do que se foi possível construir somente a partir das observações efetivadas. Os problemas apresentados nas pesquisas se materializam na escola, e assim, indicam o nível de interferência das disposições, ou seja, do *habitus* relacionado à música nas práticas docentes.

O quarto capítulo apresenta a dimensão da Autonomia, da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, do termo em inglês *Legitimation Code Theory*) como conjunto de ferramentas teóricas utilizadas para se analisar e reconhecer as diferentes manifestações das disposições que subjazem as práticas das professoras no contexto de uma escola do Distrito Federal. O quinto capítulo, por fim, apresenta as análises efetivadas a partir dessa ferramenta, evidenciando os princípios que subjazem às disposições das professoras, bem como a estruturação de categorias das práticas observadas.

1 O LUGAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Previamente faz-se necessário delimitar o recorte do que aqui se refere como educação infantil especificamente no ambiente escolar. A pesquisa é feita em turmas de 1º e 2º períodos, etapas que antecedem os anos iniciais. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa 3 faixas etárias para organizar os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil. Duas delas são atendidas nas creches, a saber, os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Na pré-escola somente são atendidas as **crianças pequenas** (4 anos a 5 anos e 11 meses), sendo assim, as referências das práticas em todo esse estudo delimitam-se ao que se pode chamar também de pré-escola, embora pertença ao espaço escolar.

1.1 PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS – DO BRASIL...

Abaixo, no quadro 1, segue uma breve linha histórica relacionada à educação infantil, informada por algumas ações identificadas nesse contexto, com referências em Brunholi (2010), Lima (1999), Queiroz (2012), Brito (2013), e na legislação (BRASIL, 1988, 1996, 1998 2009, 2016, 2018), numa tentativa de esboçar um paralelo ilustrativo entre os documentos referentes a esta etapa, e as possíveis manifestações das práticas musicais escolares. Embora existam ações anteriores, o marco inicial eleito para essa linha, data de 1961, ano em que foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quadro 1 – Legislações e práticas musicais da/ligadas à educação infantil.

Ano	Educação infantil: Legislações, currículo e outros marcos	Práticas musicais escolares:
1961	Lei Nº 4.024/61- Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Educação musical escolar ministrada por professores do antigo canto orfeônico. • Música inicialmente incorporada nos processos escolares por seu valor educativo, enquanto recurso pedagógico.

	<p>Art. 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino da arte voltado à livre expressão, e valorização do processo em detrimento dos resultados. • Pós 1964: Música para exaltar o patriotismo e o dever cívico (Prática já presente desde a era Vargas e Villa-Lobos).
1971	<p>Lei Nº 5.692/71- Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências</p> <p>Art. 19</p> <p>§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.</p> <p>Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecida a Educação Artística na escola, que contemplava o ensino polivalente das artes plásticas, cênicas e música. • Direcionamentos da música como ferramenta/recurso pedagógico, em detrimento do estímulo à prática e produção artística.
1973	<p>Surgimento dos cursos de Educação Artística em licenciatura curta (dois anos) e plena (quatro anos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionamento das aulas à expressão dos estudantes nas áreas artísticas, porém sem garantia de conhecimento aprofundado em alguma delas.
1975	<p>Extinção do cargo de educador musical das EMEIs, antigos “Parques musicais”</p> <p>Música: apenas uma das vertentes da disciplina de Educação artística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carência de conhecimento aprofundado em música, por parte dos professores polivalentes. • Objetivos musicais desviados para recreação, diversão, celebração de datas comemorativas e controle da rotina.
1988:		

<p>A Constituição da República Federativa do Brasil reconhece a Educação Infantil como um direito das crianças e dever do Estado, garantindo atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.</p>		
1996	<p>Lei Nº 9.394/96- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta a Educação Infantil e estabelece a obrigatoriedade de oferta em creches e pré-escolas para crianças menores de 7 anos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conservação da Arte como componente curricular obrigatório no “§ 2º do Art. 26, que recebeu outras redações ao longo de 2010, 2016 e 2017, quando, por fim, tornou-se lei: Art. 26 “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Lei nº 13.415, de 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> • A Arte como componente curricular obrigatório, a cargo de habilitados em pedagogia, educação infantil e anos iniciais. • Início de tratativas para a definição de orientações curriculares para a educação infantil.
1998	<p>Promulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) - produção documental orientadora, não obrigatória, organizada pelo MEC.</p> <p>O volume III trata do conhecimento de Mundo e apresenta seis documentos orientadores referentes às linguagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimento - Música - Artes Visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • O RCNEI apresentou possibilidades concretas para o trabalho com a música, podendo ser usado como guia pelas escolas e docentes para a construção dos planejamentos e práticas. • Assim como todo documento curricular, sua divulgação e instrumentalização ocorreu de forma lenta ao longo dos anos. • Logo, as práticas musicais na educação infantil seguiram sem muitas mudanças, porém com muito mais possibilidades de um trabalho musical efetivo.

	<p>- Linguagem Oral e Escrita, Natureza e</p> <p>- Sociedade e Matemática</p>	
1999	<p>Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999</p> <p>Art. 3º, I, parte c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foco da legislação a partir de princípios gerais, não específicos para as linguagens artísticas.
1999	<p>Criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desde a sua criação reúne, publica e compartilha estudos e informações relevantes sobre a educação infantil, para enriquecer o conhecimento e sobre as especificidades da etapa e contribuir com as discussões.
2008	<p>Lei nº 11.769: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008a).</p> <p>Tendo sido vetado, o artigo que estabelecia tão somente professores especialistas para a disciplina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No que se refere à Educação Infantil, a música continuou presente na etapa, conforme as determinações e como já ocorria. • O advento da Lei suscitou reflexões e a contratação de especialistas em música nas escolas particulares, mas na rede pública práticas musicais continuaram a cargo das professoras unidocentes, salvos alguns poucos projetos de parcerias com escolas de música, para as práticas e formação continuada.
2010	<p>Novas DCNEI: Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009</p> <p>Art. 9º II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os incisos das Diretrizes, referentes à música tornaram-se os eixos do currículo. • Esse é um documento exclusivamente de orientação para as construções dos PPPs (Projetos Político Pedagógicos). Nele a música é localizada de forma geral junto às demais artes, sem especificações para o trabalho pedagógico, como há no RCNEI.

	<p>expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p> <p>IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;</p>	
2013	<p>Lei Nº 12.796, que estabelece a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos 4 anos de idade e sem o objetivo de promoção para a próxima etapa, a ser oferecida em:</p> <p>I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;</p> <p>II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A obrigatoriedade da matrícula nessa etapa foi um importante marco, com efeitos sobre a oferta de vagas para estudantes e professores. • A mesma lei versa no artigo 29 sobre a finalidade da etapa que deve ser o desenvolvimento integral da criança. • A música permaneceu seguindo as leis e diretrizes estabelecidas para o ensino das artes nos anos anteriores, porém com um olhar acentuado em relação ao ensino de música, motivado ainda pela Lei 11.769/2008.
2016	<p>Lei Nº 13.278, de 02 de maio de 2016)</p> <p>Art. 26 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizada como uma entre as demais linguagens artísticas (teatro, artes visuais e dança), a música perde força em relação à sua visibilidade enquanto área conhecimento, o que impactou gradativamente pelos anos subsequentes a presença da música nas esferas da formação de pedagogos, e muito provavelmente, de suas práticas.
2016	<p>Resolução Nº 2 de 10 de maio de 2016:</p> <p>Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.</p>	<p>As diretrizes para o ensino de música na educação básica são definidas e difundidas, com base na Lei nº 11.769/2008, sem menção à nova redação de 2016, mesmo tendo sido publicadas 8 dias após a nova lei.</p>

2017	<p>Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de dezembro de 2017:</p> <p>Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.</p>	<p>Nas orientações para a Educação Infantil, a BNCC apresenta cinco Campos de Experiência, dos quais os dois em negrito apresentam mais associações diretas com atividades musicais do que os demais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traços, sons, cores e formas; - Corpo, gestos e movimentos; - O eu, o outro e o nós; - Escuta, fala, pensamento e imaginação; - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
------	--	--

Fonte: Organizado pela autora.

O marco inicial estabelecido para a construção do quadro, é a Lei Nº 4.024/61, a primeira versão da LDB. Ela reconheceu a educação infantil como etapa escolar e a presença da música nesse contexto. Naquele momento, a sociedade passava por transformações significativas no âmbito da música e dos artistas em geral, tendo a música assumido funções sociais que foram transportadas para o interior da escola. Uma delas foi a de exaltar os sentimentos de patriotismo e compromisso cívico. Influências da abordagem proposta pelas propostas educativo-musicais do antigo Canto Orfeônico⁶.

No contexto escolar da chamada “etapa pré-primária” o ensino de música era implementado a fim de fazer a criança aprender e refletir acerca do seu próprio comportamento, associadas a atividades recreativas (BRUNHOLI, 2010). Este marco é um ponto chave das concepções iniciais das funções da música na educação escolar infantil. A música não foi inicialmente concebida para o desenvolvimento musical das crianças, mas sim foi assimilada a partir de suas outras funções e possibilidades, mais ligadas ao controle do comportamento e à recreação,

⁶O decreto-lei n. 9.494/1946 sancionou a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, portanto, as professoras de educação musical formaram-se nessas bases e realizavam as aulas conforme o cronograma de conteúdos definido para o ensino primário, 1ª a 4ª série. (RAJOBAC, 2016). Não foram encontrados nos documentos históricos conteúdos específicos para o ensino pré-primário.

incorporadas no ambiente escolar. Algo que, embora ampliado nas legislações posteriores, permaneceu como principal disposição estruturadora das práticas que se observam até hoje.

Ao passo que as discussões educacionais foram se desenvolvendo e direcionando sua visão para a integralidade da criança, a exemplo da criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (MAUDONNET, 2020), o pensamento sobre a importância da música continuou ocupando seu espaço, nunca tendo deixado de fazê-lo. O processo de configuração da cognição musical ocorre na primeira infância. “Tal fato leva-nos à reflexão sobre a enorme importância de se educar as crianças musicalmente na idade pré-escolar, de modo a equilibrar as diferentes formas de interação do ser humano com a música” (BEYER, 1996). Diversas tentativas existem desde então, pelas perspectivas legal e curricular, para a inserção da educação musical escolar com finalidades mais ligadas ao desenvolvimento musical e não apenas funcionais, como ferramentas para outros fins, como veremos ao longo desse texto.

Entretanto, ao mesmo passo que essas discussões ocorriam, a música também encontrava alguns entraves, sendo um deles o de passar a ser trabalhada em um mesmo componente curricular junto às outras artes, sempre lido pelas escolas como uma disciplina única. Fato acompanhado pela extinção dos cargos de professores específicos e pela ausência de diretrizes curriculares orientadoras para as práticas pedagógicas. Isso contribuiu para que a música passasse a ser somente uma ferramenta para outros conteúdos e linguagens artísticas, sem que suas potencialidades inerentes ao desenvolvimento integral das crianças fossem exploradas, como muitas vezes ainda se observa até os dias atuais.

A falta de um conhecimento aprofundado em música, por parte dos professores polivalentes, contribuiu significativamente para que os objetivos ligados ao desenvolvimento musical das crianças se restringissem, em sua maioria, às atividades relacionadas à recreação, diversão, celebração de datas comemorativas e controle da rotina.

Em 1996, com o advento da Lei Nº 9.394, a Nova LDB, a arte passou a ser compreendida como componente curricular obrigatório, mantendo a atribuição de sua execução na educação infantil aos habilitados em licenciatura plena. Considerando o fato de não haverem sido destinadas vagas para professores específicos, incluindo os

licenciados em música, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, a atribuição do ensino de música permaneceu a cargo dos pedagogos, professores regentes, habilitados em pedagogia. Concomitante a isso, iniciaram-se as tratativas de organizações curriculares para orientar a educação infantil escolar, incluindo as práticas musicais.

O RCNEI, criado em 1998, é o primeiro referencial curricular da etapa, e apresenta em seu 3º volume eixos de trabalho voltados para a promoção da construção de diversas linguagens pelas crianças, bem como para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. São eles o Movimento, a Música, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza e Sociedade e a Matemática.

Como visto, o documento reconhece a música como uma forma de conhecimento e uma linguagem com características próprias, devendo ser considerada nos aspectos da produção, apreciação e reflexão e podendo haver um trabalho integrado às outras linguagens e conteúdos, entretanto, sem deixar de lado as questões próprias da área. Portanto, o documento apresenta como pontos de estruturação das práticas o trinômio:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p. 48).

De forma mais específica, os conhecimentos musicais apresentados envolvem: parâmetros sonoros; experimentação sonora de diversos objetos e instrumentos musicais alternativos; brinquedos sonoros; movimentação relacionada aos sons; sugestões de jogos e brincadeiras musicais; exercícios de percepção sonora, rítmica e melódica; rimas; sonorização de histórias; entre outros, além de orientações didáticas precisas para as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, considerando um crescente nível de complexificação de acordo com as idades.

O texto dedicado à música inicia denunciando as práticas que, de forma equivocada, reduzem esta linguagem artística a diversos outros propósitos, alheios ao desenvolvimento musical, como a formação de hábitos e comportamentos, a memorização de conteúdos e a realização de comemorações. Considera essas

práticas como mecânicas e estereotipadas, que acabam deixando pouco espaço para atividades de criação ou percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons, com atividades voltadas mais à reprodução e imitação do que à construção do conhecimento da linguagem musical, e que apesar de estarem sendo repensadas, ainda existia uma defasagem entre o trabalho na área da música e nas demais áreas do conhecimento.

O RCNEI apresenta diretrizes abrangentes e fundamentadas em relação à música, que não são encontradas de maneira similar em nenhum outro documento nacional, até o presente momento. Mesmo após a chegada de novas diretrizes (DCNEI) para o ensino de música na educação infantil, em 2010, o RCNEI ainda se apresenta como principal orientador de algumas práticas, e da construção de PPPs, Projetos, Guias, Currículos estaduais e do Distrito Federal e do trabalho pedagógico musical escolar. Como resultado, ainda é utilizado para o estudo das práticas em diversas pesquisas, como, por exemplo, os estudos de Tavares (2013), Faccio (2017) e Oliveira (2018):

Dos 83 participantes da pesquisa, 82 responderam a essa questão, cujos resultados mostram que 53% dos professores conhecem e utilizam a proposta de música dos RCNEI e 40% não conhecem, entretanto 6% reconhecem saber da proposta, mas não a utilizam (OLIVEIRA, 2018, p. 102).

Instituídas como normas obrigatórias para a educação infantil, as DCNEI propõem as interações e a brincadeira como eixos norteadores para a construção dos currículos. Nesse sentido enfatizam-se duas principais contribuições dessas diretrizes: primeiramente, a reiteração da criança como “sujeito histórico e de direitos” que se desenvolve e constrói sua identidade pessoal e coletiva a partir das práticas cotidianas que vivencia, imaginando, brincando, experienciando, imaginando, observando, narrando e questionando. A segunda, a apreensão do currículo como um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Percebe-se aqui um avanço no sentido da proposição de intervenções educativas mais abrangentes, que vão além de conhecimentos estruturados e organizados, incluindo também saberes provenientes de práticas sociais, culturas populares, relações e interações. Envolve encontros que demandam a criação de um tempo e espaço de convivência em comum, que possibilitam às crianças experiências sociais e pessoais e um desenvolvimento integral.

As propostas do documento são prioritariamente experienciais e os conteúdos estão agregados na redação do texto, cabendo inferência por parte do leitor para compreensão e integração dos mesmos a partir e para a construção de outros documentos curriculares orientadores. A única menção direta à música encontra-se na orientação de que as experiências devem promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

A BNCC (Brasil, 2018) dialoga em parte com as DCNEI no sentido de reforçar o marco conceitual da criança como foco do processo interativo para seu desenvolvimento, e a indissociabilidade entre o educar e o cuidar em um movimento de aprofundamento em relação às propostas do documento anterior. O documento organiza os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” em cinco campos de experiência, a saber: “Corpo, gestos e movimentos”, “O eu, o outro e o nós”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e **“Traços, sons, cores e formas”**, em destaque por conter maior recorrência de instruções diretas para as práticas musicais, entretanto, como afirma França (2020, p. 36), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos são esvaziados em relação ao fazer musical, em uma escrita que tanto reflete, quanto endossa práticas empobrecidas e estereotipadas, que “em vez de priorizar o fazer musical espontâneo e criativo [ênfaticam] repetidamente a exploração sonora ‘para acompanhar’ repertórios escolhidos pelo professor”.

A autora aponta ainda a desconexão com a natureza do desenvolvimento musical da criança, redundância nos descritores e equívocos tanto conceituais quanto pedagógicos, como expressões que, apesar de fazerem parte do senso comum não deveriam compor um documento curricular oficial de abrangência nacional, destinado a orientar currículos regionais e práticas docentes. Dentre as observações de França

(2020) ao documento, uma das principais preocupações se configura nas propostas que podem implicar na fragmentação da experiência musical.

Do ponto de vista metodológico, a questão mais crítica, a meu ver, é a separação de procedimentos como apreciar de perceber, explorar e experimentar, que podem implicar planejamentos que fragmentam a experiência musical. Do ponto de vista conceitual, é espantoso o enunciado que lista como “elementos constitutivos da música” os parâmetros do som “altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.” (p. 203). Ou seja, a concepção de música e de educação musical implícita na matriz é aquela tradicional, ou conservatorial, como aponta Pereira (2013). (FRANÇA, 2020, p. 37)

Em síntese, a legislação pontua a música como uma das linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte, sendo este um componente obrigatório nos currículos e diretrizes prescritos para a educação básica - podendo ser compreendido, portanto, como conhecimento essencial para a formação dos brasileiros e brasileiras. Ainda que a BNCC seja carente de revisões por apresentar uma diversidade de problemas e lacunas, é um espaço que oficializa a música como um componente curricular, tal como os demais documentos curriculares nacionais, estaduais e distritais.

Entretanto, esse espaço nas prescrições curriculares se concretiza com pouca visibilidade e quiçá, relevância, visto que não existem ações mais efetivas para a implementação desse conhecimento na formação dos professores, ou de conscientização sobre a importância de mudança nas práticas. Sendo assim, as prerrogativas legais afirmam para a música um espaço nos currículos e diretrizes prescritos para a educação básica (mais precisamente aqui a educação infantil), porém ainda não têm forças suficientes para garantir essa efetivação na escola.

Esse contexto reforça um espaço destinado à música que perpetua em si práticas musicais, que ao longo dos anos constituíram as trajetórias escolares dos então professores, como também das equipes e comunidades escolares, e que, portanto, tem sido atualmente oferecida às crianças da educação infantil, devido à crença instalada sobre a música como ferramenta nessa etapa.

Percebe-se que a legislação vai sofrendo alterações ao longo do tempo. Nesse caso específico, trata-se de mudanças que contribuem e consolidam a potencialidade

da música como área de conhecimento, importante para o desenvolvimento integral das crianças, em especial em relação à musicalidade. Entretanto, tais avanços não serão observados nas práticas escolares. As primeiras compreensões expressas na legislação da música como ferramenta e lazer, ainda são as bases que mobilizam as práticas musicais na educação infantil brasileira. Possivelmente incorporadas como disposições, os *habitus* das (os) professoras (es), parecem atuar como uma matriz geradora das percepções, apreciações e ações no campo⁷ em questão.

1.2 ... AO DISTRITO FEDERAL

O campo empírico dessa pesquisa é a etapa da educação infantil de uma escola pública do Distrito Federal (DF), portanto, em sequência à temática abordada no subtítulo anterior, vejamos o lugar da música prescrito legalmente no DF tendo em vista a contribuição das prescrições⁸ nacionais para a criação do currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tal documento foi denominado “Currículo em Movimento”, por conta de seu processo de produção, com ampla participação dos professores, profissionais da rede, estudantes, crianças e comunidade escolar, como também pelo permanente movimento de revisitação ao texto, considerando as mudanças sociais e atualização conforme as novas normativas e legislações.

Em sua primeira versão, que vigorou entre os anos de 2014 e 2018, a música estava localizada junto às demais linguagens artísticas (teatro, dança e artes visuais) e reconhecia o processo de desenvolvimento musical a partir de experiências sonoro musicais⁹ (VALE, 2019), tendo em vista vivências de criação, apreciação, escuta atenta, reflexão, percepção musical e sonora do ambiente em que se vive.

⁷ Conceito bourdieusiano a ser explorado no capítulo específico.

⁸ O termo “currículo prescrito”, aqui utilizado, assume o sentido proposto por Sacristán (2017), que engloba as diretrizes dos conteúdos a serem abordados, a elaboração dos materiais didáticos e serve como referência para a organização do sistema educacional. Nessa pesquisa são eles: RCNEI, DCNEI, DCNEB, DCNMEB, BNCC, o Currículo em Movimento da SEEDF, entre outras diretrizes e resoluções.

⁹ Categoria que emergiu a partir dos dados nos processos de análise do Currículo em Movimento, analisado no decorrer da pesquisa em questão.

Com a implementação da BNCC (2018) o Currículo em Movimento passou por um processo de revisitação e ajustes conforme as novas orientações. A concepção do desenvolvimento musical infantil com base nas vivências permaneceu, somando-se a ela uma organização a partir dos campos de experiências, que exprimem os conteúdos de forma integrada e são subdivididos por idades. Os objetivos de aprendizagem partilham do mesmo conteúdo e apresentam graus de complexificação em observância às faixas etárias – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O conceito de aprendizagens por meio das experiências prioriza as ações e não os conteúdos, sendo assim, um mesmo campo de experiência pode abrigar diversas metodologias e conter em si múltiplos conhecimentos simultâneos. A BNCC para a educação infantil oferece diretrizes detalhadas para o trabalho com as experiências e vivências nessa etapa. O Currículo em Movimento (CM) segue a organização proposta pela base, em quadros subdivididos por campos de experiência e faixas etárias.

A maior recorrência de atividades musicais encontra-se no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, e a segunda maior recorrência no campo “Corpo, gestos e movimentos”. Segue abaixo, no quadro 2, a proposta disposta na base e a definição dos objetivos no currículo do Distrito Federal. Os objetivos descritos aqui são os que apresentam maior relação com a música. Foram considerados apenas os que são referentes à faixa-etária de 4 a 5 anos e 11 meses, faixa etária à qual essa pesquisa se limita.

Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

BNCC	CURRÍCULO EM MOVIMENTO
Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas	
<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>	<p>Utilizar, de forma dirigida, diferentes fontes sonoras para acompanhar canções, cantigas e brincadeiras cantadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - corpo (voz/canto, estalos, passos, palmas, onomatopéias, dentre outros); - natureza (sementes, madeira, folhas, cascas, pedras de diferentes formas e tamanhos, dentre outros);

<p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>	<p>- objetos do cotidiano e materiais reutilizáveis (caixas de papelão, embalagens plásticas, sacos de papel, potes de plástico, painéis, colher de pau, madeira, garrafas, vidros, tampas, tampinhas, tubos de papelão e PVC, tubos flexíveis, dentre outros).</p>
	<p>Identificar sons e suas diversas fontes sonoras, por meio de jogos de escuta atenta/cabra-cega, caixa surpresa, o que é o que é, dentre outros.</p>
	<p>Criar, individual ou coletivamente, histórias para sonorizá-las, utilizando diversas fontes sonoras</p>
	<p>Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de participação ativa e criação de histórias sonorizadas.</p>
	<p>Criar pequenas paródias individuais e coletivas.</p>
	<p>Escutar atentamente, em mídias, apresentações ou concertos, estilos e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular, dentre outros) do contexto da criança, seja familiar, comunitário e/ou da instituição educacional, identificando livremente algumas diferenças existentes entre eles.</p>
	<p>Cantar de modo livre e direcionado, em variados momentos do cotidiano, observando a maneira mais confortável de cantar, de acordo com sua voz (adequação do tom da música).</p>
	<p>Perceber a pulsação rítmica – tempo forte da música e da palavra, utilizando sons corporais e objetos do cotidiano para a marcação do tempo forte ao escutar e cantar cantigas e músicas diversas, ao participar de jogos musicais corporais e de brincadeiras cantadas.</p>
	<p>Confeccionar instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis, utilizando-os para acompanhar músicas cantadas e pequenas composições autorais individuais ou coletivas (chocalhos com vasilhames, grãos e miçangas, clavas com pedaços de cabo de vassoura, tambores com potes e caixas diversos, dentre outros).</p>
	<p>Organizar a pulsação rítmica para acompanhar músicas cantadas, utilizando instrumentos musicais convencionais ou instrumentos confeccionados com materiais reaproveitáveis.</p>
	<p>Cantar intercalando som e silêncio, utilizando instrumentos e objetos sonoros para acompanhamento.</p>
	<p>Cantar músicas e acompanhá-las com instrumentos convencionais ou confeccionados com materiais diversos, explorando a intensidade do som (forte/fraco), e amplificar a intensidade das músicas cantadas e tocadas por meio de microfones e comparar sua vibração, tateando caixas de som durante a execução.</p>

	Cantar músicas acompanhadas de instrumentos musicais convencionais ou confeccionados, explorando a altura dos sons (agudo/médio/grave).
	Criar e decodificar registros sonoros utilizando seu próprio código de diferentes formas como o grafismo, pinturas e colagens.
	Participar de atividades com músicas usadas como fundo para a formação de repertório de memória e realização de trabalho corporal livre e direcionado.
	Gravar em celular e ouvir suas produções musicais individuais e coletivas, identificando elementos tais como: objetos e instrumentos utilizados, quem está cantando em tal ou qual período da música, qual som se apresenta mais forte e mais fraco na música.
Campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos	
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música, entre outros.
(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	Criar movimentos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	Participar e reconhecer os processos simbólicos, por meio da dramatização de histórias, músicas, entre outros, tendo o corpo como protagonista.
	Participar, reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais, como brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos, danças, festejos e canções tradicionais (pipa, cantigas de roda, pega-pega, cabra-cega, barra-manteiga, corda, pião, ciranda, esconde-esconde, elástico, bambolê etc.) e demais manifestações que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.

Fonte: Distrito Federal (2014)

A BNCC, como seu próprio nome diz, é uma base com competências e habilidades que devem ser observados nas construções dos currículos dos estados, mas ela não é um currículo propriamente dito e nem deve ser utilizada como tal. O

currículo em Movimento, portanto, seguiu as propostas da base e prosseguiu com as especificidades para a própria rede de ensino, quando reestruturado em 2018.

Ao observar o quadro 2, nota-se o aprofundamento e especificidade dos conteúdos do Currículo em Movimento em relação aos da Base, sendo observados os aspectos culturais do Distrito Federal. O documento destaca ainda que a expressão artística musical precisa ser explorada de forma ampla, indo além das funções de “comando atitudinal” comumente observadas nos espaços de Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 77). A referência a esse aspecto das práticas musicais na EI são reiteradas novamente, 20 anos depois do RCNEI, indicando sua permanência.

E acrescenta que educação da escuta atenta e intencional das diversas variedades sonoras presentes no cotidiano da criança vai além do simples trabalho “imitativo ou reprodutivo” de técnicas instrumentais, bem como do mero canto de canções infantis sem intenção educativa musical, enfatiza-se ainda a promoção de um trabalho “investigativo cujo material sonoro observado e reconhecido em suas características (altura, timbre, andamento, intensidade etc.) pode se tornar produção de elementos e trilhas sonoras” de atividades, histórias, brincadeiras e em atenção aos aspectos criativos, apreciativos e expressivos, de natureza individual e/ou coletiva (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 77)

Partindo de uma educação sonora significativa, a criticidade e a ampliação cultural da criança e de seus pares alicerçam seu desenvolvimento nessa linguagem, possibilitando-o sem que juízos de valores externos desqualifiquem suas expressões de musicalidade, afinal a música é uma atividade humana como outras quaisquer (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 78).

O currículo do Distrito Federal se posiciona em favor dos conhecimentos musicais e isso pode ser verificado nos textos e nos objetivos de aprendizagem dispostos no documento, que contextualizam os leitores acerca das atividades que podem ser realizadas, e os aspectos que devem ser observados para tal, considerando os eixos integradores do cuidar e educar/ brincar e interagir. Como exposto, ainda que o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” apresente objetivos de aprendizagem para as 4 dimensões artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), as partes referentes à música possuem orientações claras para o trabalho pedagógico-musical, que contemplam as proposições da BNCC e ampliam

as possibilidades de experiências sonoro-musicais, observando modalidades do fazer musical de apreciação, criação, execução e exploração sonoras.

As orientações dispostas no Currículo em Movimento do DF representam um grande avanço em relação aos espaços que a música deve ocupar na educação infantil, e apesar de ainda não ser capaz de garantir a efetivação dessas orientações nas práticas escolares há que se reconhecer os avanços trazidos pelo documento nas ações das esferas distritais, nos planos pedagógicos das escolas e nos planejamentos dos professores. Veremos mais à frente como o Currículo em Movimento contribuiu com a construção do projeto pedagógico da escola que irá receber o presente estudo de campo.

1.2 DE ACORDO COM AS PESQUISAS

Em termos de Educação Infantil, a música se mostra como uma parte integrante indispensável, sua presença pode ser vista e ouvida diariamente. Basta caminhar próximo às salas da etapa para ouvi-la, afinal, “a música torna o dia mais prazeroso, e a rotina pode ser complementada também pelas canções” (EDUCADOR apud BONATO, 2021, p. 7).

Existem por todo o país pesquisadores e educadores musicais dedicados a demonstrar a importância da música para o desenvolvimento infantil, nos sentidos cognitivo, estético e cultural das crianças. Trata-se de pesquisas que, aliadas a outras áreas de estudo como a neurociência, reforçam os conceitos que fundamentam essa importância e contribuem efetivamente para a construção e o reconhecimento da educação musical infantil como um campo sólido e como disciplina (NIÉRI, 2014). Essas pesquisas ajudaram a consolidar a música no contexto escolar como relevante área de conhecimento ao longo dos anos, reiterando a importância de sua presença, tanto no currículo quanto para desenvolvimentos múltiplos, como a criatividade, a socialização, o raciocínio crítico, o senso estético, a musicalidade e outros. É importante ressaltar que embora a música tenha sido pensada como disciplina nos primeiros estudos, hoje sua posição foi ressignificada na educação infantil como um campo de experiência.

Mas o que realmente movimenta a música na educação infantil e garante a sua permanência? De que práticas estamos falando? Quais e como esses conhecimentos sobre os benefícios da música influenciam as ações escolares? Como a escola, professores e comunidade escolar concebem a música para a etapa? Qual é o real objetivo da música no espaço escolar, pelas perspectivas curriculares? O que de fato, se concretiza nas práticas? Um panorama das práticas pode contribuir com algumas reflexões.

A música é uma forte aliada do educador para tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

(EDUCADOR apud RIBEIRO (2012))

A música ocupa múltiplos espaços na educação infantil, em especial pelo caráter lúdico que confere ao cotidiano escolar e é considerada como “uma forte aliada da educação [...] por estar presente a todo instante nas salas de aula” (RIBEIRO, 2012, p. 105). Essa é a fala de apenas um, dentre tantos educadores que refletem o mesmo pensamento em suas palavras e práticas. Cada momento da rotina pode ser marcado por canções, caso o educador queira, assim como o processo de construção dos conhecimentos, que herda um vasto repertório musical de práticas compartilhadas, planejamentos anteriores, sugestões e orientações didáticas do currículo e outros materiais impressos.

Antes de iniciar, cabe ressaltar que o objetivo deste ponto não é a condenação das práticas, apenas a demonstração, em pequenas amostras, dos relatos que revelam as práticas musicais na educação infantil em pesquisas selecionadas pelo Brasil, e assim, tornar claras as relações entre o que se pode observar nas concepções verbalizadas dos participantes e nas disposições que podem ser indiretamente percebidas a partir das práticas. Em síntese, prevalecem as conclusões de Tavares (2013, p. 65):

Os principais achados mostram a acentuada desarticulação entre o falar sobre música e o fazer musical, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança (TAVARES, 2013, p. 65).

Para tal foram selecionados vinte e três estudos com enfoque nas práticas musicais na educação infantil. Embora existam várias pesquisas sobre o tema em questão, realizadas em diferentes regiões do país, o recorte temporal e espacial adotado neste levantamento tem o objetivo de estabelecer uma aproximação entre a realidade dos estudos selecionados e o escopo da presente investigação, que se concentra nas **práticas musicais de professores pedagogos sem especialização em música**, atuantes em escolas da **rede pública** de ensino, tendo sido estabelecido o ano de 2008 como início do marco temporal quando a Lei Nº 11.769/2008 reforçou e explicitou a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

As pesquisas dessa revisão de literatura foram selecionadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações aplicando os filtros “educação infantil”, “música” e “escola pública”. Os textos foram consultados para a realização de uma busca mais refinada em relação aos contextos das pesquisas. Fazia-se necessário que tivessem sido realizadas em campo, em escolas públicas, nas quais o ensino de música estivesse a cargo exclusivamente de professoras e professores pedagogos, preferencialmente não especialistas em música e preferencialmente em uma escola sem professores especialistas dessa área. Após as seleções, as análises objetivaram identificar as práticas musicais cotidianas das professoras pedagogas, a partir das observações e entrevistas realizadas pelas pesquisadoras e pesquisadores.

Foram coletados em uma tabela os dados, lócus das pesquisas, objetivos, principais resultados dos estudos selecionadas e falas dos professores participantes, que pudessem demonstrar algo de suas práticas e concepções sobre a música, assim como as informações dispostas nos registros de observação, diários de bordo e sínteses dos pesquisadores. Ainda que os objetivos fossem diversos, os dados empíricos dessas pesquisas contribuíram com informações fundamentais para a construção desse primeiro cenário sobre os papéis atribuídos à música na educação infantil.

Abaixo segue a lista organizada de forma cronológica, o que representa a forma como foram analisadas, a fim de possibilitar a identificação de possíveis transformações e/ou permanências das práticas ao longo dos anos.

Quadro 3 – Pesquisas sobre as práticas musicais na EI no Brasil.

Ano	Autor/ Ano	Pesquisa	Cidade <small>(Lócus da pesquisa)</small>
2008	SOLER, Karen I. S	A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba - SP	Idaiatuba (SP)
2008	TRIERWEILLER, Pricilla Cristine	A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações	Santo Amaro da Imperatriz (SC)
2010	BRUNHOLI, Maria Nanci P.	Educação musical na infância: um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP	Dracena (SP)
2010	DUARTE, Rosangela	A construção da musicalidade do professor de educação infantil	Roraima, (RO)
2010	LOUREIRO, Alícia Maria A.	A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática.	Belo Horizonte (MG)
2011	SOUZA, Ana Carmita B.	Currículo cultural, <i>habitus</i> e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza- CE	Fortaleza (CE)
2011	STORGATTO, Sabrina S. S.	Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas	Santa Maria (RS)
2012	RIBEIRO, Rosa Maria	A música na educação infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo	Belo Horizonte (MG)
2013	TAVARES, Cintia Dutra	Música na educação infantil: Estratégias propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)	Vitória (ES)
2014	CUNHA, Sandra Mara da	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância	São Paulo (SP)
2015	MARIANO, Daniel A. de Lima	Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das múltiplas	João Pessoa (PB)

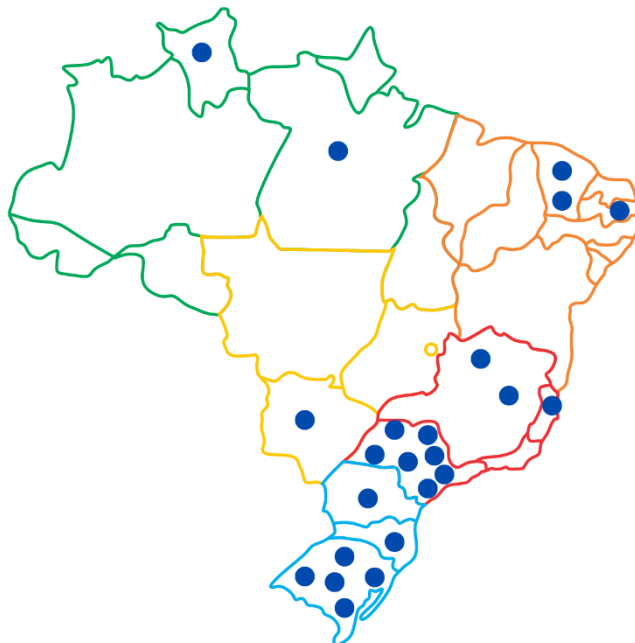
		inteligências: uma pesquisa-ação na docência da primeira infância	
2015	WERLE, Kelly	Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar	Santa Maria (RS)
2016	TOLEDO, Priscilla Lumy Y.	A prática do professor de educação infantil e as interfaces com a música: uma leitura em fenomenologia	Campo Grande (MS)
2017	FACCIO, Cristiani Maria	As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil	Presidente Prudente (SP)
2017	FIGUEIREDO, Queila G. M. S.	Ensino de música na escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano	Mogi das Cruzes (SP)
2018	LUNARDI, Vera Regina	Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no município de Curitiba/PR	Curitiba (PR)
2018	OLIVEIRA, Raimundo N. A.	A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém/PA	Santarém (PA)
2019	TOMAZI, Ana Carla S. R.	Educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da educação infantil	Nova Palma (RS)
2020	RIBEIRO, Andréia N. S.	A música na educação infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo	São Paulo (SP)
2020	SANTOS, Wanderley F.	O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música	Fortaleza (CE)
2020	PEREIRA, Joana Lopes	Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo com	Porto Alegre (RS)

		profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre	
2020	RECKZIEGEL, Jordana	Sobre a educação musical: o amor e o amadorismo do professor de educação infantil	Taquari (RS)
2021	BONATO, Aline Roberta S.	A música na educação infantil: vozes dos professores	Orlândia (SP)

Fonte: Organizado pela autora.

Na figura 1 encontramos a localização visual no mapa do Brasil das pesquisas, que ocorreram em 11 dos 26 estados e no Distrito Federal, e contemplam as 4 regiões do Brasil, com maior incidência no Sul e Sudeste.

Figura 1 – Localização das pesquisas sobre as práticas musicais na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora.

“Está presente a todo instante nas salas de aulas, no nosso dia-a-dia”

(EDUCADOR apud RIBEIRO 2012, p. 105)

Ao longo das pesquisas selecionadas encontram-se falas de educadores que revelam como a música está presente no cotidiano da educação infantil: um recurso indispensável para a etapa que, entre muitas finalidades, confere um caráter lúdico e leve ao processo de vivências de aprendizagem. Todavia, na grande maioria das vezes, envolvem estritamente canções utilizadas com diversos objetivos quase sempre distantes do desenvolvimento musical, como a indicação da rotina, regras, entretenimento, e orientações automatizadas (LOUREIRO, 2010; RIBEIRO, 2012; WERLE, 2015; PEREIRA, 2020; RACKZIEGEL, 2020; SANTOS, 2020; BONATO, 2021).

Também são descritos diversos momentos e formas de inclusão da música nas práticas. Trata-se de início de rodas de conversa, organização de filas, a utilização aleatória da música em atividades diversas, abordagem lúdica de outros conteúdos e linguagens, e que ocorrem de acordo com a demanda da turma e o planejamento semanal. Não existe, portanto, uma carga horária estipulada para a música: ela aparece ao longo de 4 horas/aula diárias integradas ao aspecto lúdico-pedagógico ao longo da semana (RIBEIRO, 2012).

Cunha (2014) faz ainda uma comparação entre as possibilidades para o trabalho com a música e as práticas, como por exemplo, quando a exploração sonora na educação infantil, por crianças e bebês, recebe a interpretação de barulho e bagunça, por parte dos professores. Para a autora, falta “paciência” aos educadores para a identificação desses processos de vivências musicais, isso por conta da presença ainda marcante do ensino tradicional, centrado essencialmente na disciplina e aquisição de habilidades técnicas. A autora acrescenta que se deve trazer para os professores, sejam músicos ou não, uma compreensão renovada das crianças e seus modos genuínos de fazer música.

É comum observar que as abordagens pedagógicas relacionadas à música são caracterizadas por uma orientação diretiva, com uma ênfase significativa na repetição e reprodução de modelos, dependendo exclusivamente da experiência do professor.

Nesse contexto, a música é percebida como um elemento complementar à aprendizagem, sendo utilizada como um recurso técnico adicional, com o único propósito de transmitir conceitos objetivos de outros campos (DUARTE, 2010).

“... eu uso muito, muito mesmo a música na minha sala de aula!” “Se vou dar uma aula de matemática... através da música; se vou dar uma aula de português... através da música; de higiene... através de música. Então eu uso muito, muito mesmo a música na minha sala de aula!”

(EDUCADORA apud TRIERWEILLER, 2010, p. 182)

A função instrumentalizada da música em relação a outros conteúdos é muito presente nessa etapa, principalmente por seu caráter lúdico. A ludicidade é um elemento base da educação infantil, qualquer conteúdo que se apresente vem necessariamente acompanhado por algum aspecto ligado às linguagens artísticas, como músicas, sons, histórias, cores, figurinos, recursos diversos, brinquedos, fantoches, brincadeiras, movimentos, jogos, desafios, que concretizam os eixos do **brincar e interagir**, agora consolidados pela BNCC.

Acrescente-se a associação do brincar com a exploração sonora e musical. O brincar é intrínseco do universo infantil, logo, as experiências sonoro musicais são associadas ao conceito da brincadeira como principal mediação dessas vivências e interações. Brincar e interagir é eixo curricular na Educação Infantil. A concepção é de que ao brincar a criança cria condições para aprender e desenvolver. Brincar de faz de conta possibilita criar, a partir da projeção na imaginação, partindo daquilo que é real e transcendendo a própria realidade em contraposição ao movimento de escolarização precoce, didatização da experiência da criança nas instituições. Isso inclui a exploração com os sons do corpo e voz, objetos do cotidiano, o brincar, tocar, criar, experimentar, apreciar, improvisar, entre outros, e “barulhar”, ou seja, movimentar a escuta (LINO, 2010).

Devido a essa ligação com a metodologia proposta pelo currículo, a música tem presença garantida diariamente nesse contexto, o que forja uma percepção de trabalho musical efetivo. Por se tratarem de canções funcionais, para o ensino de algo, e com temas específicos, restringe-se a experiência ao cantar – ouvir e repetir –

quando muito, acompanhadas por gestos. De acordo com Vygotsky (2009), a atividade imitativa tem grande importância para a apreensão e posterior reprodução dos movimentos, como forma de compreensão da realidade social e cultural. Esse é um aspecto de suma importância para a formação de repertório para posterior criação e compreensão musical nas atividades de apreciação. Entretanto, quando restritas à imitação, não viabilizam os mesmos desenvolvimentos apresentados pela atividade criadora (VYGOTSKY, 2009), cuja existência depende do reconhecimento da criança como protagonista.

Sendo assim, uma das questões mais importantes aspecto utilitarista pode desfavorecer a organização de experiências sonoro musicais que envolvam a criação e a apreciação, já que se resumem na execução e repetição de algo pronto.

Existem ainda as práticas advindas de reflexões que reconhecem a importância da multiplicidade de espaços para a música, ainda que não saibam descrever os objetivos de cada momento. Uma prática também comum é “o uso da música na educação infantil de forma sistematizada e mecanicista, visando muitas vezes apenas a performance” (SANTOS, 2020, p. 52), algo que não deveria ser tido como o único fim, mas sim a consequência de um trabalho musical realizado ao longo do ano letivo. Ao falar de performance, que sejam incluídas as práticas de associação dos repertórios aos outros conteúdos, como também ao calendário escolar. A predileção pela seleção de músicas a partir da agenda de atividades letivas é algo habitual e ressoa quase que como uma normativa: é como se houvesse uma incompletude no planejamento sem canções que facilitem a compreensão e a memorização do tema pelas crianças.

Na grande maioria das vezes as datas comemorativas são incluídas na redação dos PPPs das escolas, e até mesmo, de uma forma mais geral, no calendário de comemorações da secretaria de educação do estado, a exemplo: “Dia Mundial da Água, Monteiro Lobato, Dia Internacional da Mulher, Dia do Trabalho, Semana do Trânsito, Dia Mundial Meio Ambiente, Dia Nacional das Comunicações, Festa Junina, Dia do Bombeiro” (CARVALHO, 2010, p. 57). Existe ainda a função de entretenimento com vídeos musicais que “prendem” a atenção das crianças enquanto a professora executa funções diversas, como por exemplo registros, organização da sala e confecção de murais. É quase como um momento para o brincar livre.

Nesse contexto encontram-se as tradicionais apresentações em festividades escolares, temáticas religiosas, homenagens, entre outras culminâncias de projetos organizadas ao longo do ano letivo.

Mais alto, “senão a sua mãe não vai te ouvir”.

(EDUCADOR apud FACCIO, 2017)

É encantador aos olhos de toda a comunidade escolar ver as crianças fazendo gestos, de forma caprichosa para acompanhar as canções escolhidas a dedo por suas professoras. Mal sabem todos que essas performances, muitas vezes, são a única finalidade dos exaustivos ensaios, cercados de ‘mais alto’ “senão a sua mãe não vai te ouvir” (FACCIO, 2017, p. 95). Ainda assim, a performance pública parece ser limitadora à maneira mais concreta de demonstrar o trabalho que foi construído, em especial pela perspectiva da comunidade escolar. Mas essa não é uma prática problemática em si, exceto quando se torna o único objetivo, em detrimento do desenvolvimento musical das crianças.

Considerando todos esses aspectos, podemos dizer que toda intencionalidade desse movimento musical, daquele momento era norteadas pelas festividades em comemoração ao centenário da escola. Embora já idealizada pela direção da escola, porém, sem consenso entre esta e as professoras com relação à programação festiva, a escola, zelosa em preservar a sua memória, mobilizava toda a comunidade escolar. Passou, então, a exigir, de cada professora, empenho na realização do evento, inclusive na preparação de números musicais para serem apresentados durante a festividade. Segundo a professora El 1, as apresentações seriam individuais, por sala, e cada professora responsabilizaria por sua turma (LOUREIRO, 2010, p. 110).

“E assim como eles trazem, eles levam as músicas que eles cantam na escola”

(EDUCADOR apud PEREIRA, 2020)

Para além das datas comemorativas, o repertório na educação infantil é construído a partir de diversas influências, o que inclui as cantigas de roda conhecidas pela comunidade escolar, as canções levadas pelas crianças para a escola, consideradas como “a música que mais prende a atenção, o repertório conhecido”

(EDUCADORA apud CARVALHO, 2010, p. 81) e também pelo gosto musical das próprias docentes constituído em suas trajetórias de vida.

P1. [...] depois que eu entrei na educação infantil, tive que voltar ao passado e voltar às cantigas de roda, mas eu confesso que essa geração de Galinha Pintadinha e sítio do seu Lobato, eu não curto muito não, sabe? Eu descobri recentemente um cara fantástico chamado Márcio De Camillo. Ele musicalizou as poesias de... algumas poesias de Manoel Bandeira, algumas poesias de João de Barros, algumas de Mário Quintana. Então eu procuro colocar para as crianças algo que não seja tão comercial, de galinha, de Xuxa, não curto muito... Em sala de aula, teria uma qualidade melhor... qualidade musical melhor. É isso (EDUCADORA apud SANTOS, 2020, p. 91).

Ainda em Santos (2020) encontram-se relatos de professores que visam a transmissão de valores musicais e culturais das crianças a partir de uma escolha cuidadosa do repertório para suas aulas, por acreditarem na influência positiva dessa prática para o desenvolvimento musical ao longo do tempo e terem ciência de que toda música utilizada em atividades musicais nessa fase contribui para a formação sociocultural das crianças.

Nesse contexto encontram-se narrativas de professoras que mencionam como suas preferências musicais influenciam a escolha do repertório e o uso da música no ambiente escolar, dentre elas o pop rock, estilo anos 1980, Michael Jackson para crianças, U2, RPM, Legião Urbana.

O cuidado delas, na escolha do repertório, ficou evidente ao esclarecerem que, fora da escola, as crianças convivem com músicas inadequadas para sua faixa etária. Músicas erotizadas e que utilizam uma linguagem imprópria para o universo infantil. Incentivar a apreciação de músicas populares do universo infantil, no ambiente escolar, funciona como uma contrabalança que permite à criança conhecer uma cultura que não seja tão volátil quanto a cultura de mercado que lhes é oferecida atualmente, músicas que não são pensadas para o público infantil, mas que são largamente consumidas pelas crianças devido à fácil repercussão nos meios digitais (SANTOS, 2020, p. 91).

As crianças trazem para a sala de aula suas próprias canções, que são compartilhadas e ouvidas entre si. A professora desempenha um papel importante ao facilitar essa troca e interação musical, sejam dos estilos religiosos ou populares, com algumas ressalvas em relação às letras, em especial, de alguns estilos específicos

como o funk, por conterem letras consideradas inapropriadas. Em outros casos, existem propostas de estilos mais específicos, mas sem perder de vista a acolhida de outras sugestões.

faço uma coleção de música Erudita, agora foi Beethoven, Vila Lobos e já estou completando essa coleção de música... às vezes coloco para eles na sala multiuso para eles escutarem só música erudita, mais muitas vezes tem música que eles pedem... Comprei por exemplo, a música do Calypso, acho que o ritmo é interessante, não gosto da letra mas a letra não interessa porque o ritmo é muito interessante pra eles, então coloco, mesmo porque eles pedem esse tipo de música. Gosto de apresentar uma variedade aí pego a música através dos discos que compro (EDUCADORA apud CARVALHO, 2010, p. 79).

O repertório musical na educação infantil é construído por influências externas transportadas para o ambiente escolar, seja pelos docentes, crianças, comunidade escolar ou outros profissionais da escola. Cada uma dessas influências tem um princípio originário construído em circunstâncias individuais e coletivas, que criam e interferem nos modos de ação de cada indivíduo, ou seja, tanto o ato de sugerir/inserir o próprio repertório nos planejamentos, quanto a forma de recepcionar as sugestões de outros estão relacionados a essas disposições.

“para que elas não tenham o mesmo bloqueio que nós tivemos”

(EDUCADOR apud CARVALHO, 2010)

Ressaltam-se algumas justificativas interessantes sobre a viabilização de outros repertórios na educação infantil fora aqueles que já constituem o âmbito social das crianças. A escolha do repertório pode estar ligada a afirmações do senso comum (DUARTE, 2010) em outras palavras, às preferências pessoais dos educadores e comunidade escolar, portanto, é importante proporcionar à criança o contato com diversas expressões culturais, a partir de gêneros musicais diversos (regionais, de cultura popular, eruditos, contemporâneos, entre outros) o que pode evitar que as preferências pessoais dos educadores e comunidade escolar sejam o único fator de relevância para a seleção de músicas, e limite as possibilidades.

Em Carvalho (2010) uma educadora revela a partir de um relato pessoal o quão complicado é trabalhar com as artes enquanto adulta, devido ao fato de ter sido impedida de se expressar artisticamente quando criança. Trata-se de uma dificuldade que ela intitula de “bloqueio”, e atribui também ao fato de não ter tido acesso a outros tipos de arte e de repertório musical, sendo assim, procura diversificar as atividades e conteúdos em suas aulas.

As falas acima revelam uma face das concepções na qual as pessoas sabem que determinadas ações tiveram impactos positivos ou negativos em suas trajetórias de vida e imaginam que a replicação dessas ações pode ter os mesmos impactos nas crianças. Sendo assim, incorporam determinadas ações em suas práticas, e esperam que essas se mostrem eficientes, ainda que não tenham a plena ciência de “o que” e “como” fazer, e desconheçam as implicações.

“... musicalização, nada. Era só brincadeira... A música na minha infância era isso. Eram cantigas de roda.”

(EDUCADORA apud SANTOS, 2020)

A simples ação de bater palmas em um ritmo de uma cantiga de roda é um aprendizado prático sobre pulso e andamento no contexto da educação musical. Ao cantar suavemente uma canção de ninar, estamos naturalmente explorando o conceito de intensidade. Ao contar uma história para as crianças e usar uma voz grave para representar um personagem, também introduzimos espontaneamente o trabalho com a altura (sons graves e agudos). Dessa maneira, esses conceitos espontâneos já vivenciados ao longo de suas vidas, como seres sociais, e por sua experiência como professoras na educação infantil, podem ser conectados a novas experiências musicais por meio de jogos musicais propostos.

Isso busca expandir seus conceitos espontâneos, permitindo a formação de conceitos científicos sobre os temas abordados nos jogos, como as propriedades do som (altura, duração, timbre e intensidade). Esse conhecimento solidifica os aprendizados empíricos instintivos e os saberes prévios que sempre estão presentes no processo educativo (SANTOS, 2020).

Parte dos saberes prévios advém das memórias da infância. Pode-se compreender que a memória se assemelha a um fio que conecta o passado, o presente e o futuro. É nesse contexto que as brincadeiras vivenciadas na infância ou em outras fases da vida conservam seu encanto e se tornam parte integrante da história de cada indivíduo que brincou, sendo chamadas de "memórias lúdicas", que intervêm na formação do adulto e, por consequência, no desenvolvimento de sua profissão (PEREIRA, 2021). Isso reforça que muito dos saberes informais dos professores são construídos a partir de suas memórias, o que influencia diretamente em sua prática.

As professoras não tiveram educação musical formal ao longo de sua vida e carreira docente, porém, entendemos que a música, que acompanha o ser humano desde as canções de ninar até grandes celebrações da vida adulta, ou seja, ao longo de toda a vida, sempre deixa suas marcas e aprendizados empíricos e espontâneos (SANTOS, 2020, p. 82).

É no meio familiar que muito da musicalidade e conhecimentos musicais se constituem. Nesse sentido a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em parceria com a Universidade Federal do Paraná propôs uma ação de formação continuada chamada "Projeto Músico da Família ao Vivo", que mobilizou a comunidade a participar e contribuir com seus conhecimentos e experiências. O projeto oportunizou vivências às crianças e favoreceu as práticas musicais docentes, já que ampliou os conhecimentos e as possibilidades do trabalho com música.

As professoras descrevem que alcançaram um domínio cada vez maior da concepção de criança e da sua profissionalidade como educadoras. Isso permitiu a construção coletiva de conhecimentos e uma constante reflexão sobre suas práticas, tornando-as protagonistas em seu próprio processo de formação.

Ao obterem uma compreensão mais profunda do princípio acústico dos instrumentos, vivenciarem a criação de instrumentos musicais alternativos e a utilização de objetos sonoros, passaram a reconhecer as explorações sonoras das crianças, além de suas preferências e seleções musicais. Como resultado, sentiram-se habilitadas a planejar propostas musicais intencionais para as crianças da Educação Infantil (LUNARDI, 2018). Esse é um exemplo da configuração das práticas implementadas após o projeto:

a professora organizou um contexto de exploração a partir do planejamento do tempo, espaços e materiais para as experiências das crianças. Nessa perspectiva, se observou que as crianças tinham interesse em produzir sons com os materiais que estavam neste espaço, e foi assim, que surgiram suas primeiras “engenhocas sonoras”, demonstrando que tinham preferência pelos aerófonos. Assim, pode-se dizer que, ao revisitarem seus registros e analisá-los, as professoras planejam com mais intencionalidade suas propostas para as crianças, reconstruindo suas hipóteses prévias e criando contextos mais desafiadores às aprendizagens das crianças (LUNARDI, 2018, p. 102).

A pesquisa de Lunardi (2018) demonstra as possibilidades de um trabalho de formação continuada a partir de vivências e experiências sonoro musicais com crianças, a partir da integração e disponibilidade da comunidade em participar e se envolver ativamente com o projeto, estando presentes na escola, compartilhando seus saberes e construindo recursos/instalações físicas para experiência sonora das crianças, além de apresentações artísticas e didáticas para demonstração do instrumento, oficinas práticas com as professoras. Uma riqueza imensa nesse aspecto das sonoridades.

É importante ressaltar que um projeto como esse foi possível graças aos aspectos sociais da comunidade escolar e famílias, que conta com músicos profissionais ou artistas e que se dispuseram a participar ativamente do projeto. Isto é, apesar de não existir a possibilidade de reprodução desse modelo de projeto em algumas comunidades, é um exemplo de alta relevância da construção de conhecimentos a partir da integração entre escola e família. A prática de projetos que envolvem as famílias se repete em secretarias de educação e escolas do Brasil, porém ainda não foram registradas formalmente em pesquisas, ou não se encontram nessa.

Observando as propostas da BNCC, temos um trabalho focado no “(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas” (BRASIL, 2018) e de forma indireta construir os conhecimentos sobre as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre).

Sendo facultadas às professoras o trabalho abrangente. A pesquisa foi finalizada em 2017, a Base ainda não havia sido implementada, mas mesmo assim é um trabalho que contempla parte do que a base propõe, sendo necessário analisar a parte de música do currículo da educação infantil do referido estado.

“*Pretendo continuar aplicando o que aprendi...*”

(*EDUCADORA apud CUNHA, 2014*)

Em pesquisas-ação ou de observação participante torna-se possível observar as ações e interferir conforme os objetivos da pesquisa, entretanto, a menos que componha os objetivos, não é possível constatar mudanças efetivas nas práticas musicais dos docentes. Dois fatores complicadores residem nesse contexto: um é a rotatividade de docentes, seja de uma série para outros, ou de uma escola para outra, e assim, a presença de professores que não participaram desse processo de formação. O outro reside nas atitudes internalizadas, que emergem quando se está agindo de forma autônoma e sem observações e acompanhamentos externos. Uma mudança efetiva nas concepções e práticas é um exercício mais profundo do que algumas semanas ou meses de intervenção.

Bonato (2021) suscita a reflexão de que muitas vezes as professoras demonstram incertezas acerca de suas práticas, apresentando “dúvidas se o que ensinam é caracterizado como aula de música ou apenas um uso de elementos musicais” (p. 63). Em um grupo de professores da mesma escola podem existir concepções variadas, uma delas é de que a utilização aleatória de músicas já basta como educação musical, além de outras professoras que não reconhecem as brincadeiras de roda e “o cancionário popular infantil [que] está presente em sua história de vida” como vivências musicais, importantes para a sua formação musical (SANTOS, 2020, p. 89).

Sendo assim, não se pode dizer que a música está ausente nessa etapa, muito pelo contrário, pode ser que exista inclusive uma intencionalidade nas atividades, porém muitas delas voltadas ao desenvolvimento de conteúdos **com** música, um formato que, no geral, suprime o espaço das atividades **de** música, desde o planejamento escrito até a sua realização. Além do mais, o fato de a música estar sempre presente como um recurso lúdico, torna recorrente que se conceba esse conteúdo como “realizado”.

Não vimos a manipulação ou exploração de qualquer objeto ou instrumento sonoro [...] o que empobrece as práticas musicais, restringindo-as apenas ao que é proposto pela professora, carente de conhecimento mais amplo e profundo da linguagem musical, o que

inviabiliza um trabalho mais sério e comprometido com a realidade e as necessidades das crianças que frequentam a pré-escola (LOUREIRO, 2010, p. 118).

Após observações na educação infantil da rede pública de ensino, Loureiro (2010) denuncia ainda a “instabilidade e descontinuidade de práticas musicais no cotidiano das crianças [o que] denota que a música é vista como música incidental” (p. 121):

Certo é que as crianças pareciam adaptadas àquela rotina. Elas cantavam, cotidianamente, “para merendar, para lavar as mãos. Depois da merenda, eu tenho um horário para relaxamento, que eu ponho um CD para as crianças. Elas abaixam a cabeça e dão uma relaxada, e na saída também. **Música, todo dia na escola**”, conforme salientou a professora (LOUREIRO, 2010, p. 113, grifos meus).

Percebe-se por essa fala a concepção de que a presença cotidiana da música na educação infantil é entendida como suficiente em termos de educação musical, ainda que com fins estritos de organização da rotina. Mesmo em 2021, encontramos pensamentos reflexivos de professoras que questionam “se o que ensinam é caracterizado como aula de música ou apenas uso de elementos musicais como musiquinhas para dormir, para comer ou demais momentos” (BONATO, 2021, p. 63), as professoras não sabem dizer se ensinam música, de fato, e se o fazem da maneira correta.

Uma forma de verificar se isso está sendo feito de maneira correta é comparar os elementos das práticas com o que é proposto no currículo. No entanto, isso parece ser um obstáculo. As escolas tendem a dedicar a maior parte do tempo à organização das práticas e à criação de recursos, e quase nenhum tempo à avaliação, especialmente no que se refere à Educação Infantil, em que os relatórios apontam de forma geral e às vezes, genéricas o desenvolvimento das crianças. É essencial estabelecer uma conexão entre os conteúdos que são planejados e os que são efetivamente realizados, a fim de definir objetivos concretos e identificar possíveis falhas no processo de ensino.

Como foi dito e será aprofundado mais à frente, as práticas escolares agem como uma espécie de funil, no sentido de priorizar ou reduzir a música às funções de outros conteúdos e à rotina. O grande risco reside na estagnação que se pratica, ou

seja, o desenvolvimento musical pode não ser impulsionado de forma consistente em nenhum dos lugares que a música ocupa na educação infantil.

A dificuldade de compreender se o praticado é “correto” pode ser uma questão da ausência de conhecimento e consciência acerca da própria musicalidade (PEDERIVA, 2009). Portanto,

disponibilizar oportunidades aos pedagogos do acesso às suas próprias possibilidades musicais e criar condições para que eles tomem consciência de sua musicalidade por meio da experiência, poderia viabilizar sua emancipação e protagonismo (RAMALHO, 2016, p. 69).

O desenvolvimento da consciência das professoras acerca da própria musicalidade é algo indispensável, e fomentaria as noções de criação, apreciação e execução musicais, entretanto é algo que só seria possível a partir de vivências e experiências sonoro musicais¹⁰ constantes. Sendo assim, a observação de um espaço significativo de aprendizagens e vivências musicais precisaria ser observado nos processos de formação inicial e continuada dos pedagogos. No tocante à música, vivenciar e exercitar tem maior peso para as práticas do que o ler e saber sobre as orientações curriculares.

As vivências musicais dos docentes em muito ajudariam a esclarecer a concepção que, por vezes, confunde e associa o desenvolvimento musical às funções da música como ferramenta para outros fins. Algumas pesquisas apresentam essa concepção de forma implícita e, às vezes, notória.

Os resultados mostraram que a música contribui para o desenvolvimento da criança na educação infantil, pois ela tem o poder de **acalmar** e **disciplinar** a criança, facilitando a aprendizagem e contribuindo para um ambiente escolar alegre e favorável à formação integral do indivíduo, bem como promove a sociabilidade e a expressividade (ARAÚJO, 2021, p. 1, grifos meus).

Entretanto, o ensino de música na Educação Infantil pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas, **principalmente** como uma eficiente ferramenta de transformação social porque o ambiente de ensino e aprendizagem pode promover o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão, tão importantes e necessárias **para a formação humana**. Dessa forma, é interessante que a música

¹⁰Referência em Vale (2019) na pesquisa sobre a música no currículo da Educação Infantil do Distrito Federal. As análises demonstraram que a música para a etapa deve ser pensada a partir de experiências práticas com som e música.

seja constante no ambiente escolar (BONATO, 2021, p. 30, grifos meus).

Embora sejam encontradas orientações em alguns documentos curriculares (VALE, 2019) é perceptível uma contradição entre a fala, o planejamento (quando presente) e a ação dos docentes e comunidade escolar. Por outro lado, as crianças podem acabar por crescer com a herança da concepção de que a música ocupa um espaço de entretenimento, mas não de vivências e experiências significativas (PEREIRA, 2020).

Em Cunha (2014), o quadro inicial das práticas indicou a música sendo “utilizada como suporte para outras aprendizagens, como ilustração para uma rotina escolar instituída, principalmente quando relacionada ao uso das canções” (CUNHA, 2014, p. 110), após as intervenções da pesquisa-ação, as professoras indicaram a intenção de expandir o repertório de canções, explorar o vasto universo de sons e criar um ambiente mais enriquecedor e prazeroso para as crianças, além de proporcionar um contato mais próximo com a criação de músicas e a exploração/confecção de instrumentos musicais alternativos. Por fim, manifestaram o desejo de manter a participação em cursos de formação continuada. A pesquisadora afirmou que um dos entraves da pesquisa se deu pela impossibilidade de constatação das práticas, algo que apenas poderia ser feito após observações e confrontos entre os dados (CUNHA, 2014).

Na pesquisa de Storgatto (2011) observou-se uma visão da música enquanto área de conhecimento, por parte das professoras de referência, o que se deve em parte à presença dos estagiários em seus contextos de docência, mas ainda assim as práticas revelam a música como relaxamento, a organização da educação e o trabalho diário (rotina e outros conteúdos), e a necessidade expressa pelos docentes de entender mais de música. Os estagiários relataram que ainda reside a necessidade de “estímulo” para que as busquem formas de articular as docências à educação musical (STORGATTO, 2011).

“o profissional da área está mais preparado, podendo fazer um trabalho mais profundo com as crianças e contribuir na formação dos outros docentes” (PROFESSOR apud SOLER, 2008, p. 89)

Essa é uma reflexão que abriga outros debates recorrentes na área, a ausência adequada de música na formação inicial e continuada dos pedagogos, que compreendem essa escassez e consideram ser importante a presença de um professor especialista nas escolas, em especial para o trabalho com noções que consideram importantes, como o entendimento do tempo, a percepção de sons agudos e graves, além da formação dos outros docentes. É interessante perceber como essas falas sempre vêm acompanhadas dos conteúdos paralelos, como o desenvolvimento da concentração, lógica, habilidades matemáticas, disciplina, interação, oralidade, escrita, coordenação motora ampla, criatividade e a afetividade (SOLER, 2008).

O pensamento sobre a presença de um professor especialista em música no ambiente escolar comumente acompanha os professores pedagogos, podendo ser observado em cada uma das pesquisas aqui levantadas. Um especialista em música pode auxiliar no que se refere aos conhecimentos musicais, mas não garante atividades musicais significativas, tendo em vista a especificidade da idade das crianças na educação infantil integrados aos conhecimentos pedagógicos necessários para o trabalho com as faixas etárias de 4 e 5 anos.

Até onde vai a concepção da importância da presença de um professor especialista em música na educação infantil? Essa solicitação das professoras pedagogas muitas vezes fazem referência à teoria musical, conceitos ainda não aprendidos. Mas é o bastante ter acesso a esses conhecimentos? Não na educação infantil. Em se tratando de experiências sonoro musicais, é preciso vivenciar as atividades para ser possível realizá-las junto às crianças, quando essa vivência prévia não existe, nos deparamos com situações de dificuldade como a relatada abaixo:

Discutimos, também, a dificuldade percebida pela professora em realizar uma experiência de tocar a música sem cantar, apenas acompanhando o ritmo, para ela o som se misturou e não dava para identificar a música apenas pelo ritmo (RIBEIRO, 2020, p. 185).

Em Werle (2010) participantes de sua pesquisa afirmaram que, na educação infantil, a aula de música separada das demais atividades compõe uma “fragmentação do conhecimento que não é adequada” (p. 95) e por isso destacam a relevância do

professor pedagogo, por sua capacidade de organizar as atividades musicais de forma significativa e articulada aos demais projetos e às demais áreas do conhecimento.

É certo que o modo de trabalho interdisciplinar e contextualizado é necessário nessa, como em outras etapas, entretanto, esse pensamento pode levar, inconscientemente, a se justificar a música a partir de sua funcionalidade a serviço de outros conteúdos. É necessário pensar um equilíbrio entre a presença da música em atividades temáticas e espaços específicos para o trabalho com experiências sonoro musicais. Do contrário, a música se perderá dentre a sua funcionalidade e as atividades musicais não serão pensadas para o desenvolvimento da musicalidade.

Embora muito se discuta, não se trata apenas de solicitar a obrigatoriedade da música neste ou naquele currículo, depositar toda a sobrecarga de responsabilidade das práticas na formação dos educadores. Trata-se de uma mudança na concepção da sociedade como um todo, acerca da importância do desenvolvimento musical para a constituição humana desde a infância, e assim possibilitar um trabalho conjunto entre a sociedade, as esferas político públicas, os demais profissionais da educação e, só então, da escola e do docente.

Parece que, mesmo aparentemente por intuição, estes educadores vislumbram que a música possa ter funções muito mais significativas do que “estar em função de” algum conhecimento extramusical, mesmo que na prática isto esteja longe de ser uma realidade (RIBEIRO 2012, p. 105).

A ausência da música na formação inicial e continuada dos pedagogos é algo que se discute desde muito antes da implementação Lei 11.769/2008 (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2004). Alguns destes estudos revelam que essa ausência representa entraves para o trabalho com a música nos primeiros anos da educação básica, e esse é um ponto discutido e sentido até os dias atuais. A última pesquisa desse levantamento data de 2021 e, de maneira sucinta, organiza os motivos que levam os professores a optarem pela realização de um curso de formação continuada. São eles: “Aprender para si; Aprender para ensinar; e Aprender para si e para ensinar” (BONATO, 2021), isso em busca pelo desenvolvimento da própria linguagem musical ou o aprimoramento dela, o que adverte uma possível insegurança para o trabalho com o conteúdo.

Nesse sentido, a formação dos professores não ocorre unicamente em um curso de graduação, mas ao longo da sua vida, dando sentido e significado a seus atos, além de construir conhecimentos a partir de suas experiências pessoais e profissionais (PEREIRA, 2021, p. 50).

Dentro de suas limitações, a escola atribui o caráter de “espetáculo” do trabalho musical por muitas vezes ser a única razão de sua existência, mesmo cercada de exaustivos ensaios, como dito. Perceber o tempo que se passou desde esse relato até os tempos atuais, numa sequência de poucas mudanças, a maioria delas mantidas ao nível das prescrições curriculares, é alarmante, sobretudo considerando a passagem que a área teve, pela Lei 11.769/2008 que, na mais simples das hipóteses, invocou a atenção do campo educativo para a obrigatoriedade da música nas escolas.

Se forem considerados, de forma hipotética, os percursos escolares das crianças que em 2003 passaram pelas experiências citadas acima, na pesquisa de Brito, e tornaram-se professoras com cerca de 20 anos, e considerando a “pouca ou nenhuma” formação musical oferecida nos cursos de pedagogia, poderíamos encontrar professoras que em sua prática pedagógica possivelmente trabalham da mesma forma com os próprios alunos.

Não são poucas as similaridades entre os escritos da Teca Alencar de Brito (2003) e demais pesquisas da época, e as mais atuais. A insegurança de pedagogos para o trabalho com a música, advindos da pouca formação, inicial e continuada (RECKGIEZEL, 2020) é algo do qual queixam-se os professores unidocentes de cidades das quatro regiões brasileiras. Ainda que essas pesquisas não tivessem o foco na formação dos professores pedagogos em relação à música, essa fala é recorrente em algum momento das pesquisas.

Portanto é necessário aprofundar as reflexões acerca dessas dificuldades, pois, enquanto professores em processos de formação inicial ou continuada, vivenciar a música é tão necessário quanto conhecer os conteúdos e objetivos musicais descritos nos currículos. Sendo assim, a construção dos currículos da licenciatura em pedagogia precisa considerar as evidências apresentadas pelas pesquisas empíricas, no sentido de inserir vivências musicais práticas como essenciais nas formações, tendo em vista que a ausência dessas vivências pode implicar nas tantas dificuldades verbalizadas por professores para o trabalho com a música, e apresentadas nas pesquisas trazidas para essa discussão.

Bellochio (2003) fala que o currículo deve ser construído a partir de abordagens que contemplem os problemas e as práticas vivenciadas no cotidiano, considerando as variáveis da sala de aula. Entre essas variáveis, uma estrutura escolar, fragmentada e rígida, que fortalece o pensamento de que naquele ambiente deve prevalecer o ensino do professor e não o aprendizado de novos conteúdos e metodologias, além da supervalorização dos saberes experienciais com os quais se aprende a lecionar, em outras palavras: o aprender pela prática (BELLOCHIO, 2003). A autora levanta ainda questões acerca das impossibilidades de se manter um contato dos professores com os resultados das pesquisas.

Qual a condição que um professor de educação musical, com contrato de 40h, que trabalha muitas vezes com 16 turmas em uma escola (exemplo de Santa Maria), possuindo uma média de 550 alunos, terá para pesquisar/refletir sobre sua prática? Qual o tempo para produzir um Diário de Campo com registros diários de seu trabalho? O que isso levaria de tempo desse professor e qual seria sua “recompensa”? Que mecanismos existem para que o trabalho do professor possa ser acompanhado no âmbito da escola e das pesquisas da área? Enfim, qual o tempo que esse professor tem para pesquisar conjuntamente, estudar e reapropriar-se de conhecimentos na área e produzir “inovações” no seu trabalho? (BELLOCHIO, 2003, p. 43)

Apesar de a pesquisa acima se referir a professores especialistas, é possível encontrar similaridades entre esse contexto e o de professores unidocentes, acrescentando a isso o fator complicador de não ser a música o único conteúdo em que se precisaria manter a formação continuada, atualizações sobre as pesquisas e avaliação do currículo realizado.

É preciso observar o que pode influenciar ou interferir na prática pedagógico-musical, prática essa que passa por diversas fases até se concretizar em atividades musicais com as crianças, como o planejamento, a confecção dos recursos, a organização do espaço, a seleção do repertório e o principal: a intencionalidade que cada vivência e experiência sonoro-musical deve carregar em si.

Então, nesse caso, que escolhas poderiam ser postas na zona de conforto e segurança, para menor propensão a erros? Seguir por cada um dos processos, refletindo cuidadosamente passo a passo para realização do trabalho musical, ou identificar atividades mais simples e prontas que pudessem demonstrar a terceiros que o trabalho foi realizado?

Possível esse que é embasado por todos os entraves que o senso comum pode apresentar: a falta de tempos e espaços (afinal existem ainda todos os outros conteúdos da educação infantil), a formação insuficiente, o contato insuficiente com a música no decorrer da vida social, a falta de recursos, e a presença da música constante na educação infantil, que muitas vezes justifica o que é possível de ser feito.

“não é trabalhar a música em função de”

(VICE-DIRETOR apud RIBEIRO, 2012, p. 105)

Mesmo diante dessas limitações, percebe-se certo avanço em algumas concepções, que entendem a educação musical como uma área que, infelizmente, “ainda não conquistou o status de disciplina autônoma. Ela está o tempo todo presente em outros conteúdos, sem profundidade, ou como ornamento, ou meio de obter disciplina (EDUCADOR apud RIBEIRO 2012, p. 105), que precisa de espaços e reflexões de todos aqueles que exercem alguma função no contexto escolar.

Não é trabalhar a música em função de [...]. Então, o que a gente busca proporcionar: um trabalho das músicas infantis, de qualidade, quanto à letra, a sonoridade, não ficar reproduzindo o que está na mídia – pois a comunidade dá conta sozinha –, buscar nossas raízes, nossa cultura – Capoeira junto com a Música, a Dança [...] de a comunidade valorizar os grupos da própria comunidade. Procurar produzir momentos que valorizem isso (VICE-DIRETOR apud RIBEIRO 2012, p. 105).

Toledo (2016) trouxe a pesquisa por uma outra perspectiva, não a de analisar as práticas gerais, mas aquelas consideradas como “diferenciadas”. Os participantes da pesquisa foram selecionados com critério em práticas “que revelassem um diferencial, indo além das canções mecânicas e coreografias prontas” (TOLEDO, 2016, p. 50), com a criação de canções, contação de histórias, o desenvolvimento da sociabilização, entre outros. Os resultados revelaram que trabalhar assim é possível a todo aquele que busque acesso e significado para a música em sua prática pedagógica. Acontece que tanto a disposição por essa “busca”, quanto a continuidade das ações são facultadas aos comportamentos incorporados dos indivíduos. Isso pode ser exemplificado com dois resultados de pesquisas-ação desse levantamento, com perspectivas diferentes.

Em Mariano (2015) vemos disposições incorporadas dos docentes que se mantêm, mesmo após intervenções realizadas com novas propostas musicais. Na ocasião, a pesquisa foi realizada em três momentos ao longo do ano de 2014: uma **observação diagnóstica** das práticas em janeiro e fevereiro, uma **intervenção-ação** de março a junho e o **retorno** ao campo em outubro. A conclusão evidenciou um distanciamento entre o discurso pedagógico e a prática musical na educação infantil, advindas da dificuldade das professoras em manter um trabalho reflexivo e cooperativo, levando uma vez mais à repetição das práticas já adotadas.

Em 2019, Tomazi reconheceu que, apesar dos resultados significativos, a pesquisa-formação demonstrou alguns limites, como a não garantia do prosseguimento do trabalho após a finalização dos encontros de formação, sendo necessária a sua continuidade, além de não existir a possibilidade de confirmar se houve mudanças efetivas nas práticas docentes sem o retorno ao campo. Acrescentem-se a essas incertezas a alternância de docentes na instituição e entre as salas. Que reflexões e ações advindas dessa formação permaneceriam nas práticas?

1.4 PRIMEIROS APONTAMENTOS

Observando o quadro 1, referente às prescrições curriculares e práticas, podemos observar que, apesar dos avanços legislativos, as primeiras concepções utilitárias relacionadas à música foi a que permaneceu nas práticas, resultando numa limitação do papel desempenhado pela música na escola e contribuindo para que predominasse uma configuração funcional acessória, de ferramenta e/ou lazer. Nesse sentido foi possível encontrar práticas musicais semelhantes nas 23 pesquisas analisadas, em especial sobre a funcionalidade da música na rotina escolar, datas comemorativas, entretenimento e a serviço de outros conteúdos. As cantigas tradicionais da infância, brincadeiras e jogos também compõem o universo lúdico da educação infantil e representam as práticas mais próximas das vivências necessárias ao desenvolvimento musical dos pequenos, ainda que não sejam conduzidas de forma consciente pela maioria dos professores.

Hoje as prescrições curriculares apresentam conteúdos e metodologias para o trabalho com música, mas trava-se então uma segunda batalha: a busca pelos

espaços na formação inicial e continuada, em consonância com o que os currículos propõem, ou seja, baseada nas vivências e experiências sonoro musicais, que contemplem as modalidades centrais do fazer musical, de criação, apreciação e execução, e que ofereçam orientações sobre os planejamentos, projetos e avaliação das práticas aos docentes e instituições.

O “cumpra-se” legal não garante a implementação efetiva do ensino de música na educação infantil, mas é um passo essencial para um caminho de reflexão acerca de sua importância e posterior efetivação nos currículos, materiais, espaços, projetos e ações. Entretanto, especialmente para essa faixa etária, a música requer vivência prática, cuidadosa e conscientemente planejada pelos professores. Sem atividades práticas e regulares, com objetivos também voltados para o desenvolvimento musical, torna-se desafiador gerar experiências musicais significativas e diferentes níveis de aprofundamento e complexidade para as atividades.

Quero retomar alguns pontos de vista, um mais geral disposto no quadro 1, que demonstra, a partir de uma perspectiva histórica, os papéis atribuídos à música no âmbito legislativo e social. O contexto social de cada época exerce influências sobre comportamento, pensamentos e sentimentos dos indivíduos, e em relação à música, isso se reflete nas concepções sobre a função da música na escola, o que gera reflexos até os dias atuais, não somente na educação básica, como também na formação de professores.

Para Bourdieu (2007), as práticas sociais persistem ao longo do tempo porque as pessoas tendem a reproduzir padrões de pensamento e comportamento que foram familiarizados e internalizados ao longo de suas trajetórias de vida. Portanto, as práticas musicais que foram vivenciadas contribuem para estruturar as atuais. Uma mudança nessas práticas, além de precisar de mais tempo para que ocorra, precisa começar pelo reconhecimento do mecanismo que possibilita sua permanência: a consciência de que as práticas são engendradas a partir de disposições incorporadas, assim como o desenvolvimento da consciência de que *habitus* não é destino. Setton corrobora essa ideia ao afirmar serem “os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória (SETTON, 2009, p. 297).

O que nos leva ao segundo ponto. Alguns projetos de pesquisa-ação (CUNHA, 2014; MARIANO, 2015) revelaram o retorno das práticas usuais docentes, detectadas no início da pesquisa, mesmo após as novas propostas e intervenções. O trabalho de formação continuada em oficinas, cursos e projetos pontuais apresenta limitações, como a frequência de atividades e o intervalo de tempo com o qual são realizados. E mesmo quando existem intervenções em escolas, com um grupo maior e durante mais tempo, ainda existem desafios para se manter a constância das propostas voltadas para o ensino de música, sugeridas aos professores destas escolas no decurso da pesquisa-ação.

Pensar a possibilidade de um trabalho pedagógico-musical de qualidade envolve as esferas macro – políticas, curriculares, sociais e culturais – e micro – que inclui o chão da escola, os professores e outros profissionais da infância. O fator complicador reside nas disposições que são incorporadas, interiorizando a exterioridade e exteriorizando a interioridade, num ciclo que mantém as práticas como elas são. Esses e outros conceitos serão explorados e aprofundados no capítulo que se segue.

Embora tenham sido estabelecidas resoluções para o curso de pedagogia, em termos de artes e música, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) – que tratam da formação inicial do pedagogo em curso superior e incluem o ensino de artes, bem como definidas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, na resolução Nº 2, de 10 de maio de 2016, “os documentos oficiais são revistos, ampliados, revogados, substituídos, em um processo dinâmico, marcado por diversas ações ou omissões dos diversos segmentos envolvidos com os processos educacionais escolares” (FIGUEIREDO, 2017, p. 94) e quase nunca chegam às escolas para a devida efetivação. Muitas vezes nem os projetos pedagógicos chegam ao conhecimento das professoras.

Embora a linguagem Música estivesse presente no Projeto Político-Pedagógico dessa escola, de modo explícito e extenso, não percebemos qualquer relação entre o dito e o feito. O projeto da escola propunha detalhadamente vários projetos cujo ponto de partida era a música. Dessa forma, buscava-se ampliar o conhecimento musical das crianças, em diferentes aspectos e situações. Contudo, como nos afirmou a professora da turma, **“nunca tive acesso a este**

documento, nem sabia da existência destes projetos.” A quem, então, se destinava o Projeto Político-Pedagógico daquela escola? (LOUREIRO, 2010, p. 119, grifos meus)

A falta de conhecimento/entendimento acerca do que o currículo propõe como objetivos das práticas musicais contribui para a continuidade das ações práticas pouco significativas, mas isso representa apenas uma estrela em uma grande constelação. É preciso considerar o modo como cada escola e docente concebe a música em seu projeto pedagógico, o que repercute no espaço físico destinado às atividades musicais, seu planejamento, o apoio efetivo da coordenação e equipe gestora da escola, a organização de materiais e funções entre as docentes, a ausência de consciência nas propostas e manejos dos conhecimentos, a falta de uma avaliação reflexiva das práticas, o desconhecimento de um repertório musical diversificado em termos culturais, rítmicos, melódicos, sonoros, instrumentais, entre outros.

A intensa ênfase nas discussões sobre a forma de implementar os objetivos do ensino de música na educação infantil resultou em uma ampla lacuna nas discussões sobre a definição dos conhecimentos musicais em si. Atualmente, mesmo que alguns conhecimentos estejam claros no currículo, existe uma lacuna entre sua identificação e inserção nas práticas, isso porque a amálgama desses dois pontos é um conhecimento específico. É importante ressaltar que “o conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (BRASIL, 2013, p. 112), nesse sentido o conhecimento musical também terá dupla funcionalidade, o problema reside quando o desenvolvimento das habilidades musicais é negligenciado.

De acordo com Swanwick (2014, p. 168), a escolarização possui um cenário limitado no que se refere ao conhecimento explícito, especialmente das artes, ficando o conhecimento em uma dimensão tácita. Entretanto, é importante considerar que este conhecimento tácito é justamente o que se espera na Educação Infantil, no sentido de que em relação à música, nessa fase, as crianças não precisam aprender a nomear os conceitos ou receber explicações dos objetivos de cada atividade, se trata de vivenciar o que é proposto. O objetivo das vivências é justamente construir esse conhecimento tácito que será utilizado, mais tarde, para a construção das abstrações e aprofundamentos. Mas, para isso, é necessário planejar as vivências e

experiências musicais de maneira a construir uma base sólida a partir desses conhecimentos tácitos – que é o que não é observado – o que se torna um fator complicador uma vez que as professoras não recebem formação para agir nesta perspectiva.

Em trabalho anterior (VALE, 2019), apresentei os conhecimentos musicais prescritos para serem trabalhados a partir da criação, apreciação e execução. Esta última, muitas vezes, representa a grande parte (se não tudo) do que se faz com e pela música na educação infantil: ou seja, por vezes as ações se resumem aprender e executar repetidamente, sejam as canções de rotina, as eleitas para as apresentações, ou as específicas para o ensino dos conhecimentos áreas outras que não a da música.

Muito se ouve falar no contexto escolar sobre a importância da educação musical para o desenvolvimento integral (cognitivo, motor, social, emocional e do senso estético) das crianças. Todavia, muitas dessas falas no contexto escolar se apresentam como gerais e pouco específicas, podendo vir de disposições comuns incorporadas para tentar justificar a presença da música na etapa a partir dessas finalidades. Em geral, tais defesas focam-se na potencialidade da música para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a memória, a atenção e a capacidade de solucionar problemas – sempre legitimada como ferramenta para outras aquisições.

Antes de finalizar esse trecho, gostaria de propor uma reflexão: as práticas musicais que hoje compõem a vida escolar das crianças terão reflexos em suas concepções, disposições e futuras profissões. É urgente pensar na construção sólida de experiências sonoro musicais com objetivos e intencionalidades claras, do contrário, o ciclo que promove a permanência das mesmas práticas pode perdurar até a próxima geração de professores pedagogos, e assim sucessivamente.

É nesse sentido que essa pesquisa atua. Pois o *habitus*, sendo produto da história “é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (BOURDIEU, 2002, p. 83). Se o *habitus*, enquanto disposições incorporadas que subjazem as práticas não é imutável, então também não o são.

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediata atividade pontual,

porque ela é o produto da relação de dialética entre uma situação e um *habitus* [...] E torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e a as correções incessantes dos resultados obtidos, dialética produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Um confronto com o *habitus*, exige um reconhecimento das práticas, que no caso dessa pesquisa se configuram em práticas musicais. A principal questão que move o atual estudo se reconfigurou então da seguinte forma: Qual é o real papel destinado à música na educação infantil, e quais expressões do *habitus*, ou seja, das disposições relacionadas à música podem ser observadas nas práticas de professoras pedagogas em uma escola pública do Distrito Federal?

Já foram levantadas reflexões para a primeira parte da questão, propõe-se então, a observação das ações dos agentes desse campo a fim de tentar compreender as razões pelas quais a música na educação básica, ministrada por professores pedagogos não especialistas em música, continua a apresentar as mesmas características limitadas que vêm sendo identificados nos estudos que abordam o tema.

Como pode-se observar, é possível perceber a permanência de uma lógica orientadora das práticas musicais na educação infantil, que podem ser agrupadas, principalmente em três tipos, a partir das minhas compreensões:

- 1- Músicas pensadas para o auxílio na organização da rotina da sala, incluindo os momentos de entretenimento e relaxamento, ligadas a ações de comando.
- 2- Ensaios repetitivos e às vezes exaustivos em prol da performance musical em apresentações escolares.
- 3- A música como ferramenta para o ensino, a fixação e a recordação de outros conteúdos alheios aos musicais, como letras, números, cores, entre outros).

Essa seleção de funções para a música culmina:

- Em momentos de fazer musical (organizados pelas professoras especificamente para atividades de música) voltados para a execução de

canções, (com a voz, movimentos e objetos), porém com pouco protagonismo das crianças nos aspectos de criação (exploração) e apreciação sonoro-musicais.

- Na escolha de um repertório musical restritamente ligado à semântica das letras, e que assim, ditam o padrão de ações e gestos, por vezes repetitivos e estereotipados. Sendo assim existe pouca utilização de músicas instrumentais e canções sem palavra.
- Músicas pouco complexas no que se refere ao ritmo e tonalidades.
- Tentativa de observância dos objetivos para o ensino de música prescritos no currículo da educação infantil, sem reflexão e distinção clara entre os conceitos, habilidades e conteúdos que devem ser considerados nos planejamentos e na execução.

E paralelamente a esse movimento que ocorre na educação básica, na esfera da formação inicial de pedagogos, os cursos de licenciatura em pedagogia não consideram a educação musical relevante o suficiente para ser distinta em uma disciplina específica, que quando muito é encontrada em meio às demais linguagens artísticas, ou sequer existente (cf. REFERÊNCIA). O movimento entre essas duas esferas (educação infantil e formação de pedagogos) é mútuo no que se refere à importância da música.

Na formação de pedagogos a música não recebe um espaço de relevância, porque isso tampouco acontece na educação básica, além do que a principal característica atribuída à música na educação infantil não está ligada ao conhecimento musical, e sim à funcionalidade atribuída às canções. O aprendizado dessas canções pelos pedagogos pode se dar da mesma forma pela experiência profissional, e assim, não é algo considerado relevante, se comparado às demais disciplinas do curso ligadas ao campo educativo, como por exemplo psicologia, história, política e sociologia da educação. Então a cada vez que um pedagogo se vê no exercício de sua profissão e precisa realizar atividades musicais, serão acionadas disposições ligadas ao senso comum no que se refere ao papel da música no ambiente escolar.

Por outro lado, a comunidade escolar, advinda também de escolas públicas (contexto eleito para essa pesquisa) e que podem ter vivenciado experiências

semelhantes no período escolar, não esperam algo de diferente em termos de música para as suas crianças, nessa etapa.

A cumplicidade entre as concepções e práticas parecem advir de um senso comum, como uma espécie de acordo tácito e não questionado. Ou seja, aquilo que é incorporado tacitamente tem ainda maior força do que os possíveis questionamentos que possam surgir sobre os papéis destinados à música na educação infantil. Esse mecanismo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade pode contribuir para a permanência de determinadas práticas, impedindo as tentativas de inserção de uma educação musical significativa na escola, por parte da legislação e do currículo, e embora não as impeça, pode dificultar e delongar o processo.

A compreensão e análise desse cenário são construídos pelas lentes da teoria bourdieusiana, que pensa a sociedade como uma estrutura profunda e complexa, que é casualmente influenciada por relações sociais que, apesar de não conseguirmos observar, são reais.

2 LENTES CONCEITUAIS DE BOURDIEU

[(*habitus*)(capital)] + campo = prática

Bourdieu

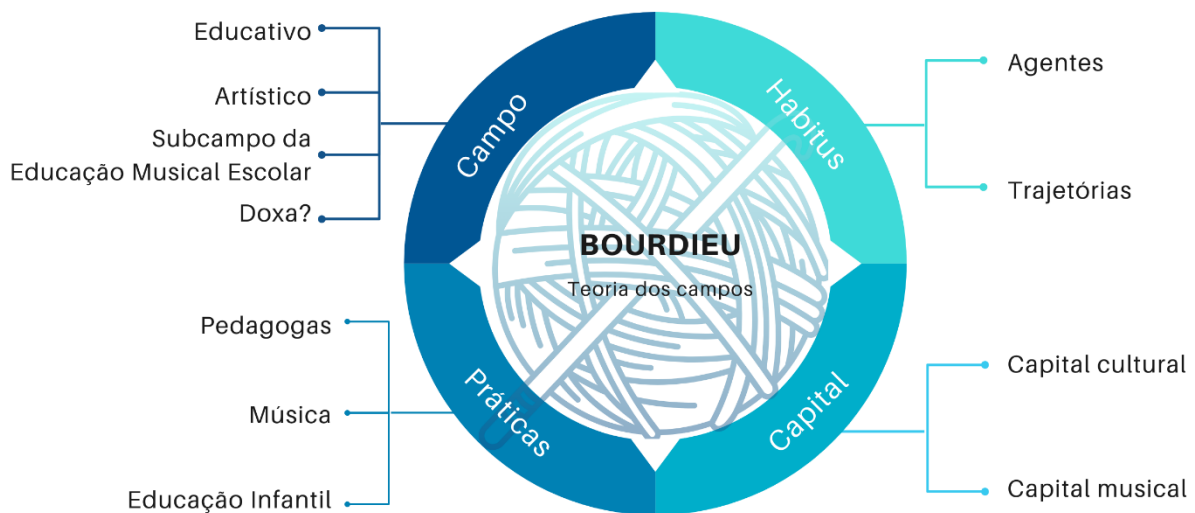
Quais expressões dos *habitus* relacionados à educação musical escolar podem ser observadas nas práticas de professoras pedagogas em uma escola pública do Distrito Federal?

Retomo parte da questão de pesquisa para explanar as principais contribuições da teoria bourdieusiana enquanto base teórica deste estudo. A questão parte do pressuposto de que existem práticas musicais homólogas na Educação Infantil que poderiam ser percebidas no campo empírico desta pesquisa. Para investigar práticas *in loco*, inicialmente faz-se necessário definir a área do estudo, localizar o espaço de investigação, considerar as singularidades inerentes às ações e relações sociais dos indivíduos e identificar as interações sujeito-contexto. Como dito, os estudos levantados no contexto de práticas musicais de pedagogas em escolas públicas, ao longo de pelo menos 15 anos apresentaram resultados símeis em contextos correlatos, o que pode sugerir a existência de uma lógica no engendramento dessas práticas, que traspasa algumas fronteiras do espaço-tempo.

Bourdieu (1983, 1989, 1996, 2001, 2004, 2007, 2007a) fornece em sua teoria um quadro macrosociológico crucial para analisar a lógica da produção e perpetuação das práticas nos espaços sociais. Sua principal contribuição nessa pesquisa é a fundamentação teórica que embasa a equação que possibilita compreender as práticas musicais na educação infantil. Trata-se de pensar as relações sociais partindo de uma ruptura com o senso comum – uma compreensão primária e aparentemente lógica dos fenômenos – para capturar a dinâmica do mundo social com maior consistência e entendimento. A partir das lentes conceituais bourdieusianas localizaremos o espaço social da pesquisa como **campo**, onde os **agentes** (indivíduos), dotados de **habitus** específicos e de **capital** acumulado, produzem suas práticas e intervenções, em uma relação de cumplicidade ontológica.

O emprego da teoria requer a exposição e operacionalização dos conceitos de forma intrincada¹¹, onde o entendimento de um, passa pela compreensão do outro. Para alinhar a terminologia bourdieusiana a este relatório de estudo, e evitar a utilização de termos diversos com o mesmo significado, os conceitos serão utilizados desde os primeiros escritos. Nesse sentido, foi organizado um mapa visual de organização deste capítulo: a ordem de apresentação destes e seus subitens estão na figura 2, em sentido horário, iniciando pelo conceito de campo.

Figura 2- Mapa conceitual de estruturação do capítulo sobre Bourdieu.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como uma breve descrição do mapa conceitual e do que será aprofundado em seguida, pode-se dizer que o espaço social em estudo é o subcampo da educação musical escolar, localizado, principalmente, no cruzamento de dois **campos**: o

¹¹Permita-me utilizar a analogia de um crochê para ilustrar a teoria bourdieusiana. Como em uma peça de crochê, as linhas têm cores diferentes, que cumprirão funções e localizações específicas para a criação de todo o desenho da peça. Não é possível construir essa peça se as linhas estiverem separadas, apenas quando se entrelaçam, num movimento conjunto. Assim é com a teoria, um conceito precisa do outro para cumprir o seu sentido. Assim também é com as práticas que estamos analisando, que de jeito nenhum são justificadas por apenas um motivo em seu existir. Ao final das análises veremos como as linhas têm cumprido o seu papel.

educativo e o artístico. As professoras, equipe e comunidade escolar os **agentes** diretos, cujas práticas (ações, percepções e julgamentos) são engendradas a partir do seu encontro com a estrutura desse campo – estruturando-o. Cada agente é dotado de um **habitus**, constituído ao longo dos seus processos de socialização a partir de uma ligação complexa entre fatores sociais, culturais e individuais, definidos por Bourdieu como **capitais**. Neste estudo serão aprofundados os conceitos de **capital cultural**, primeiramente, e capital musical, como desdobramento do primeiro. Estes são adquiridos ao longo das trajetórias dos agentes e, com o *habitus*, constituem as práticas musicais na educação infantil, quando no encontro com o **campo** – nesse caso, o subcampo da educação musical escolar.

Ao final do capítulo, a pesquisa é apresentada por uma perspectiva relacional que revela como o *habitus* pode intervir tanto nas práticas musicais de pedagogas quanto nas concepções de outros agentes do campo, partindo do princípio de que essas práticas não sejam totalmente autônomas, o que sugere a existência de um elo maior entre as concepções sobre música no ambiente escolar, como crenças tácitas, amplamente aceitas na sociedade e não questionadas, o que Bourdieu intitula como **doxa** do campo.

2.1 CAMPO

Campo, em Bourdieu, é um espaço social relativamente autônomo, de lógicas internas próprias, critérios de valor e hierarquias. Cada campo contém regras específicas que governam as interações sociais e as lutas em seu domínio. Além de identificar essas relações internas, a teoria de Bourdieu também possibilita a refletir sobre as relações entre os diferentes campos e como regras de um campo específico podem influenciar outros campos, sendo “refratadas” pelas lógicas específicas de cada um deles, a depender dos graus de autonomia relativa estabelecidos entre os mesmos. Tudo isso pode afetar, portanto, as práticas dos agentes:

Por que razão é importante trazer à luz a estrutura do campo? Porque, construindo a estrutura objectiva da distribuição das propriedades ligadas aos indivíduos ou às instituições, dotamo-nos de um instrumento de previsão dos comportamentos prováveis dos agentes que ocupam diferentes posições nessa distribuição (BOURDIEU, 2004, p. 84).

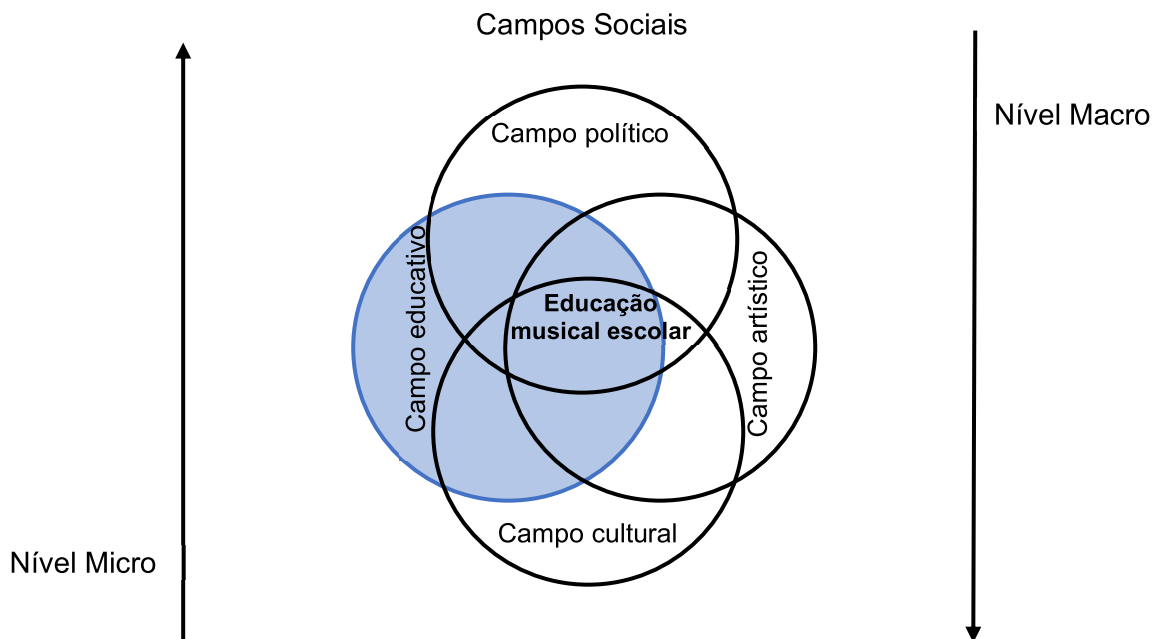
Apesar de cada campo conter regras específicas, nenhum deles tem sua autonomia definitivamente estabelecida. Por ser um espaço de lutas, suas fronteiras estão sujeitas a disputas de preservação e redefinição, ou seja, a depender de sua posição no campo, algumas pessoas investirão esforços para manter os marcos que definem as regras do campo, e outras para a redefinição desses marcos. Isso significa dizer que até mesmo as lutas dentro de um mesmo campo são relacionais.

Esse movimento não é algo diretamente observável. “No cerne da sociologia de Bourdieu, encontra-se a tese de que atuar no universo social é competir, mesmo em contextos em que o agente não tem consciência clara de que está envolvido em uma competição” (PETERS, 2020, p. 2), e da mesma forma, não necessariamente tem a consciência das lutas em disputa naquele espaço e de sua posição em relação a elas.

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (BOURDIEU, 1989, p. 69).

A educação musical no espaço escolar, por essa perspectiva, localiza-se como um campo interseccionado entre os campos educativo, artístico, político e cultural. Representado na figura 3, esse modelo de intersecção dos campos é proposto por Cigales e Oliveira (2020), tendo sido adaptado aqui para representar graficamente o subcampo da educação musical escolar como resultado dessas intersecções.

Figura 3 – Educação musical escolar na intersecção dos campos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cigales e Oliveira (2020).

Cada campo exerce suas influências: de um nível macro, o político (responsável pelo estabelecimento de leis, prescrições curriculares e materiais didáticos) ao nível micro: com as especificidades das influências culturais de cada agente do campo (professores, crianças, comunidade escolar...). A estruturação proposta por Cigales e Oliveira (2020, p. 20) pretende “ampliar o debate das diversas possibilidades metodológicas” pelas quais “os pontos de tensão entre os níveis micro e macro” podem ser realizados, como também evidenciar como, no caso desta pesquisa, as práticas dos agentes refletem as disputas mais amplas nos campos sociais.

O campo é concebido como um contexto em que se originam conhecimentos e se elaboram práticas, tanto em relação aos elementos legitimadores desses conhecimentos, quanto aos conflitos entre os fatores que impulsionam essa legitimação. Os subcampos, portanto, devem ser interpretados como espaços que operam a mesma dinâmica do campo ao qual estão vinculados, porém em escala menor, mas também a partir de lógicas específicas, que refratam segundo as forças internas as dinâmicas dos campos aos quais estão vinculados.

Nesse sentido, a educação musical escolar caracteriza-se como um subcampo que recebe influências das disputas internas próprias de cada um dos campos: político, artístico e educativo, sendo os dois últimos os centros das análises dessa pesquisa. Esse subcampo parece ser dotado de uma menor autonomia em relação aos demais, tendo em vista as fortes influências que os campos em cruzamento exercem sobre ele, e as lutas que se observam entre as lógicas em cruzamento.

Não obstante os quatro campos ilustrados na figura 2 exercerem influência sobre o subcampo da educação musical escolar, a força do campo educativo parece ser uma das de maior intensidade, em destaque na figura, tendo em vista as práticas musicais analisadas aqui serem realizadas na escola. É no espaço escolar que se localiza a educação infantil e todos os agentes, o cerne dessa pesquisa e é uma das mais importantes instituições do campo educativo.

Essa pesquisa se debruça no desvelamento das lógicas de produção e perpetuação das práticas das pedagogas na EI, a partir da equação proposta por Bourdieu (2007, p. 97), a saber, $[(habitus)(capital)] + campo = prática$. Sendo assim, no contexto dessa pesquisa consideramos as professoras, equipe e comunidade escolar como agentes detentores de *habitus* (disposições interiorizadas) e capital cultural, que no cruzamento com o subcampo da educação musical, culminam nas práticas no contexto aqui proposto que é a educação infantil.

Em outras palavras, as concepções dos agentes ligados à educação musical escolar, estão diretamente ligadas às experiências individuais nos campos sociais e aos conhecimentos acumulados em seus percursos formativos e profissionais. Isso envolve as percepções sobre os espaços da música na escola e a recepção de novos conhecimentos e práticas propostas tanto pelas instâncias superiores legislativas e curriculares, quanto pela trajetória de sua profissão. Ou seja, quaisquer práticas musicais detêm raízes profundas, constituídas pelas experiências individuais e sociais, que podem facilitar ou dificultar o trabalho consistente com conhecimentos musicais específicos nas práticas docentes.

Em outras palavras, as práticas musicais das professoras são estruturadas a partir de disposições incorporadas e internalizadas (*habitus*) que foram se constituindo ao longo de suas trajetórias pessoais, e que moldam suas percepções, escolhas e comportamentos, sendo influenciadas diretamente pelo contexto em que estão inseridas. As concepções sociais sobre os espaços da música no ambiente escolar,

não apenas das professoras, mas dos demais agentes ligados a ela contribuem para manutenção dessas práticas, pois contribuem para a manutenção da estrutura do subcampo da educação musical escolar.

2.2 HABITUS

O *habitus* subjaz as práticas dos agentes, e é um sistema de disposições duráveis interiorizadas, estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes do espaço social que ocupam (BOURDIEU, 2007), ou seja, trata-se de um fator importante na origem das práticas, ao mesmo tempo em que é originado por elas. Não obstante o *habitus* não ser imutável ou definitivo, seus efeitos podem ser significativamente duráveis.

Trazendo para o contexto dessa pesquisa, os **agentes** são indivíduos que integram o campo educativo e, logo, o subcampo da educação musical escolar. Foram selecionados como agentes dessa pesquisa as professoras¹², outros trabalhadores da instituição e representantes da comunidade atendida pela escola. Cada agente é dotado de um *habitus*, construído ao longo dos seus processos de socialização a partir de uma combinação complexa entre os fatores social, cultural e individual, que, no encontro com o **campo**, engendram práticas, como as práticas musicais observadas nessa pesquisa e nos estudos levantados.

Portanto, considerando que as práticas não detêm total autonomia em si, entende-se que exista uma “matriz de percepções, de apreciações e de ações [engendradas pelo *habitus*, que é entendido como um] sistema de disposições duráveis e transponíveis que integram todas as experiências passadas” (BOURDIEU, 1983, p. 65), esse processo permite realizar tarefas diferentes uma vez que usamos esquemas similares em situações diversas, o que possibilita ajustarmos continuamente nossos resultados com base no que aprendemos ao longo do caminho.

Como explica Setton (2002, p. 65):

Em essência, o conceito de *habitus* busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas [e assim] recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo

¹²O termo “professoras” será usado sempre que estiver referindo-se ao grupo de professoras participantes da pesquisa, pelo fato de serem todas do sexo feminino.

campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. Os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa (SETTON, 2002, p. 65)

Nessa pesquisa significa que as professoras, em sua individualidade, possuem experiências musicais acumuladas no curso de suas trajetórias de vida (educação básica, ensino superior, relações sociais), sendo o *habitus* de cada uma delas produto de condições muito específicas. Isso reforça o fato de que suas ações e concepções sobre a música podem não ser similares, ainda que estejam na mesma instituição, sendo regidas pelas mesmas orientações escolares e pelo mesmo currículo.

Os modos de agir, pensar e perceber das pessoas que compõem a sociedade são condicionados às suas trajetórias sociais e ao espaço social que ocupam, ao passo que suas ações também constroem o espaço que ocupam “[...] no sentido de *illusio*, crença, involvement e engajamento no jogo que é produto do jogo e que produz o jogo” (BOURDIEU, 2007, p. 83).

Ora, se se trata de uma estrutura estruturada e também estruturante das ações dos agentes, é importante explicitar e tomar conhecimento disso. Do contrário não será possível organizar ações e reflexões que possam intervir nesse ciclo, que quase sempre se mostra inconsciente e automatizado. A concepção bourdieusiana nos permite pensar que “nada manifesta melhor a sistematicidade do *habitus* do que essa espécie de redundância sistemática na definição indefinida que define todos os seus produtos, julgamentos ou práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 464).

O *habitus* é um dos fatores essenciais para se compreender as práticas dos agentes e sua perpetuação ao longo do tempo. Em termos concretos, pode-se dizer que as concepções e ações pedagógicas possuem grande influência de disposições interiorizadas das vivências musicais dos professores, de forma geral, porém não são determinantes e imutáveis.

Isso significa dizer que em alguns momentos as ações podem ser diferentes das cotidianas, exemplo, quando uma professora opta por realizar determinada atividade musical ainda que essa atitude não componha o seu cotidiano em sala de aula, pois estaria sendo realizada em conjunto com outras professoras. Todavia,

ressalte-se o fato de que a predisposição que molda as essas escolhas possui raízes mais profundas do que o observável. Ainda seguindo com o exemplo acima, realizar atividades musicais, ainda que fora de sua área de familiaridade, seria uma escolha feita por essa professora quando estivesse sozinha?

Também podemos exemplificar com uma situação oposta, pensemos no seguinte cenário: uma professora pedagoga que possui predisposições para um trabalho constante com a música em suas práticas se vê em um novo ambiente escolar, sem atividades ou projetos específicos de música. O fato de estar em uma instituição, que pretere a música em priorização a outros conhecimentos, faria a professora deixar de realizar atividades musicais com as crianças?

Esses exemplos suscitam o interesse em compreender o porquê de práticas pedagógicas tão diversas, executadas por profissionais que partilharam do mesmo curso superior. A resposta estaria na compreensão de que o *habitus* é um conjunto de esquemas mentais, gostos, valores e práticas, moldado pelas condições sociais e históricas dessas professoras, e que simultaneamente influencia suas escolhas, preferências e formas de interação. Embora até mesmo as concepções sobre a música sejam moldadas a partir desse conjunto complexo de elementos, e que por serem inconscientes, muitas vezes, contribuam para a manutenção de determinadas ações e para a reprodução das estruturas sociais existentes, esse é um processo perdurável e moldável. Bourdieu explica que,

Necessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepções capazes de fornecer sentido as práticas engendradas dessa forma, o *habitus* enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é o que faz com que o conjunto das práticas de um agente— ou do conjunto dos agentes que são produto de condições semelhantes — são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos — ou mutuamente convertíveis — e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida (BOURDIEU, 2007, p. 163).

Nesse sentido, a presença efetiva da música na formação superior em pedagogia, e nos cursos de formação continuada, apresentam um papel fundamental para a construção de práticas musicais na educação infantil e demais etapas atendidas pelos pedagogos. A experiência em sala de aula, enquanto estudantes da

educação básica, também apresenta um papel de grande relevância na constituição da profissionalidade docente, por isso reitera-se a necessidade de que a escola inclua projetos com música e de música em seus documentos e orientações pedagógicas.

Bourdieu e Passeron (1982, p. 189) afirmam que o sistema de ensino é a “expressão direta de valores da ‘sociedade global’” e que sua “autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade”. Isto é, a escola pode dissimular a sua função social, tal como ignorar as possíveis influências das concepções sociais acerca da (des)importância da educação musical ambiente escolar. Ainda nas palavras dos autores, não se pode “conceder ao sistema de ensino a independência absoluta” à qual ele pretende se afirmar. Em sua abordagem, os autores concebem duas esferas centrais referentes ao sistema de ensino (o ensino superior e a educação básica), que possuem relação direta entre si, que contribuem com o processo de acumulação de capitais e exercem influências na construção do *habitus*.

Sendo assim, ainda que o ensino superior (especificamente a licenciatura em Pedagogia) não seja o foco central desta pesquisa, sua consideração tornar-se-á fundamental ao discutirmos a obtenção e acumulação do capital cultural – e musical, do qual falaremos mais à frente – tendo em vista que as práticas musicais dos professores estão diretamente relacionadas às suas trajetórias familiares e educativas.

2.3 CAPITAL CULTURAL

O conceito foi elaborado por Bourdieu a partir da necessidade de explicar sociologicamente as questões do fracasso e sucesso escolar sem recorrer à ideologia do dom. Antes de iniciar o enredo teórico que fundamenta esse conceito, gostaria de antecipar a associação que as professoras fazem entre o dom inato e o músico. Muitas vezes as professoras atribuem a própria dificuldade ou a pouca facilidade de cantar e tocar instrumentos ao único fator de não “possuírem o dom”, como se não fosse possível, sem ele, desenvolver ou aprimorar as habilidades musicais. Existem muitos outros fatores que podem contribuir com as percepções sobre os conhecimentos musicais. Nessa primeira parte do texto que segue traremos o conceito bourdieusiano

de capital cultural, e depois os desdobramentos e possíveis implicações para as práticas em estudo.

O sociólogo desenvolveu a hipótese que pressupunha que, em seu desempenho escolar, as crianças originárias das classes superiores obtinham vantagens em relação às crianças das classes menos favorecidas devido ao patrimônio cultural herdado de suas famílias, composto de “estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura)” (NOGUEIRA, 2017, p. 104).

Segundo Bourdieu (2007, p. 74, grifos do autor):

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado *incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no estado *objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado *institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observar em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente¹³.

Em seu estado **objetivado**, o capital cultural se manifesta como a posse de bens materiais que representam a cultura predominante, como livros, obras de arte e uma variedade de objetos encontrados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte, entre outros. Tendo em vista a educação musical, no ambiente de convivência das crianças, na escola ou em casa, se trataria por exemplo de acervos de música em formatos, como cds, discos, o acesso a plataformas de streaming, vídeos de apresentações musicais e culturais de repertório variado; além de instrumentos musicais convencionais e alternativos para apreciação e exploração das crianças.

O estado **institucionalizado** do capital cultural é representado por diplomas, declarações de participação, certificados escolares, reconhecidos como o próprio nome diz, por instituições de ensino. Esse é um capital que pode ser adquirido de

¹³O trabalho de BOURDIEU, P. “Le capital social: notes provisoires” foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31:2-3, 1980. Aqui está sendo usado: BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.67-69.

maneira mais acessível pelos indivíduos ao longo do seu percurso escolar. Entretanto, Bourdieu (2007) observa que apenas a aquisição de conhecimentos escolares não oferece resultados equiparáveis aos de herança, tendo em vista as limitações da escola, que não gera capital cultural, apenas o converte. Nesse caso, a instituição apenas reafirma a performance dos indivíduos.

Um exemplo prático seria equiparar as predisposições para as práticas musicais na educação infantil de duas professoras formadas em pedagogia pela mesma instituição de ensino, porém com dois níveis distantes de capital incorporado, relacionado diretamente com a cultura musical. É certo que esse não é o único fator determinante, mas ainda assim exerce grande influência. Por exemplo, uma professora pode ter maior facilidade para cantar com as crianças, por ter participado de corais em sua adolescência; enquanto outra pode não ter tanta facilidade, e conseqüentemente interesse, por não ter tido as oportunidades de vivências musicais com o canto. Cada uma dessas experiências impactará nas práticas musicais das professoras no espaço escolar.

A percepção das professoras sobre os próprios conhecimentos musicais, advindos de experiências acumuladas em suas trajetórias de vida, pode influenciar a compreensão delas em relação às prescrições curriculares para a Educação Infantil. Algumas situações que presenciei, trabalhando com pedagogas servem de exemplo nessa situação. Muitas vezes o planejamento em grupo ignorava os conteúdos de música, com as seguintes frases: “Ritmo? Melodia? Essa parte a gente pula, porque eu não sei nada de música”, “Isso aqui eu nunca aprendi. Próximo!”. Nesse sentido, o primeiro distanciamento dos conteúdos musicais a serem trabalhados na Educação infantil pode ser originado pela falta de conhecimentos e vivências musicais das professoras.

No plano ideal, a compreensão dos termos musicais no currículo, como no exemplo acima, deveria ser trabalhada pelas instituições de ensino superior, se configurando em capital cultural institucionalizado das professoras. Entretanto, mesmo havendo o ensino desses conhecimentos no currículo, ainda seria necessário que o ensino superior em pedagogia oferecesse atividades práticas para a consolidação das habilidades musicais das professoras, como a execução das canções, acompanhamentos, técnicas de apreciação e identificação de elementos da música, formação de repertório musical variado, entre outros. Dessa forma, o

conhecimento poderia ser mais facilmente compreendido e, conseqüentemente, trabalhado por elas.

Todavia, é preciso ressaltar que mesmo sendo esse um papel que as instituições deveriam desempenhar, a duração de um curso de pedagogia e o tempo reservado para as aulas de música em apenas um semestre, talvez não viabilizem a incorporação do conhecimento musical como disposições duráveis das professoras em formação. O que torna fundamental, portanto, um contato maior com atividades musicais desde a infância – seja na escola ou fora dela.

Em termos bourdieusianos, a relação com o conhecimento musical é influenciada tanto pelo capital herdado (construído junto às famílias e relações sociais), quanto pelo capital adquirido (nas escolas e outras instituições de ensino). Entretanto, o capital herdado teria maior influência sobre as percepções, o desenvolvimento das habilidades, e conseqüentemente do interesse pelos conhecimentos musicais.

A terceira forma do capital cultural apontada por Bourdieu (2007) seria aquela no estado **incorporado**¹⁴, que atribui aos agentes propriedades duráveis, como posturas corporais, preferências estéticas, competências intelectuais, construtos mentais etc. E, com relação à música, quando esta compõe parte dos bens culturais em questão, pode-se dizer que exerce influências sobre o desenvolvimento da musicalidade dos indivíduos, já que, de acordo com a neurociência, áreas motoras do cérebro são acionadas, independentemente de se estar executando ou somente apreciando música (NIGRO; LOURO, 2023). Ainda de acordo com os autores,

as questões culturais possuem uma grande influência na estética musical e principalmente na preferência musical, a qual chamamos de gosto musical. Além de tudo isso, temos os diversos níveis de experiência musical na sociedade. A música possui funções diversas e a regularidade com que o indivíduo aprecia ou pratica o instrumento terá, certamente, uma correlação positiva ou negativa com as mudanças anatômicas ou funcionais plásticas que podem ocorrer no cérebro [...] seja ele um apreciador, um músico amador ou mesmo profissional (NIGRO; LOURO, 2023, p. 26).

¹⁴O estado incorporado do capital cultural está sendo apresentado por último pela sua ligação com os próximos pontos do texto.

Ou seja, as professoras poderiam desenvolver maiores habilidades musicais, quando expostas ao contato com apresentações, participações em corais e grupos de música, ainda que não tenham feito cursos específicos. Pode-se, portanto, inferir que as práticas musicais na educação infantil podem ter forte relação com a incorporação do capital cultural (e musical – o qual será mencionado mais à frente).

A competência específica (na música clássica ou jazz, no teatro ou cinema, etc) depende das possibilidades que os diferentes mercados – familiar, escolar, profissional – oferecem, inseparavelmente, para seu acúmulo, implementação e valorização, ou seja, do grau em que favorecem a aquisição desta competência (BOURDIEU, 2007, p. 83).

A competência musical pode não ser valorizada pelo campo educativo, sendo considerada menos legítima do que o domínio de outros conteúdos como letras, números, cores. Isso porque o currículo em ação frequentemente negligencia os conteúdos de música – como pode ser observado na pesquisa de Casagrande (2019), por exemplo. Os professores pedagogos conscientemente refletem uma hierarquização de conteúdos que reflete sua própria formação escolar, perpetuando assim um ciclo de reprodução de experiências educacionais passadas (CASAGRANDE, 2019).

Nesse sentido, Bourdieu (2007) argumenta que, quanto maior for o grau de legitimidade de determinado conhecimento em um determinado domínio, sua competência será mais exigida e “compensadora”; enquanto que aquela considerada como menos legítima será mais “dispendiosa” e menos reconhecida como essencial. É como esta pesquisa compreende a situação da música na Educação Infantil. Como afirma Bourdieu (2007, p. 84), “[o] próprio sentido e o próprio valor de um bem cultural variam segundo o sistema de bens no qual ele se encontra inserido” (BOURDIEU, 2007, p. 84). Ou seja, se o espaço social escolar prioriza os outros conhecimentos em detrimento dos musicais, é natural que os professores também o façam em seu processo profissional e de formação continuada.

Toda essa situação resulta numa “redução manifesta das competências culturais”, como comenta Lebaron:

a restrição do capital cultural a ‘competências’ valorizadas pelo mercado, sob a forma do que se designa por ‘capital humano’, é uma

redução manifesta das competências culturais, assim como a limitação destas às competências mais institucionalizadas ou mais legítimas (LEBARON, 2017, p. 102).

Os espaços sociais – por exemplo, família, ou escola – produzem as competências e a elas atribuem valor, pois “a falta de um conhecimento aprofundado, metódico e sistemático em um domínio particular da cultura legítima [pode impedir] a satisfação de exigências culturais inscritas na maior parte das situações sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 85).

Reafirmo que, embora a formação de pedagogos não seja o objeto dessa pesquisa, nesse momento seu estudo representa um importante passo rumo ao desvelamento do processo de incorporação das disposições que influenciam as práticas das pedagogas, influenciando, portanto, as práticas musicais na educação infantil. A formação profissional é, afinal, um importante momento de acumulação de capital cultural, fator fundamental na produção das futuras práticas docentes.

Afinal, esse é um dos objetivos da fundamentação teórica dessa pesquisa, estabelecer uma relação inteligível entre a constituição do *habitus*, como “fórmula geradora que permite justificar ao mesmo tempo práticas e produtos classificáveis [...] assim como julgamentos”, e “o volume e a estrutura do capital, cuja apreensão é sincrônica e diacrônica” (BOURDIEU, 2007, p. 162).

O capital musical, termo proposto por Velho (2015) para refletir sobre uma forma específica de capital cultural, oferece contribuições para a compreensão do objeto da presente pesquisa - as práticas musicais na educação infantil. O termo contribui para reforçar a importância de promoção do acesso à música na formação dos indivíduos na educação básica e, no caso das pedagogas, também nos cursos superiores de pedagogia. São estes momentos fundamentais para a acumulação de capital musical que, por sua vez, influencia diretamente nas práticas musicais das docentes na Educação Infantil.

2.3.1 Capital Musical

O conceito de **capital musical** foi proposto por Velho (2015) a fim de destacar as interações entre os indivíduos e os grupos sociais no contexto da música. O autor se vale da definição de campo proposta por Bourdieu como "o universo no qual estão

inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência" (BOURDIEU, 2003, p. 20). Nessa perspectiva, considera o campo da música como um "mundo social", também regido por leis e detentor de certo grau de autonomia. O autor argumenta que

o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 - 2002) não discorre especificamente em sua produção bibliográfica sobre o ensino de música, porém sua produção acadêmica nos embasa e fortalece ao discorrer sobre tal assunto específico considerando que o ensino de música historicamente está presente nas escolas, em especial aqui abordadas as escolas brasileiras. Ainda que partindo inicialmente de uma realidade francesa, as contribuições de Bourdieu se dissipam além dos continentes e desvelam uma realidade encontrada nos sistemas educacionais, nesse caso aqui tratado o sistema educacional no Brasil (VELHO, 2015, p. 147).

Portanto, o conceito de capital musical justifica a sua construção a partir das relações entre o capital cultural e o capital social do indivíduo, no contexto específico dos conhecimentos musicais aos quais se é exposto, determinantes para a construção do seu *habitus*.

De acordo com o autor, a caracterização do campo da música abarca gêneros, estilos, formas e apropriações por grupos identificados por seus próprios círculos sociais. A música representa em parte a personalidade e as afinidades desses grupos, influenciando suas práticas e ensinamentos. A música delimita não apenas quais indivíduos estão envolvidos, mas também como são influenciados pelo círculo social ao qual pertencem, assim como pelas suas conexões interpessoais que definem seu acesso e progresso na música, seja através da prática de um instrumento, da apreciação de obras musicais ou da escolha de quais obras apreciar (VELHO, 2015). Bourdieu reconhece que a acumulação inicial do capital cultural como

condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização. [...] a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital (BOURDIEU, 1998, p. 76).

A conexão que se pretende estabelecer a partir da utilização do conceito de capital musical parte da tentativa de relacioná-lo às disposições incorporadas nos indivíduos e à trajetória histórica da música no campo educativo.

Retomando a ideologia do dom comentada no início do subitem anterior – que relaciona as habilidades musicais às questões inatas –, ressalto e reafirmo a importância das reflexões fundamentadas por Bourdieu de que as habilidades musicais podem ser desenvolvidas e não exclusivamente associadas a capacidades inatas. Sendo assim, o capital musical detém grande influência na construção do *habitus*, por ser adquirido pelas experiências dos professores sobre a música, por ser cumulativo, e por contribuir fortemente com as concepções sobre a importância da música para os processos ligados à educação infantil.

Isso nos ajuda a compreender que uma professora que não tenha partilhado de experiências musicais em sua trajetória de vida e tenha tido pouco ou nenhum contato com conhecimentos e culturas musicais muito provavelmente apresentará menor afinidade e segurança para realizar atividades musicais com os estudantes. O *habitus*, relacionado diretamente com o capital musical acumulado, contribui com a reprodução das concepções e práticas docentes relacionados à música no subcampo da educação musical escolar.

Às vezes ignora-se o fato de que o aprendizado se dá “em uso, isto é, de prática a prática, sem passar pelo discurso consciente” e a formação do *habitus* dos agentes ocorre tanto pela “convivência co-presente com indivíduos mais ou menos continuamente próximos”, a exemplo das colegas professoras, quanto pela “vivência frequente de situações social e simbolicamente estruturadas” (PETERS, 2006, p. 74). Ou seja, são práticas que contribuem para a sua reprodução contínua: um movimento que explicaria a recorrência das práticas musicais na educação infantil ao longo dos anos.

Ressalto que o processo de acumulação do capital musical é contínuo e não findo, ou seja, tanto os conhecimentos e experiências musicais vivenciadas na infância, adolescência e vida adulta dos professores, dentro ou fora do ambiente escolar, quanto os oferecidos na formação superior e aprendidos no exercício da profissão são singularmente relevantes.

Até agora se falou sobre a acumulação de capital cultural e musical, ou seja, conhecimentos musicais, que nesse caso, em se tratando de professores, precisarão

ensinar esse conteúdo, diante da obrigatoriedade estipulada pela legislação e disposta no currículo escolar. Tendo dito isto, também se faz necessário compreender que fatores maiores podem estar nos bastidores das concepções sobre o ensino de música por professores não especialistas.

2.3.2 Capital musical e *habitus conservatorial*: possíveis relações

O conceito de *habitus conservatorial* foi proposto por Pereira, em 2012 em sua tese, a fim de apontar influências na construção das concepções que subjazem as práticas sobre a música. Nesse sentido, proponho a observação das possíveis influências desse conceito para a construção do capital musical e *habitus* dos agentes do campo da música e do subcampo da educação musical escolar. Portanto inicialmente trago as concepções sociais arraigadas pelo *habitus conservatorial*, e então se, e de que forma, essas concepções podem acabar por influenciar as práticas musicais na educação infantil, de forma direta ou indireta.

O termo “ensino de música”, no contexto social, pode carregar uma visão utópica que inicialmente associa qualquer experiência musical ao domínio da teoria musical, um conhecimento específico que seria acessível somente àqueles que se dedicaram aos estudos musicais, como por exemplo à prática de algum instrumento. Outra característica fundamental desse pensamento é a possível associação do termo à música erudita, como uma espécie de “aura” que circunda as concepções mesmo entre os que não apreciam o gênero, conforme mencionado por Pereira (2012).

A figura do conservatório e de suas práticas está inscrita no imaginário coletivo, povoado de figuras como divas da ópera e suas jóias espetaculares, maestros e instrumentistas sempre trajados elegantemente e se apresentando em salas de concerto que se assemelham a grandes templos da arte. A visão do gênio, do talentoso, do diferente (PEREIRA, 2012, p. 139).

A formação em música pelo conservatório buscava atender não somente à demanda de artistas, mas agregar um toque de sofisticação à sociedade brasileira através do ensino musical das classes privilegiadas. A institucionalização do ensino musical, portanto, validava a música erudita europeia como conhecimento oficial e como distinção social. A tradição seletiva que distingue a música erudita da popular –

profana –, era incorporada pelos indivíduos, moldando suas práticas e concepções musicais (PEREIRA, 2012), ao passo que os indivíduos que não eram oportunizados às mesmas experiências, vinculavam a música ao dom natural.

O autor aponta ainda que essa perspectiva de legitimação dos conhecimentos musicais e conteúdos advindos do conservatório influenciam a construção dos currículos nos cursos de licenciatura em música no Brasil, daí parte a construção do termo *habitus* conservatorial.

Insistimos no caráter homólogo de situações e condicionamentos enfrentados pelos agentes, o que nos conduz à idéia de que o *habitus conservatorial* não se restringe aos limites das instituições de ensino de música, mas fazem parte do senso comum, das representações cotidianas sobre as práticas musicais. Desta forma, algumas disposições básicas do *habitus conservatorial* seriam incorporadas deste os primeiros processos de socialização (PEREIRA, 2012, p. 139).

Pensando por essa perspectiva, é possível que a crença de que a música só pode ser ensinada por um músico profissional influencie, de certa forma, os agentes dos cursos superiores de pedagogia. É possível que se haja uma reprodução das ementas dos currículos de licenciatura em música nas disciplinas referentes à música nos cursos de pedagogia, priorizando conhecimentos teóricos a respeito da linguagem musical, como se estes fossem os únicos legitimados para o ensino de música. Dessa forma, o trabalho com a musicalidade dos futuros pedagogos, e as possibilidades de trabalho com música na Educação Infantil, pode ficar em segundo plano.

Apresento como exemplo o curso de pedagogia no qual me graduei, cuja disciplina de linguagem musical era muito similar à disciplina de educação musical da licenciatura em música, outro curso no qual também me graduei. Ressalte-se que o objetivo de ter utilizado esse exemplo não é fazer juízo de valor à importância hierárquica dos conhecimentos, apenas de exemplificar que muitos desses conhecimentos, predominantemente teóricos, não esclarecem os caminhos de efetivação da educação musical, na educação básica, por professores pedagogos não especialistas em música.

É possível que esses reflexos culminem, no mínimo, em dois cenários distintos para o mesmo contexto, porém semelhantes no produto final: um de cursos que apresentam conteúdos musicais teóricos e que não propõem o desenvolvimento de

habilidades necessárias para o ensino de música na Educação Infantil; e outro de cursos que destinam tempo para vivências musicais, porém em tempo reduzido devido ao espaço que precisa ser dividido com as demais linguagens artísticas (teatro, dança e artes visuais).

A concepção de formar músicos em vez de professores, à semelhança dos conservatórios, reforça a ideia de que é preciso possuir conhecimentos musicais específicos em teoria musical e prática de instrumentos musicais para ensinar música. As professoras pedagogas ainda aderem a essa visão, o que contribui para a crença de que não possuem habilidades para lecionar música para crianças.

Além disso, estrutura do campo pode favorecer, legitimar, contribuir para que sejam incorporadas certas disposições, muitas das quais foram mencionadas anteriormente, sobre o que é considerado como conhecimento legítimo e sobre o conhecimento que se acredita ser valioso para enriquecer as próprias práticas. A dinâmica do campo está intimamente ligada à participação ativa de agentes dispostos a se dedicarem às suas disputas. A título de exemplo, no contexto dessa pesquisa, seria dizer hipoteticamente, que as professoras de uma mesma escola lutarão para manter as mesmas disposições que subjazem as próprias práticas, ou seja, aquelas professoras que não incorporam a música na rotina continuarão a fazê-lo, mesmo que outras professoras da etapa tenham o costume de trabalhar com música. As ações de ambas – das que trabalham com música e das que não o fazem – serão mantidas, ao menos por um determinado tempo, até a ação de novas forças que promovam a incorporação de novas disposições, o que dependerá de diversos fatores, sendo um deles o tempo de reprodução das novas práticas.

Questionamos nesse ponto quais disposições os agentes do subcampo da educação musical escolar podem manifestar em suas práticas, uma vez que a estrutura desse subcampo está em constante movimento, absorvendo intervenções de lutas internas para a manutenção e modificação de suas fronteiras.

Nesse sentido, os *habitus* são as disposições adquiridas pelos agentes desde sua experiência inicial no mundo social, que Bourdieu identifica como a infância e a adolescência. Durante esses períodos, os indivíduos vivenciam experiências musicais diversas, mais frequentes em certos grupos sociais do que em outros. Essas experiências se refletem na idade adulta, quando se tornam professores e pais das crianças em idade escolar. Sendo assim, as práticas das professoras são

influenciadas por disposições incorporadas desde seus primeiros processos de socialização, e estando no exercício da profissão docente contribuem com a formação musical das crianças e com a construção do seu *habitus*.

Se o agente – professoras – advém de uma situação em que disposições relacionadas à educação musical (considerando os conhecimentos musicais contemplados no currículo prescrito de música para a educação básica) não foram incorporadas – habilidades musicais e competências intelectuais, o reconhecimento de obras musicais, a participação em eventos culturais e apresentações musicais, entre outras – a incumbência da construção do capital musical fica a cargo de um caráter institucionalizado no ensino superior – em cursos de formação inicial e continuada – que, entretanto, não é capaz de suprir a lacuna existente. Como comenta Velho (2015, p. 149):

Assim diferencia-se o desenvolvimento do ensino de música, pois indivíduos dotados de um maior capital cultural, logo também de capital musical, são beneficiados pelos acessos a concertos e shows que agregam ao seu desenvolvimento musical por estar mais naturalizado em comparação aos indivíduos que não possuem o mesmo contato com o campo da música (VELHO, 2015, p. 149).

A reprodução das práticas musicais mencionadas está ligada ao capital musical, do qual a sociedade acaba por partilhar. Como a escola não dá conta de proporcionar o acesso ao capital musical no mesmo nível que o capital herdado em situações privilegiadas, acaba por apenas reproduzir o que os professores e alunos já apresentam de bagagem para tal. O capital musical é, portanto, desvalorizado na escola, o que influencia na seleção curricular, onde os conteúdos musicais e artísticos são considerados como menos legítimos do que de outros conteúdos, como os da matemática e língua portuguesa, por exemplo, considerados como prioridade pelo campo educativo.

A música pode ser reconhecida como importante no espaço escolar, a priori, especialmente como ferramenta pedagógica e recurso lúdico. Porém essa concepção perde força no que concerne aos conhecimentos musicais, que, para seu ensino, envolvem conhecimentos pedagógicos específicos, como a utilização de repertório musical variado, a condução interessada da apreciação desse repertório, o reconhecimento e a exploração de instrumentos musicais convencionais diversos, a

criação musical, dentre vários outros, sempre compreendendo as crianças como protagonistas e capazes de contribuir criativamente para composições musicais. Utilizar a música como recurso não seria um problema se, ao final, não distanciasse as crianças de vivências que trabalhassem com os conhecimentos musicais específicos, o que ocorre quando essa utilização monopoliza os espaços destinados à educação musical na Educação Infantil.

Outro ponto é o fato de a música estar ligada ao entretenimento, em espaços fora do ambiente escolar, e esse entendimento ser trazido para o espaço escolar, atribuindo à música, além do papel de ferramenta, o de entreter as crianças, limitando as vivências a danças repetitivas, com gestos estereotipados e como distração. Embora o movimento corporal e o cantar estejam fortemente ligados ao desenvolvimento da musicalidade das crianças, a falta de objetivos e intencionalidades do professor limitam a potencialidade dessas atividades a uma simples recreação.

Talvez a escola esteja operando com dois polos aparentemente opostos: a música trabalhada enquanto área de conhecimento apenas por quem detém uma formação específica (geralmente um músico); e a música utilizada apenas como ferramenta por aqueles que não detém essa formação específica. Esta última reside nas práticas musicais das pedagogas que, sem formação específica em música, agem a partir dos conhecimentos que possuem e das habilidades musicais que foram desenvolvidas a partir das suas vivências: ou seja, fazem o possível para agregar a música nas práticas pedagógicas como um elemento que está a serviço de algo (atividades, apresentações, comandos, entretenimento). Muitas vezes é possível perceber que, ao fazer isso, as professoras acreditam que estariam cumprindo as prescrições curriculares relacionadas ao trabalho com música, pelo simples fato de a música estar presente no cotidiano das aulas.

O primeiro polo pode povoar o imaginário de alguns professores, estabelecendo uma espécie de barreira entre o que se imagina sobre ensinar música, ou seja, algo que não é possível para professores não especialistas nessa área. Esse pensamento acaba por suprimir até mesmo uma aproximação dos professores com as propostas curriculares para o ensino de música na educação básica. Essa barreira pode afastar os professores não apenas do currículo, mas também da formação continuada em música e até mesmo da ideia de agregar a música em suas práticas.

De certa forma, há que se reconhecer algo de verdadeiro nesta crença: sem formação específica na área não há como trabalhar com música de forma consistente. O problema aqui é imaginar que “formação específica na área” seja equivalente a ser músico, dominando um instrumento musical e/ou a teoria da música. O que se defende aqui é que há a necessidade de uma formação musical específica para as pedagogas, mas uma formação adequada ao que se espera que elas façam na Educação Infantil. Algo que as aproxime da música e as capacite a conduzir vivências sonoro-musicais que desenvolvam a musicalidade das crianças – algo que não passa necessariamente pelo domínio de um instrumento ou da compreensão aprofundada da teoria musical ocidental.

A exemplo de algumas falas das entrevistas realizadas nessa pesquisa: “- Eu não canto com as crianças, porque não sei cantar”, ou “- Não sou da música, até tentei, nunca aprendi a tocar violão”. Falas assim são bastante recorrentes: não são poucos os professores que disseram ter iniciado aulas de violão e desistido. Muitas vezes eles associam o desenvolvimento no instrumento ao dom inato para a música e não ao desenvolvimento de habilidades específicas, que por diversos fatores podem ser mais simples para uns e complexas para outros. E essa relação com um instrumento parece ser sempre decisiva, no imaginário dos professores, para o trabalho consistente com música na escola.

O capital musical herdado ou adquirido nas trajetórias de vida dos professores pedagogos – não especialistas em música – pode contribuir tanto com a aproximação da educação musical que precisa ser oferecida aos estudantes, quanto com o afastamento dela. Quanto **menor** for o capital musical herdado ou adquirido, mais **próximas** as concepções sobre a música estarão das idealizações que acompanham o *habitus* conservatorial (ideologia do dom, comparações de habilidades musicais, crença no músico como professor legítimo, entre outros), e **mais distante** estará a música das práticas pedagógicas na educação infantil, sobretudo como conhecimento específico, ainda que o currículo apresente objetivos claros para o trabalho pedagógico musical.

Ao passo que, quanto **maior** for o capital musical herdado ou adquirido, ou seja, quanto maior tiver sido o contato com apresentações musicais, escuta de repertório musical variado, participação em grupos de música, corais, apresentações escolares na adolescência, maior poderá ser a afinidade com um ambiente musical, muito

provavelmente **mais distante** se estará da barreira entre a música e o indivíduo, e **mais próximas** as concepções sobre a música estarão das possibilidades de um trabalho musical efetivo na educação infantil. Ainda que a música esteja sendo utilizada apenas como ferramenta de ensino em um determinado momento, sua presença nas práticas já é um avanço, se mostrando como um importante passo para o desenvolvimento futuro de atividades musicais específicas. Nesse caso, as devidas orientações – na formação continuada, por exemplo – possibilitariam um trabalho pedagógico musical que envolvessem a exploração mais consistente da música como área de conhecimento específico.

Essas aproximações e distanciamentos da música, nas trajetórias de vida dos agentes do campo da educação musical escolar, são incorporadas e tornam-se disposições para a ação, percepção e julgamento. Disposições que moldam as concepções e subjazem as práticas: esse é um dos motivos pelos quais os avanços teóricos e curriculares sobre a música no espaço escolar, apesar de sua extrema importância, não têm tido forças para realizar mudanças a longo prazo nas práticas. Tais mudanças, portanto, demandam ações efetivas de longa duração, para que as disposições naturalizadas sejam estranhadas e abram espaço para outras. Ações mais amplas do que cursos pontuais ou do que apenas uma disciplina, optativa e/ou juntamente com as outras linguagens artísticas, na formação superior.

Faz-se necessário, portanto, além de olhar para as práticas e relacioná-las com os pressupostos curriculares, atuar diretamente nos mecanismos de manutenção dessas práticas, realizando as inferências necessárias. Um exemplo interessante (ainda que utópico) poderia ser a instituição de projetos de música em todas as escolas de educação infantil, com horários semanais definidos para seu desenvolvimento na escola, realizados em paralelo com cursos de formação continuada para orientações aos professores e equipe escolar, seguidos por um estudo que observasse os reflexos desses projetos a longo prazo. Isso no âmbito escolar.

Os projetos escolares precisariam coexistir com ações nas outras etapas de ensino e na formação superior, incessantemente e sem prazos de finalização. É preciso lembrar que o *habitus* é uma estrutura durável, mas também flexível por estar constantemente em interação com o ambiente social. Como ressalta Bourdieu (1992, p. 106): “*habitus* não é um futuro inscrito”, mas, para não o ser, é preciso uma ação

intencional de desnaturalização das crenças e práticas, ao mesmo tempo em que novas aprendizagens ocorram, resultando em novas práticas e, com o tempo, a incorporação de novas disposições.

2.2.3 *Doxa* da educação musical escolar

Em se tratando de disposições profundamente enraizadas relacionadas à educação musical escolar, Pereira (2012) questiona se seriam essas resultado da incorporação de uma espécie de *doxa* conservatorial na sociedade atual.

A *doxa* é um conjunto de crenças e valores, comparável a um “senso comum” das ações dos agentes no campo, concebida por Bourdieu como “a experiência primordial do mundo social” (BOURDIEU, 2007, p. 438), e que, até certo ponto, pode contribuir para a reprodução da ordem das disposições que subjazem as práticas.

Em Bourdieu, *doxa* se refere às crenças comuns, amplamente aceitas na sociedade e não questionadas, como uma espécie de acordo tácito, não contestado. As práticas musicais na Educação Infantil observadas pelas diversas pesquisas que foram objeto da revisão de literatura¹⁵ podem revelar um elo ainda não explicitado: uma forma simbólica de poder exercida pela *doxa*, “uma sujeição compartilhada e desconhecida ‘às regras do jogo’ por parte dos agentes com *habitus* semelhantes” (DEER, 2018, p. 158). Isso porque tratam-se de crenças compartilhadas e não questionadas, aceitas como “verdades naturais”, que segundo Bourdieu (2001) “sequer precisam se afirmar sob uma forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo” (p. 25).

A *doxa* possui uma forma simbólica de poder, cuja força excede em muito à potência de uma força física explícita, contra a qual poderia haver alguma resistência. A relação dos agentes com a *doxa* está impressa em uma forma de reconhecimento inquestionável à sua legitimidade — que pode impedir até uma observação reflexiva — acompanhada de hábitos, mecanismos, diferenciações e pressuposições sociais, cujo surgimento, natureza arbitrária e histórico de reprodução são desconhecidos (DEER, 2018).

¹⁵Nas pesquisas levantadas e dispostas no capítulo 1 desse relatório de estudo.

A percepção primeira do mundo social, longe de ser um simples reflexo mecânico, é sempre um ato de conhecimento que faz intervir princípios de construção exteriores ao objeto construído, apreendido em seu imediatismo, mas que, por ser destituído do controle de tais princípios e sua relação com a ordem real que eles produzem, é um ato de desconhecimento, implicando a forma mais absoluta de reconhecimento da ordem social (BOURDIEU, 2007, p. 438).

Em síntese, a *doxa* é um conjunto de crenças e ideias amplamente aceitas e reproduzidas pelos agentes do campo, quase que de forma automática e sem questionamentos críticos. *Doxa* que vai sendo incorporada na forma de disposições, e fortalecida pelas práticas delas resultantes. A análise dos princípios organizacionais que subjazem às disposições interiorizadas (*habitus*), e, portanto, à própria *doxa*, parte de dois objetivos: identificar as ideias e crenças dos agentes escolares, e depois estabelecer relações entre as práticas pessoais e a estrutura social do campo.

Para essa compreensão, Bourdieu enfatiza a necessidade um “olhar relacional”, que não se resume e em muito ultrapassa a utilização superficial dos seus conceitos teóricos. Trata-se de implementar esse olhar no ato das análises e tornar possível compreender os princípios de organização enraizados nas disposições, posições e práticas dos agentes.

Na revisão de literatura foi possível perceber que determinadas ações são muito semelhantes entre si. As práticas musicais que utilizavam a música apenas como ferramenta de ensino foram consideradas como equivocadas (por sua parcialidade na exploração do potencial da música) no RCNEI ainda em 1998, e as mesmas práticas ainda estão sendo observadas nas pesquisas desde então. Ou seja, é possível supor que essas práticas sejam resultantes da incorporação de um *habitus* associado a uma *doxa* ligada à educação musical escolar, ao passo que tornam-se estruturas que contribuem para a manutenção dessa mesma *doxa*.

A homologia das práticas pode revelar uma crença compartilhada que é aceita como verdade, não sendo questionada pelo fato de sequer ser notada pelos agentes. A *doxa* da educação musical escolar foi sendo construída e perpetuada ao longo do tempo, inscrevendo-se nos corpos dos agentes como matrizes de ações e percepções, produzindo práticas musicais escolares de natureza homóloga. Quando agentes com estas disposições se encontram num campo atravessado por essa *doxa*,

é como um peixe que é colocado na água: as práticas (evidenciadas nas pesquisas) são naturalmente reproduzidas.

Em resumo, por ser um sistema de disposições interiorizadas, socialmente estruturadas e mentalmente estruturantes, adquiridos nas e pelas experiências práticas dos agentes, que constroem e são construídas a partir de seu capital acumulado, o *habitus* dos agentes compõe e é composto por crenças coletivas, aceitas tacitamente, advindas da *doxa* do campo. Temos, portanto, as relações de poder externas à escola, sendo transportadas para o seu interior e reproduzidas, uma compreensão conceitual e geral dos princípios organizadores, carente de uma sistematização mais concreta e centralizada do modo como isso ocorre na escola, de forma relacional.

Isso pode ser interpretado, nesse estudo, como as internalizações dos professores unidocentes da educação infantil em relação à música e à educação musical. Parece existir uma concordância inquestionável acerca da importância da educação musical para o desenvolvimento das crianças que vem contraditoriamente acompanhada por ações que não refletem essa importância, utilizando a música apenas como recurso para outras aprendizagens consideradas mais legítimas. Essas ações estão relacionadas ao capital cultural (e musical) acumulado pelos professores e compõem a construção desse capital na vida escolar das crianças. Assim, embora esse tipo de vivências musicais possa contribuir com a formação, não explora a potencialidade da música para o desenvolvimento integral das crianças.

Bourdieu contribui como ponto central nessa investigação, no sentido de possibilitar o entendimento da escola como instituição mediadora de pensamentos conscientes e, até determinado nível, inconscientes de indivíduos que, internalizando esses esquemas, contribuem com a manutenção das estruturas do campo – nesse caso, das concepções de educação musical para a educação básica, geradora das práticas pedagógico-musicais. Em outras palavras, o autor permite explicitar a relação dialética entre o agente e a estrutura social, ou seja, a dinamicidade do capital musical e das experiências acumuladas no curso de suas trajetórias individuais e os efeitos disso no campo, bem como os efeitos do campo na constituição das identidades sociais (SETTON, 2002).

Os conceitos oferecidos pela teoria praxiológica bourdieusiana viabilizam a compreensão da estrutura de funcionamento do campo da educação musical escolar

e a identificação dos princípios implícitos no problema central: as práticas de utilização da música somente como ferramenta pedagógica, sem um trabalho consistente que promova o desenvolvimento musical das crianças. Práticas que embora não representem um problema, podem tornar-se excessivamente restritivas quando são as únicas engendradas nesse contexto.

Como nos diz Karl Maton (2018, p. 90):

Enquanto ideia orientadora, o *habitus* funciona ao chamar atenção para algo importante e ao oferecer um modo de pensar sobre isso. Ele é uma heurística poderosa, graças, em parte, à sua natureza geral – quando pensamos em termos de *habitus*, vemos os efeitos do *habitus* em todos os lugares.

Contudo, Maton (2018) nos alerta que ele pode ser difícil de definir. Ele afirmar ser importante pensar sobre a estrutura do *habitus*: “Se o *habitus* destaca uma estrutura geradora, então qual é a estrutura interna dessa estrutura?” (MATON, 2018, p. 90). Maton (2018, p. 90) nos recorda que, de acordo com Bourdieu, as práticas são geradas pelo *habitus* e, portanto, todas as práticas oferecem evidências das estruturas do *habitus* que as gera. Dessa forma, a tarefa do pesquisador consistiria em “analisar as práticas, de modo a revelar os princípios estruturais subjacentes do *habitus*”. Todavia, não é possível “ver” o *habitus* empiricamente, mas, tão somente, os efeitos de um *habitus* nas práticas e crenças que ele gera. Dessa forma:

A estrutura do *habitus* precisa ser capturada através da escavação das práticas, para apreender sua estrutura relacional como uma de um conjunto de estruturas possíveis. Assim, as questões para a pesquisa são: Qual estrutura particular do *habitus* está em jogo aqui em comparação com outras estruturas possíveis do *habitus*? (MATON, 2018, p. 90).

Estas questões são fundamentais para esta pesquisa. Pretende-se “escavar as práticas” musicais das professoras para buscar compreender as estruturas de *habitus* que são reveladas a partir da análise das práticas. Para tal, é fundamental tornar um conceito relacional operativo, ou seja, “é preciso ser possível enunciar a estrutura interna de um *habitus separadamente* de uma descrição das práticas que ele gera” (MATON, 2018, p. 91).

Nesse sentido, Maton (2018, p. 91) reforça que isso

não significa que o [conceito bourdieusiano de] *habitus* seja deficiente nem que as análises de Bourdieu não sejam convincentes, mas simplesmente destaca como o potencial do conceito pode ser fortalecido para permitir os tipos de exposições epistemologicamente poderosas do mundo social que Bourdieu buscava oferecer.

É para compreender as estruturas de *habitus* passíveis de serem observadas nas práticas musicas das pedagogas que a dimensão da Autonomia da Teoria dos Códigos de Legitimação será utilizada: para que seja possível entrever as estruturas passíveis em comparação com outras estruturas passíveis e, dessa forma, vislumbrar efetivamente possibilidades de mudanças.

3 FERRAMENTAS TEÓRICAS E ANALÍTICAS DA LCT

O visível produzido por relações invisíveis.

Maton (2018, p. 89) afirma que “o principal legado do *habitus* é seu papel crucial num projeto mais amplo”. Esse projeto mais amplo seria a produção de um “novo olhar” que se move além da experiência cotidiana. Essa ideia envolve desafiar a compreensão convencional do mundo social, que se baseia principalmente na experiência sensorial. A dificuldade surge, segundo esse autor, porque tende-se a aceitar essas percepções como óbvias, criando uma ilusão de imediatismo e transparência que naturaliza a realidade social.

Nessa perspectiva, Maton (2019, p. 16) concorda com Bourdieu que “é preciso romper especialmente com o pensamento em termos de entidades empíricas separadas e visíveis”. Para tal, sublinha o modo de pensar relacional proposto por Bourdieu que “concebe os fenômenos como realizações de princípios gerativos que são definidos relacionalmente”.

O relacional na abordagem de Bourdieu, segundo Maton (2019, p. 17), tem dimensões horizontais e verticais. Sobre a dimensão horizontal, o autor argumenta que

Bourdieu (1990, p. 52-65) via a prática como resultante de relações entre “duas histórias” ou lógicas em desenvolvimento: disposições de agentes (“*habitus*”) e as posições que ocupam (em virtude de seu “capital”) dentro de um sistema em desenvolvimento (“campo”). Como ilustrado pela fórmula [(*habitus*)(capital) + campo = prática (Bourdieu, 1986, p. 101), isso relaciona horizontalmente os conceitos-chave de Bourdieu para oferecer um corretivo valioso a relatos que exploram apenas os atributos de agentes ou seus contextos sociais (MATON, 2019, p. 17).

Essa compreensão foi explorada no capítulo anterior para uma aproximação mais aprofundada do fenômeno em estudo. Contudo, há ainda uma importante dimensão vertical, onde

cada uma dessas lógicas é em si concebida relacionalmente: as disposições de um agente (“*habitus*”) são entendidas como uma estrutura entre uma série de outras estruturas possíveis; e as posições são exploradas em termos do status e dos recursos de um agente (“capital”) em relação àqueles de outros agentes dentro de um universo social estruturado (“campo”) que é definido em relação a

outros universos sociais. Isso é tomar separadamente campo, capital, *habitus* e prática e relacionar verticalmente sua estrutura ou padrão específico a outras possíveis estruturas ou padrões. Em outras palavras, Bourdieu enfatiza a necessidade de analisar os princípios organizacionais *subjacentes* às realizações empíricas de cada conceito, em que a configuração específica desses princípios (sua “estrutura”) deriva suas características constitutivas das relações com outros cenários possíveis (MATON, 2019, p. 17).

É apreendendo ambas as dimensões horizontais e verticais do pensamento relacional que será possível alcançar, para Maton (2019), a “revolução mental” de Bourdieu e, assim, adquirir esse “novo olhar”.

Para a apreensão da dimensão vertical, Maton (2019), propôs a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), com ferramentas teóricas que operacionalizam os conceitos bourdieusianos de forma a revelar seus princípios subjacentes, suas “estruturas”. É assim que ele propõe ir

além da teoria dos campos que conhecemos pela Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um quadro teórico que revela os princípios organizadores (“códigos de legitimação”) subjacentes a campos, capitais, *habitus* e práticas [o que] pode ajudar a concretizar a visão de Bourdieu (MATON, 2019, p. 15).

A LCT busca no conceito de código proposto por Basil Bernstein (1990) uma forma de capturar as estruturas internas do *habitus*. Segundo o sociólogo britânico, o conceito de *habitus* seria “um conceito mais geral, mais amplo e exaustivo em sua regulação” (BERNSTEIN, 1990, p. 14). Ele compreende o *habitus*, essencialmente, como “uma gramática cultural especializada de acordo com a posição de classe e com os campos de prática” (BERNSTEIN, 1990, p. 14). O código, por sua vez, é proposto como uma gramática do *habitus*, aquilo que revela a sua estrutura interna: uma estrutura possível, dentre outras estruturas possíveis.

Este parece ser um ponto diferencial dessa pesquisa. Buscamos, com a LCT, evidenciar as diferentes estruturas do *habitus* das professoras, suas diferentes gramáticas, seus diferentes princípios organizacionais dentre outros possíveis. A Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), do inglês *Legitimation Code Theory*, vem sendo desenvolvida por Karl Maton com base nessas duas teorias fundamentais: a **Teoria dos Campos de Bourdieu** e os **Códigos Pedagógicos de Bernstein**. Essa abordagem moldou e ampliou as ferramentas de análise dessas teorias, que se

concentravam nas interações presentes nas práticas educacionais e nas características dos indivíduos e dos ambientes em que atuam.

A Teoria dos Códigos de Legitimação, busca investigar os princípios das organizacionais das práticas através de uma análise multidimensional. A operacionalização da teoria bourdieusiana se dá de forma complexa, portanto a LCT torna-se uma ferramenta fundamental para a implementação operativa dos conceitos, evitando que a teoria seja usada, como alerta Maton, para “envernizar a descrição empírica” nas pesquisas (MATON, 2019, p. 21). Trata-se de empregar a teoria de forma criteriosa, rumo ao alcance dos objetivos propostos.

Como afirmado anteriormente, a LCT é uma teoria que possibilita a concretização da visão de Bourdieu ao ajudar a desvendar os princípios subjacentes que fundamentam, estruturam e norteiam os campos, capitais, *habitus* e práticas. “De maneira crucial, a análise revela os princípios organizadores subjacentes às disposições, posições e práticas para alcançar uma explicação relacional profunda” (MATON, 2019, p. 16) do fenômeno.

Na qualidade de um referencial sociológico que contribui para a operação da teoria bourdieusiana, a LCT se apresenta como uma teoria prática de análise profunda e dialógica com o campo empírico, oferecendo ferramentas conceituais multidimensionais que concretizam o olhar relacional proposto por Bourdieu, e investigam os “diferentes princípios de organização que podem estar por trás do mesmo objeto” (MATON, 2019, p. 22). O que se espera para a presente pesquisa é que a partir dos dados empíricos produzidos a partir de observações e entrevistas, tais ferramentas possam elucidar os princípios organizacionais das disposições que influenciam o engendramento das práticas musicais, individuais e coletivas, a partir das relações com o campo da educação musical infantil escolar.

A estrutura da LCT é composta por três dimensões ativas, a saber, Especialização, Semântica e Autonomia, que são simultâneas, ou seja, exploram diferentes princípios de organização das práticas. Cada dimensão observa forças específicas em ação que, combinadas, geram os códigos de legitimação – os princípios organizacionais que subjazem às práticas. Qualquer uma dentre as três dimensões pode ser adotada em um estudo empírico, incluindo mais de uma, simultaneamente. Cada uma delas foca em determinados aspectos das práticas, atendendo, portanto, a diferentes objetivos de pesquisa.

Nessa investigação optou-se por encaminhar as análises pela dimensão da Autonomia, por ser a mais apropriada para explorar as relações entre diferentes conjuntos de práticas e conceituar seus princípios organizadores (SOUZA; SANTOS, 2022). Dessa forma, essa dimensão viabiliza o entendimento das diferentes forças em ação no trabalho com música na educação infantil. Permitem compreender e explicitar as forças que organizam práticas específicas do campo da educação musical, ou seja, que visam o desenvolvimento musical das crianças; bem como aquelas que tomam a música como recurso para outros aspectos da educação infantil, como a marcação da rotina e o desenvolvimento das crianças em outras áreas. E, não somente, permitem mapear as estruturas de forças possíveis no campo em questão, favorecendo a possibilidade de mudança.

A dimensão da Autonomia¹⁶ investiga as práticas a partir da relação existente entre seus constituintes e seus propósitos. Esses “constituintes podem ser atores, ideias, instituições, elementos de máquinas, movimentos corporais, etc.; e a forma como esses constituintes se relacionam pode basear-se em procedimentos explícitos, convenções tácitas, mecanismos, regras formais, etc.” (PEREIRA, 2023, p. 8). Isso importa para esse estudo principalmente pelo fato de que a música na educação infantil está quase sempre associada a práticas alheias ao ensino de música, conforme foi possível observar nas pesquisas selecionadas no levantamento inicial. Sendo assim, importa “escavar as práticas” para explicitar com quais conteúdos, a partir de quais ações e em que nível as práticas apresentam o uso da música para o ensino de música, e a música para o ensino de outros conteúdos.

Nos termos de Maton e Howard (2020, p. 5) trata-se de identificar o quão isolado está um conjunto de práticas de outras práticas, compreendendo o quão isolados são os elementos dessas práticas e quão isoladas são as formas de relação desses constituintes entre si. Ou seja: compreender o quanto os elementos musicais (constituintes) mobilizados nas práticas musicais das professoras são mobilizados (colocados em relação entre si) com o propósito de ensinar música ou não.

¹⁶A recomendação do autor é que o nome da dimensão seja sempre iniciado com letra maiúscula. No caso dessa pesquisa, “**dimensão da Autonomia**”.

3.1 A DIMENSÃO DA AUTONOMIA

Conforme já apresentado, a dimensão da Autonomia é uma das três dimensões ativas da LCT, e sua premissa parte da afirmação de que qualquer conjunto de práticas compreende constituintes que estão relacionados entre si de maneiras particulares (MATON, 2018a e 2020). Os conceitos de ‘códigos de autonomia’ se baseiam diretamente nas ideias de “classificação” e “enquadramento” de Bernstein (1990) – que tratam das formas pelas quais o conhecimento é estruturado e transmitido no ambiente educacional – e nos princípios ‘autônomos’ e ‘heterônomos’ de hierarquização de Bourdieu (1996) – fundamentais por fornecer uma lente analítica para compreender as dinâmicas de poder e legitimidade dos conhecimentos e práticas dentro das instituições educacionais. Assim, os ‘códigos de Autonomia’ de Maton são construções teóricas que exploram como diferentes formas de conhecimento são valorizadas e legitimadas no contexto educacional, refletindo as relações de poder e as hierarquias sociais presentes na sociedade.

Ela “explora as relações entre diferentes conjuntos de práticas, e busca conceituar o isolamento entre seus constituintes por meio da *autonomia posicional* e as relações entre esses constituintes por meio da *autonomia relacional*” (SOUZA e SANTOS, 2022, p. 18). Em outras palavras, permite identificar a posição de um elemento em relação ao que a teoria determina como “alvo” estabelecido, bem como a relação das diferentes práticas, que podem estar ligadas, ou não, ao propósito alvo estabelecido.

A autonomia posicional (AP) observa a relação entre os elementos posicionados **dentro de um contexto** ou categoria e aqueles situados em **outros contextos** ou categorias. Pode ser analisada a partir de um continuum de forças, onde uma autonomia posicional mais forte (AP+) indica uma posição mais autônoma daquele constituinte em relação a fatores externos, ou seja, advindos de outros contextos. E uma autonomia posicional mais fraca (AP-) indica um movimento contrário, o de aproximação daquele constituinte a fatores externos, ou seja, distinções mais fracas.

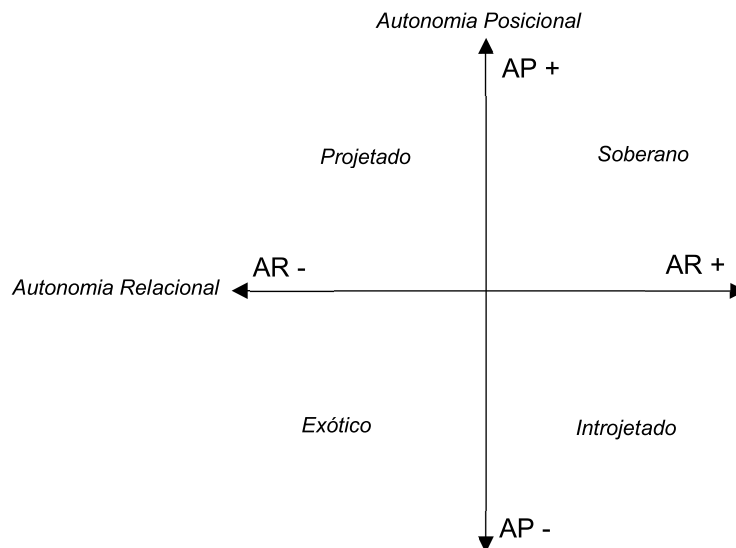
A autonomia relacional (AR) pode ser entendida como a relação entre os **elementos internos** de um contexto ou categoria e as **conexões entre os elementos de diferentes contextos** ou categorias. Quanto mais forte (AR+), mais específico é o

conjunto de práticas (propósitos, objetivos, formas de trabalho) relacionadas àquele determinado conteúdo, e quanto mais fracas (AR-), maior é a aproximação dos princípios derivados de outros conjuntos de práticas.

Essas combinações são registradas em um plano cartesiano, que confere uma maior concretude a partir da visualização das análises. O plano de autonomia é composto por uma linha vertical contínua (representando os níveis de AP) e uma horizontal contínua, (que representa os níveis de AR). O plano de autonomia registra topologicamente a estrutura analisada em um universo infinito de outras estruturas possíveis.

Dessa forma, é possível visualizar as referências nas pontas de cada linha (AP+, AP-, na vertical e AR+ e AR- na horizontal), conforme a figura 4. Cada quadrante do plano cartesiano resulta em uma combinação diferente, gerando códigos específicos.

Figura 4 – O plano de autonomia.



(Fonte: MATON E HOWARD, 2018, p. 6)

Os códigos são gerados quando na operacionalização da teoria para as análises, e são conceitos que exploram os princípios organizacionais das práticas: suas bases de realização. São quatro os códigos de autonomia: Soberano, Projetado,

Introjetado e Exótico. As combinações sempre envolvem um grau relativo de forças da autonomia posicional (AP+ ou AP-) e da autonomia relacional (AR+ ou AR-)¹⁷.

Os códigos *soberanos* (AP+, AR+) indicam um forte isolamento dos elementos das práticas e propósitos autônomos, em relação a outros contextos. Os códigos *projetados* (AP+, AR-) contêm elementos também isolados, entretanto as práticas apresentam propósitos estabelecidos externamente ao seu contexto. Já os códigos *introjetados* (AP-, AR+) indicam um fraco isolamento dos elementos das práticas e propósitos autônomos, em relação a outros contextos. Por fim, os códigos *exóticos* (AP-, AR-) sinalizam pouco isolamento entre os elementos das práticas e princípios heterônomos, com fraco isolamento em relação a contextos externos.

O primeiro passo para empregar estes conceitos teóricos é definir o **alvo**. Isso significa definir que elementos das práticas e quais princípios de relação (propósitos, objetivos, formas de trabalho) são considerados como específicos de um dado contexto (espaço de tempo, autores). A definição do “alvo”, fornece o ponto de partida para as análises das práticas e posteriormente sua localização nos códigos. O “alvo” indica o que caracteriza os códigos soberanos: quais são os constituintes alvo da prática em questão, e quais são os propósitos alvo.

No decorrer do texto o alvo eleito para essa pesquisa será apresentado, bem como a aplicação nas estruturas de análise. Utilizarei um conhecimento específico da área da matemática¹⁸, para exemplificar, hipoteticamente, cada código de forma operacional. Nesse exemplo, em uma aula de matemática (ou um momento da aula dedicado ao ensino de matemática), tomam-se como constituintes alvo os conhecimentos específicos da matemática (AP+) utilizados com o propósito alvo de ensinar matemática (AR+). Esta combinação descreve um exemplo de código soberano, a partir do qual os demais podem ser definidos:

¹⁷Esse continuum pode receber mais de um nível de força, ou seja, não necessariamente precisam ser apenas mais forte (+) ou mais fraca (-), podendo ser também relativamente mais forte (++) e relativamente mais fraca(--) e assim por diante. No decorrer do texto veremos como esse conceito foi operacionalizado na pesquisa.

¹⁸Um exemplo da matemática foi escolhido como exemplo devido o fato de a área possuir uma definição clara dos objetivos e conhecimentos específicos, tanto no currículo quanto na operacionalização desses conhecimentos nas práticas da EI.

- Código soberano (AP+, AR+): **“Um professor apresenta a ordem numérica para ensinar somas simples”**. Trata-se de um conhecimento específico de matemática (AP+) utilizado para ensinar matemática (AR+).
- Código projetado (AP+, AR-): **“Um professor apresenta a ordem numérica para ensinar a contar o compasso de uma música”**. Trata-se de um conhecimento específico de matemática (AP+), utilizado para ensinar outro conteúdo (AR-).
- Código introjetado (AP-, AR+): **“Um professor apresenta uma música para ensinar a ordem numérica”**. Trata-se de um conhecimento de outra área (AP-) utilizado para ensinar matemática (AR+).
- Código exótico (AP-, AR-): **“Um professor canta uma música para ensinar a fazer silêncio”**. Trata-se do conhecimento de outra área (AP-), utilizado para ensinar outro conteúdo (AR-).

Perceba que o ponto de vista dos exemplos hipotéticos acima, considera como foco elementos da área da matemática, portanto a música, nesse contexto, está sendo considerada como outro conhecimento, de outra área diferente daquela do conhecimento foco, que é a matemática. O mesmo ocorreria com outras áreas, como conhecimentos de geografia e história, por exemplo. Sendo assim, o exemplo demonstrado de um código projetado, considera conhecimentos da matemática (constituintes alvo) sendo utilizados para o aprendizado de um conteúdo da área da música (propósito não alvo). Se a perspectiva foco desses exemplos fosse a área da música, esse exemplo estaria em um código introjetado, já que se trata da introjeção de um conhecimento de outra área (constituente não alvo) com o propósito de ensinar música (propósito alvo). É de fundamental importância compreender que só é possível realizar as análises após a definição do alvo, a perspectiva de onde se quer observar as práticas.

Na presente pesquisa, o foco está na área de Música. Logo, os constituintes alvo são os conhecimentos da área da música (trabalhados explicita ou tacitamente a partir das vivências sonoro-musicais), com a finalidade de se ensinar música (propósito alvo).

3.2 O DISPOSITIVO DE TRADUÇÃO

Para permitir um maior diálogo entre a teoria e os dados empíricos, é organizado um mecanismo que define os constituintes e seus espaços, trazendo indicadores dos dados empíricos que representam cada uma das forças em análise. Intitulado pela LCT como **dispositivo de tradução**, é construído pelo analista a partir do diálogo constante e direto com os dados empíricos que se pretende analisar. O primeiro passo para a construção desse dispositivo, como afirmado anteriormente, é a definição do alvo.

Reforçando o que foi definido anteriormente, os constituintes **alvo** nesta pesquisa são os conhecimentos musicais trabalhados nas práticas, ao passo que o propósito alvo é ensinar música

Para a construção do dispositivo de tradução, dessa pesquisa, serão considerados constituintes alvo os conhecimentos musicais prescritos no Currículo em Movimento para a Educação Infantil (cf. quadro 2). Especialmente aqueles reunidos no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, uma vez que este se relaciona mais diretamente (embora não exclusivamente) com o desenvolvimento musical das crianças. O quadro 4 apresenta a organização dos objetivos em conceitos, habilidades, conteúdos e recursos.

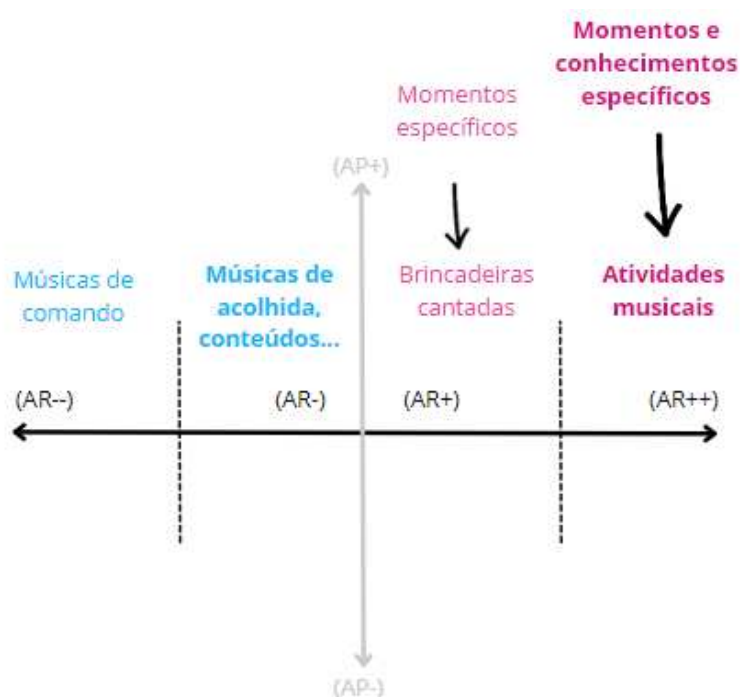
Quadro 4 – Conhecimentos musicais do Currículo em Movimento.

Alvo		
Constituintes alvo (AP+)		Propósito alvo (AR+)
Conceitos	Habilidades	Ensinar música
<ul style="list-style-type: none"> • Pulsação rítmica • Som e silêncio (pausas) • Intensidade (forte / fraco) • Andamento • Tonalidade • Altura- (Agudo / médio / grave) • Estilos e gêneros musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar • Utilizar • Acompanhar • Identificar • Criar • Perceber • Expressar sensações • Escutar • Organizar • Participar • Gravar • Produzir 	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do CM.

A partir dos diálogos com os dados empíricos, observou-se que a autonomia posicional poderia ser considerada em apenas um nível (1º nível) das forças. Já a autonomia relacional precisou ser organizada em dois níveis de forças, onde o segundo nível elabora diferenças internas em cada uma das forças no primeiro nível. A figura 5 busca detalhar essa divisão:

Figura 5 – Continuum de forças da autonomia relacional.



Fonte: elaborado pela autora.

Dentro do propósito não-alvo de ensinar outras coisas que não música (AR-), observou-se duas possibilidades. Práticas onde as músicas são utilizadas especificamente como um comando, em momentos pontuais - como por exemplo para pedir silêncio - sem envolver grande participação das crianças, estariam mais distantes do propósito alvo, portanto, **não associadas** ao alvo definido (AR- -). Já as práticas que utilizam as músicas para a acolhida ou para ensinar/trabalhar outros conteúdos, embora não contemplem o objetivo de ensinar música, estão **associadas** ao alvo de alguma forma quando envolvem uma participação maior das crianças (um tempo mais prolongado de duração desse momento) cantando e/ou realizando alguns gestos (AR-). Com isso, quero reforçar que, mesmo que os objetivos sejam outros,

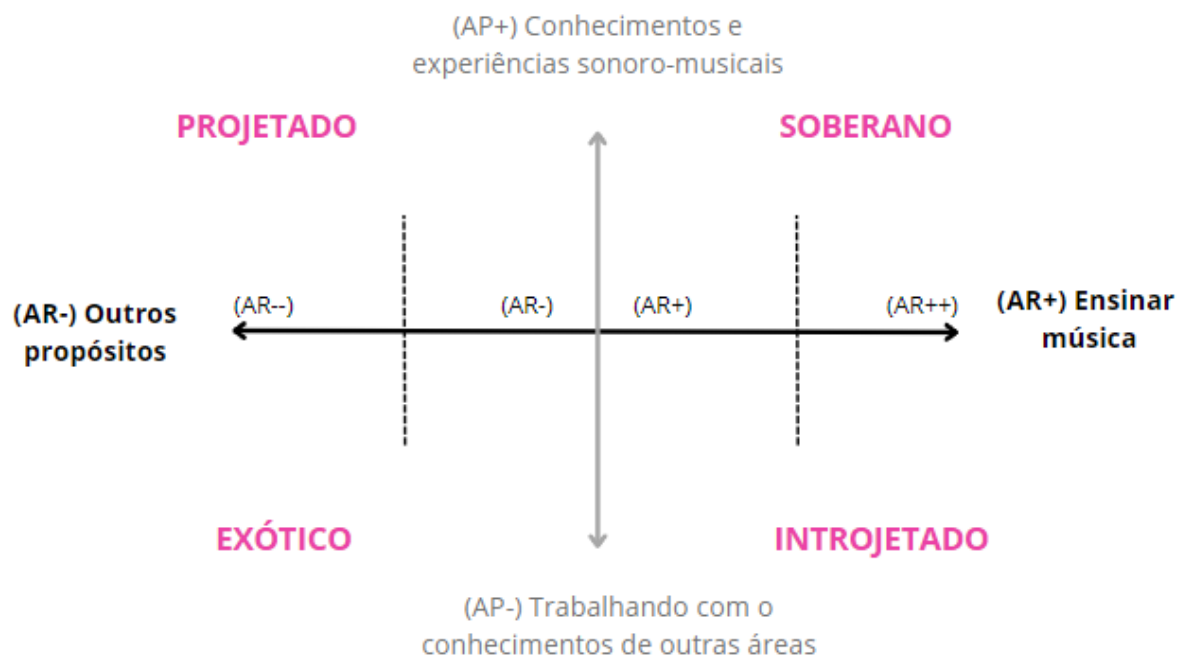
como acolher e/ou aprender outros conteúdos, é um momento de vivências sonoro-musicais – logo, um pouco menos distantes do alvo.

Quando as práticas são realizadas com o propósito de ensinar/trabalhar/vivenciar música, mas sem um objetivo musical claro e definido, elas são consideradas como **auxiliares** (AR+). Trata-se de uma experiência musical mais geral, sem focar em nenhum aspecto específico. O que é diferente de quando as práticas são desenvolvidas com um objetivo (aspecto) musical específico a ser desenvolvido/trabalhado/vivenciado, representando o **centro** do alvo (AR++).

Assim, os códigos de autonomia desse estudo recebem a seguinte configuração, representada na figura 6:

- Os códigos soberanos (AP+, AR+ ou AP+, AR++) indicam um forte isolamento dos constituintes das práticas musicais e propósitos autônomos em relação a outros contextos, revelando atividades que empregam a música para se ensinar música.
- Os códigos projetados (AP+, AR- ou AP+, AR--) contêm elementos também de forte isolamento, entretanto os propósitos das práticas musicais se direcionam ao ensino de outros conhecimentos alheios à música.
- Os códigos introjetados (AP-, AR+ ou AP-, AR++) indicam um fraco isolamento dos elementos das práticas musicais, ou seja, conhecimentos/elementos de outras áreas, mas direcionados ao ensino de música.
- Os códigos exóticos (AP-, AR- ou AP-, AR--) sinalizam pouco isolamento entre os elementos das práticas, ou seja, conhecimentos/elementos de outras áreas, que não os de música, direcionados à aprendizagem também de outras áreas.

Figura 6 – Códigos de autonomia das práticas musicais.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, um mesmo código pode apresentar estruturas ligeiramente diferentes, manifestando-se em práticas diferentes - mais próximas ou mais distantes do alvo definido.

Abaixo foram descritas e analisadas duas situações observadas na escola em que a pesquisa foi realizada, a fim de exemplificar a operacionalização das análises e seu registro no plano de autonomia.

Situação A

- **Descrição da atividade:** No início da aula foi realizada uma acolhida cantada, com diversas músicas conhecidas e reproduzidas de forma empolgada pelas crianças e pela professora. As músicas foram: “Boa tarde, coleguinha, como vai?”, “Se quiser aprender a dançar...”, “Quem está batendo na janela do meu coração”, “Melodia com o som do P (pppppp)” e “Se eu fosse um peixinho”¹⁹.

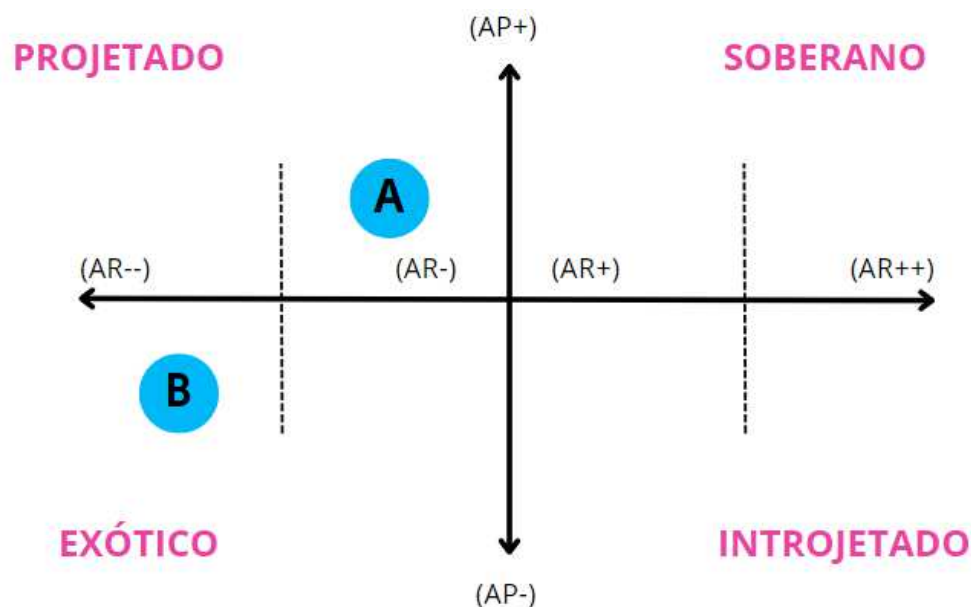
¹⁹ (Trecho da música “A canoa virou”).

- **Síntese:** A professora **cantou músicas** no início da aula **para acolher, socializar, entreter e lembrar o som da letra P.**
- **Código projetado (AP+, AR-).**

Situação B

- **Descrição da rotina:** A professora não utilizou a música ou outros elementos lúdicos (como histórias, desenhos, recursos pedagógicos, movimentos ou brincadeiras) no momento que seria dedicado ao projeto “Música e movimento”. Os projetos haviam sido suspensos devido aos ensaios para uma apresentação.
- **Síntese:** A professora **não trabalhou com conhecimentos musicais nem desenvolveu ações com o objetivo de ensinar música.**
- **Código exótico (AP-, AR--).**

Figura 7 – Exemplo de operacionalização dos códigos de autonomia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na situação **A**, as práticas musicais são estruturadas em um código **projetado** (AP+, AR-) no qual conhecimentos e experiências sonoro musicais estão sendo utilizados para o propósito de acolher. Ainda assim, foi proposto às crianças um

momento de interações musicais com o canto e os movimentos, estando mais próximo do objetivo de ensinar música. Por sua vez, na situação **B**, as práticas são estruturadas por um código **exótico**, com uma autonomia posicional mais fraca (AP-) e uma autonomia relacional muito mais fraca (AR--) já que naquele momento as práticas não envolveram conhecimentos e objetivos musicais.

As práticas musicais são engendradas pelo *habitus* relacionado à música. A estrutura das disposições da professora do exemplo A (cuja base é um código projetado) pode revelar o entendimento de que trabalhar com a música como ferramenta de ensino consegue cumprir com a proposta de música disposta no Currículo em Movimento.

A análise possibilitou a “escavação da prática” e contribuiu para elucidar os princípios que a organizam: localizando cada constituinte mobilizado nessa atividade e demonstrando, de forma objetiva e clara, que os conhecimentos musicais estavam presentes, mas o objetivo (o propósito alvo da ação) não estava relacionado ao ensino de música. Portanto esses conhecimentos musicais foram projetados para propósitos alheios ao que foi definido como alvo, revelando divergências entre as concepções iniciais da professora (atender à prescrição curricular) e suas práticas.

Dessa forma, os princípios organizacionais da prática ficam mais claros, possibilitando uma reflexão mais aprofundada e abrindo-se para a mudança. O real observado foi esmiuçado em princípios relacionais e a estrutura da prática foi inserida em um contexto de outras possibilidades de estruturas.

3.3 VIAGENS DE AUTONOMIA

Os exemplos acima tratam de situações isoladas, onde foram identificadas práticas pontuais que envolveram música durante as observações que ocorreram em todo o turno. No exemplo abaixo, veremos o que a teoria concebe como “viagens de autonomia”. Diferentemente das situações isoladas, para identificar as viagens é necessário que o momento de análise envolva mais de uma ação. Dessa forma, será possível verificar em qual código a professora operava em cada uma das atividades, revelando se houve alguma movimentação entre os códigos.

Geralmente as aulas específicas são contextos mais propícios para essas viagens. Por exemplo, em uma aula de química, cada ação docente pode ser analisada a fim de compreender se em algum momento os conhecimentos e propósitos alvo foram alcançados. Nesse estudo também foram observadas aulas específicas, realizadas nos momentos planejados para os projetos “Brinquedo cantado” e “Música e movimento”, realizados pelas mesmas professoras, a fim de identificar em quais códigos as práticas musicais se posicionam em tempos e espaços de fazer musical especificamente organizados para tal. O objetivo é identificar se o propósito de ensinar música foi priorizado em vista de outros propósitos, se os conhecimentos musicais foram trabalhados / vivenciados intencionalmente e se houve alguma relação entre as atividades - ou se foram ações segmentadas ou fragmentadas.

Quadro 7 – Atividades do projeto “Brinquedo cantado”

Data da observação: 12/09/2023	Professora: Aurora e Jasmine
<p>Descrição da atividade: As professoras Aurora e Jasmine levaram suas turmas para o pátio onde realizaram as atividades musicais. A professora Aurora conduziu o momento, que teve as seguintes atividades.</p> <p>1- Houve uma brincadeira falada com comandos como colocar a mão na boca, no joelho, na cabeça... para chamar atenção das crianças e estimular a concentração.</p> <p>Síntese: A professora não utilizou conhecimentos musicais para realizar atividades de aquecimento.</p> <p>Código exótico (AP-, AR--).</p> <p>2- Foi realizada a brincadeira musical “Macaco pula-pula”, realizada com movimentos e contrastes em termos de andamento (mais rápido, mais lento) e intensidade (mais forte, mais fraco, ou sem a voz).</p> <p>Síntese: A professora cantou uma música para trabalhar andamento.</p> <p>Código soberano (AP+, AR++).</p> <p>3- Foi realizada a brincadeira “Bambu tirabu” (brincadeira em roda, nome a nome). A música foi cantada enquanto as crianças rodavam com as mãos dadas, mas não houve associação à pulsação ou outros elementos musicais.</p> <p>Síntese: A professora cantou uma música para realizar uma brincadeira cantada.</p>	

Código soberano (AP+, AR+).

- 4- Foi realizada a brincadeira “Atenção, vai haver evolução”, simplificada pela professora para que as crianças pudessem fazer. Apesar de ser uma brincadeira em que se bate na palma do colega na pulsação da música, não houve associação desse movimento com o ritmo. A criança que não acertasse a palavra solicitada pela professora pagava uma prenda, como por exemplo, dançar a conga.

Síntese: **A professora cantou uma música para realizar uma brincadeira cantada.**

Código soberano (AP+, AR+).

- 5- A professora cantou a música “Bicicleta”, com movimentos e a separação das sílabas da palavra.

Síntese: **A professora cantou uma música para acompanhar movimentos coreografados.**

Código soberano (AP+, AR+).

- 6- Foi cantada a “Música do anjinho” para finalizar o momento, acalmar e relaxar as crianças antes de voltarem para a sala.

Síntese: **A professora cantou uma música para finalizar o momento, acalmar e relaxar as crianças.**

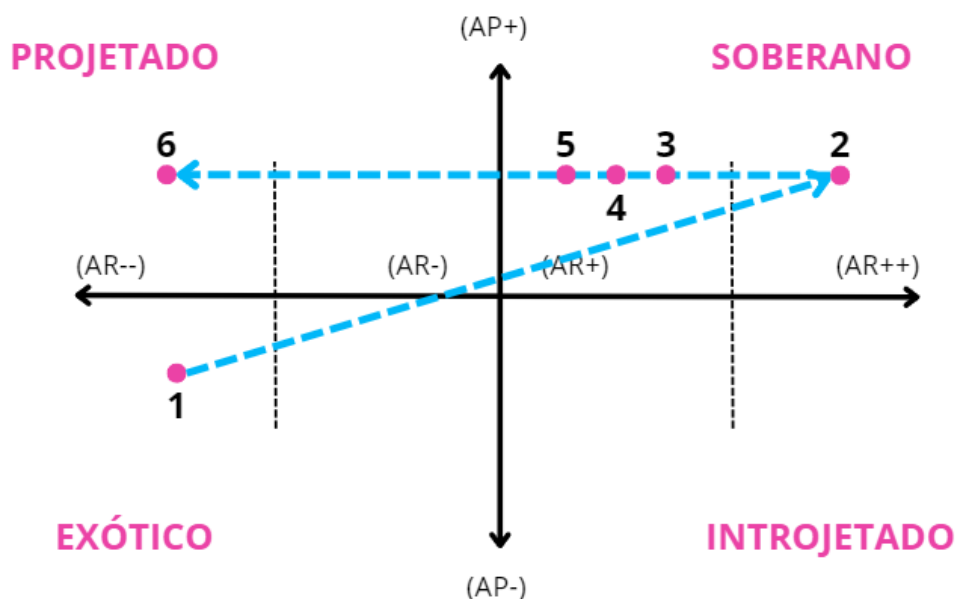
Código projetado (AP+, AR--).

Fonte: CDE, 2023, p. 34.

Abaixo, na figura 8, segue o registro no plano de autonomia das atividades realizadas no projeto “Brinquedo Cantado” descritas no quadro 7. Quatro das seis atividades operaram no código soberano, o que indica que o propósito alvo de ensinar música foi contemplado nessas quatro atividades. Os pontos estão posicionados no plano cartesiano conforme os códigos.

As linhas de ligação entre uma atividade e outra, desenhadas no plano de autonomia, na figura 8, estão interseccionadas e não contínuas para demonstrar que, apesar de terem sido realizadas em sequência, elas se mantiveram isoladas: a professora não estabeleceu algum tipo de relação entre as atividades que propiciasse o aprofundamento na vivência de um conhecimento musical específico - mesmo que algumas tenham passado pelo código soberano (AP+, AR+ ou AP+, AR++).

Figura 8 – Plano das viagens de autonomia – “Brinquedo cantado”



Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade posicionada no código Soberano (AP+, AR++) alcançou o ponto central estipulado como alvo, ou seja, uma atividade musical que mobilizou um conhecimento musical específico (andamento) e foi realizada em um momento planejado com o objetivo de ensinar música. Uma sugestão atividade que poderia ser interligada a essa como uma proposta de aprofundamento e consolidação das vivências poderia ser:

- A professora realizou uma atividade de pulsação rítmica com palmas, na música “Bambu tirabu”, propondo contrastes de andamento, antes de realizar a brincadeira em formato de roda, para a internalização do ritmo pelas crianças.

A ideia é de que as aulas de música tenham atividades que contemplem conhecimentos musicais, conceitos específicos da aula de música, objetivos ligados a aprender música, e também atividades com níveis diferentes de complexificação ou simplificação que favoreçam o desenvolvimento das habilidades musicais e a consolidação dos conhecimentos propostos.

As atividades observadas foram analisadas, entre outros motivos, para compreender os objetivos empregados pelas professoras no trabalho com a música. As escolhas por trás desses objetivos estão ligadas às concepções e saberes

musicais. Esses conhecimentos e habilidades foram sendo construídos ao longo das trajetórias de vida das professoras, ou seja, refletem o capital cultural acumulado. Os **habitus** estão diretamente ligados a esse **capital cultural**, e engendram as práticas quando no encontro com o **campo**, que nessa pesquisa é o subcampo da educação musical escolar.

Com a LCT, espera-se observar essas práticas de maneira mais aprofundada, chegando a seus princípios organizacionais como manifestações de diferentes estruturas de *habitus* incorporadas pelas professoras. Além disso, o plano de autonomia revela as outras estruturas possíveis de engendramento das práticas, possibilitando caminhos mais concretos de estranhamento e mudança.

Os dados decorrentes dessas análises serão posteriormente relacionados às concepções e relatos expostos no decorrer das entrevistas, a fim de evidenciar os contrastes e similaridades entre as falas e as ações, analisando as disposições tácitas que estruturam cada uma delas. Assim, espera-se explicitar as influências das diferentes estruturas do *habitus* relacionado à música no contexto da educação infantil.

4 O TEAR METODOLÓGICO

Tomando como objeto deste estudo a educação musical escolar e as dimensões do lugar que é efetivamente facultado à música na educação infantil, optou-se pela pesquisa qualitativa, uma abordagem de compreensão significativa e detalhada de perspectivas, experiências e comportamentos humanos, ou seja, “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 34).

Em seus fundamentos, a pesquisa qualitativa possibilita um olhar holístico, oferecendo o entendimento das interações e conexões do fenômeno estudado, o que abrange as influências sociais, culturais e históricas que moldam os diferentes aspectos das experiências dos participantes. Em outras palavras, a consideração de suas trajetórias histórico sociais, vistas como resultado, dentre outros, de suas práticas e pensamentos, inseridos em algum contexto da vida real, nesse caso, a escola, o que caracteriza a metodologia da presente pesquisa em um estudo de caso.

o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por um único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. [...] Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal. Por exemplo, se as informações disponíveis fossem suficientes para afirmar que existem três tipos diferentes de comunidades de base e houvesse interesse em classificar uma comunidade específica em algum desses tipos, então o estudo de caso seria o delineamento mais adequado (GIL, 1987, p. 79).

Isso é feito inicialmente a partir de variadas técnicas como entrevistas, observação e análise de documentos, conferindo aos participantes autonomia para compartilhar seus saberes, experiências e pensamentos, e posteriormente a análise interpretativa dos dados construídos, objetivando a identificação de padrões, temas e significados subjacentes. A especificidade dessa pesquisa em relação às questões investigativas torna o estudo de caso na modalidade instrumental a estratégia mais apropriada.

4.1 O ESTUDO DE CASO INSTRUMENTAL

Como uma abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo de caso instrumental²⁰ objetiva explorar um fenômeno específico, de maneira detalhada, em seu contexto natural, para testar um conceito, ou teoria (STAKE, 2007), nesse caso, que permitam uma compreensão mais aprofundada das práticas e concepções musicais dos participantes da pesquisa: professores, crianças, famílias, gestão e comunidade escolar. Essa é uma modalidade do estudo de caso, que “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21).

De modo geral, esse estudo envolve a identificação de um fenômeno por meio de informações de casos únicos. É usado, principalmente quando há uma questão ou hipótese a ser testada, para produzir descobertas acerca da generalização ou não dos dados em relação a outros estudos – nessa ocasião, os dados levantados em outras pesquisas sobre as práticas musicais na educação infantil. Nesse tipo de estudo, “o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita” (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Podemos concluir, portanto, que os estudos de caso instrumentais, coletivos ou não, pretendem favorecer ou, ao contrário, contestar uma generalização aceita [...]. Stake considera que o importante é otimizar a compreensão do caso ao invés de privilegiar a generalização para além do caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

Fazem parte do presente estudo o levantamento de outras pesquisas no mesmo contexto, observando especificamente as práticas musicais na educação infantil, realizadas por professores pedagogos não especialistas em música e um trabalho de campo, contendo entrevistas e observações em uma escola pública do Distrito Federal. Isto é, o fenômeno aqui estudado detém uma complexidade em

²⁰Segundo Alves-Mazzotti (2006) a nomenclatura “instrumental” de Stake para um tipo de estudo de caso, equipara-se ao estudo de caso exploratório, denominado “crítico” na nomenclatura de Yin. Nessa pesquisa optou-se por manter o primeiro termo, sem deixar de utilizar as definições e técnicas dispostas por Yin.

relação às variáveis de seu estudo: instituições, espaços e/ou relações sociais e individuais – trajetórias pessoais de cada participante – ao passo que reúne resultados similares entre as investigações, observando o mesmo contexto, o espaço da música na primeira etapa da educação básica (cf. capítulo 1). Sendo assim, é possível gerar conhecimentos a partir da investigação do fenômeno em questão, observando o panorama dos estudos e as especificidades do lugar de pesquisa.

De acordo com Yin (2001), as revisões bibliográficas têm a capacidade de fornecer uma visão abrangente do que já foi produzido em relação às temáticas investigadas. Portanto, o conhecimento gerado pode contribuir para a teorização acerca do fenômeno no decorrer do estudo para análises gerais e específicas, sendo necessário observar as possíveis particularidades e contrastes dos dados levantados, considerando o contexto da escola e dos agentes. O conhecimento construído a partir desses dados podem oferecer indicadores da permanência de concepções e práticas musicais no contexto escolar.

Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento para a coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa apresentar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 34).

Dentre as especificidades do estudo de caso instrumental, Alves-Mazzotti (2006) também adverte sobre riscos semelhantes. De maneira frequente, os pesquisadores terminam por antecipar os acontecimentos esperados em seus casos a partir de outros estudos, tomando um passo em direção à generalização dos resultados. Sendo assim, a autora recomenda a observação das particularidades dos contextos físico, econômico, ético, estético e outros, pois mesmo semelhantes entre si, os casos apresentam subunidades e outras singularidades.

É importante conhecer a natureza flexível das entrevistas nesse contexto, no sentido de que as respostas podem passar por interferências relativas ao cotidiano

dos professores, que estarão em horário de coordenação, aguardando o turno vespertino para o início das aulas, ou participando do grupo focal no turno vespertino após o expediente de um turno em sala de aula. Em caso de necessidade, apenas o comportamento e a postura do entrevistador devem ser reprimidos ou repensados, não podendo ocorrer sugestões de novas posturas do entrevistado. Yin (2001, p. 94) reitera que “esse processo de repressão ao realizar a coleta de dados leva à necessidade de ter procedimentos de campo explícitos e bem-planejados ao ‘enfrentar’ comportamentos e diretrizes”.

Yin enfatiza ainda que as principais tarefas ao coletar dados incluem conhecer a organização dos entrevistados, pensar previamente em todos os recursos necessários à coleta de dados enquanto estiver no campo, incluindo, computador pessoal, um lugar calmo para tomar notas, além dos materiais necessários como lápis, papel, clipes, entre outros. Desenvolver procedimentos para pedir ajuda e/ou orientações aos pesquisadores e colegas de estudo. “Estabelecer uma agenda clara das atividades de coleta de dados que se espera que sejam concluídas em períodos especificados de tempo” e, por fim, preparar-se para acontecimentos inesperados, como a mudança de horário ou rotina dos entrevistados (YIN, 2001, p 94).

As entrevistas foram realizadas no modelo de grupo focal, uma abordagem de entrevista com grupos, centrada na comunicação e interação entre os participantes, similar a uma roda de conversa. O principal propósito da técnica é “coletar informações detalhadas sobre um tópico específico [para] obter insights que contribuam para compreender percepções, crenças e atitudes em relação a um tema, produto ou serviço em discussão” (BONFIM, 2009, p. 780).

Os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central em estudo. O grupo deve ser, portanto, homogêneo em termos de características que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco. (BONFIM, 2009, p. 783)

Os grupos foram selecionados a partir de suas funções e possível afinidade para conversar sobre suas percepções e práticas, no caso das professoras. Portanto um grupo contemplou trabalhadores da equipe escolar, que exercem outras funções na escola como coordenação, supervisão e apoio, outro grupo com mães da comunidade escolar que, apesar de não se conhecerem, partilham do fato de serem mães de crianças da educação infantil, duas delas com crianças na mesma classe, e

logo no início da entrevista se mostraram à vontade para partilhar as suas percepções sobre a música na educação infantil a partir das vivências com as crianças.

Optou-se por essa estrutura para procurar minimizar os riscos de um possível sentimento de coação em relação aos pensamentos sobre a existência de uma determinada hierarquia, seja da família com a escola, dos docentes em relação à direção e coordenação ou da direção em relação à família, na busca pelo conforto e sentimento de liberdade de fala para os participantes, a fim de evitar a influência social como um fator de interferência nas respostas (GONDIM, 2003).

Como alerta Bomfim (2009):

Para realização dos grupos, devem ser reservados espaços apropriados, de preferência em território neutro e de fácil acesso aos participantes. O ideal é uma sala que abrigue confortavelmente o número previsto de participantes e moderadores e que esteja protegida de ruídos e interrupções externas. Os participantes podem ser distribuídos em torno de uma mesa retangular ou oval, ou dispostos em cadeiras arrumadas em forma circular. É recomendável também disponibilizar água, café e um lanche ligeiro para os participantes (BOMFIM, 2009, p. 781).

E assim foi feito. Nas salas havia ventilação ou ar-condicionado, os participantes se sentaram em torno de uma mesa retangular, redonda ou em meio círculo com as cadeiras. A diversidade de ambientes se deve ao fato de terem sido realizadas em espaços diferentes, diante do espaço disponibilizado pela escola em cada momento. Água, refrigerante, café e quitutes foram disponibilizados para os que quisessem se servir.

Godim (2003) define ainda três processos decorrentes da influência social no momento da entrevista: a apreensão da avaliação, a autoconsciência e a influência normativa.

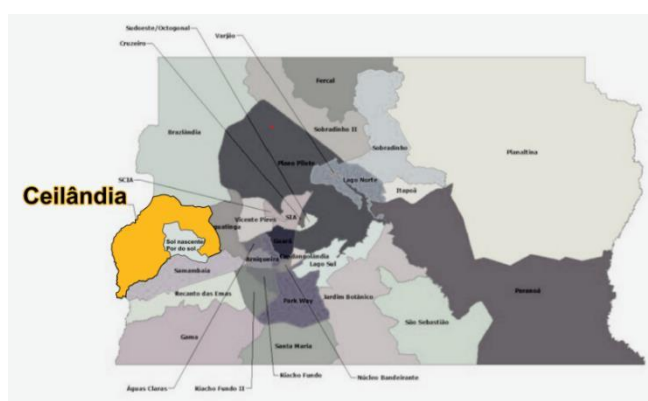
A primeira está vinculada ao medo da desaprovação social, o que comprometeria a sinceridade das opiniões no grupo. A posição aceita é a de que o receio da avaliação alheia afeta negativamente quando o indivíduo é percebido como sendo o seu alvo, diferentemente de quando o grupo ocupa este lugar, pois aí estaria preservado, até certo ponto, o anonimato pessoal, minimizando o receio de revelar aspectos mais íntimos. As instruções do moderador poderiam amenizar a influência social ao se ressaltar a importância das manifestações individuais contra ou a favor, assim como a inexistência de respostas certas (GONDIM, 2003, p. 156).

Uma parte essencial das entrevistas é compreender que devem basear-se mais em boas perguntas do que necessariamente em respostas, sendo necessário também ser um bom ouvinte (YIN, 2005), ou seja, capaz de assimilar novas informações ao que se busca inicialmente e fazer as devidas conexões, entretanto sem pontos de vista tendenciosos.

4.2 A “ESCOLA-CASO”

A Escola Classe²¹ foi selecionada para a pesquisa por conter dois projetos específicos de música pensados para a educação infantil, o “Brinquedo cantado” e o projeto “Música e movimento”. A escola pertence à rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) e atende a educação infantil e os anos iniciais (1º ao 5º ano). Faz parte da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Ceilândia, uma das regiões administrativas do Distrito Federal (DF). A grande maioria dos professores da escola reside na cidade. É importante falar sobre os aspectos econômicos da população para melhor compreensão do contexto. A Ceilândia é a região administrativa mais populosa do DF com 350.347 habitantes, conforme o relatório de 2018 da CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal).

Figura 9 – Localização da Ceilândia no mapa do Distrito Federal.



Fonte: Google Imagens.

²¹As Escolas Classe são escolas da rede pública do Distrito Federal, que atendem turmas da educação infantil (1º e 2º períodos) e anos iniciais (1º ao 5º ano). Essas escolas são nomeadas por número, ex.: EC 1, EC 2, etc. Nessa pesquisa será utilizado o termo “Escola Classe”, sem a indicação do número, para fins de anonimato.

A equipe escolar se mostrou bastante solícita e interessada na realização de uma pesquisa sobre a música no contexto da etapa. A primeira aceitação da escola para participar da pesquisa se deu de forma verbal, junto à coordenação e direção, que se mostraram entusiasmadas com o convite. As responsáveis expressaram, inclusive, o desejo de que a pesquisa fosse feita naquele ambiente, por dizerem reconhecer a necessidade de um estudo sobre a educação musical e a preparação dos professores da etapa para o trabalho com música. O quadro de profissionais da escola é apresentado no quadro 8. São 38 professores no total, dos quais apenas os 8 que trabalham com a Educação Infantil participaram da pesquisa, como descrito anteriormente.

Quadro 8 – Profissionais da Escola Classe

Função	Quantitativo
Diretor	1
Vice Diretor	1
Supervisor Pedagógico	1
Chefe de Secretaria	1
Técnico Administrativo	2
Coordenadores	3
Professores	38
Professores readaptados / Biblioteca	4
Orientadores Educacionais	2
Pedagoga	1
Professor Sala de Recursos	0
Educador Social Voluntário	13
Auxiliares / Portaria	0
Auxiliar / Mecanografia	0
Vigilantes	4
Auxiliares de Conservação e Limpeza	7
Merendeiras	3

Fonte: PPP, 2023, p. 12.

A escola apresenta um perfil típico das escolas públicas da região, em termos de padronização do PPP, conforme o que orienta o currículo da rede de ensino, ao atendimento em dois turnos e à estrutura física da unidade. A Escola Classe possui 4 blocos e soma 20 salas de aula, das quais 5, todo um corredor, são destinadas à Educação Infantil. Por serem 5 turmas no turno vespertino e 3 no turno matutino, o bloco da educação infantil fica com 2 salas vazias pela manhã. As salas ficam disponíveis para a utilização por outros professores, como no caso das aulas de

reforço oferecidas para turmas dos anos iniciais. O quadro 9, a seguir, detalha a estrutura da escola.

Quadro 9 – Estrutura física da Escola Classe

Bloco A – Salas de 01 a 05
Bloco B – Salas de 06 a 10

Bloco C – Salas de 11 a 15
Bloco D – Salas de 16 a 20

Ambiente	Total	Ambiente	Total	Ambiente	Total
Sala de aula	20	Sala de Direção	01	Sala do AEE	01
Sala de Leitura	01	Sala dos professores	02	Sala do SOE	01
Sala de Informática	00	Sala da Mecanografia	01	Sala do SEAA	01
Secretaria	01	Sala dos auxiliares de educação	01	Área de recreação / Pátio	01
Almoxarifado	01	Banheiro dos professores	02	Banheiros para os auxiliares	02
Parque	01	Banheiro Infantil	02	Depósito de materiais pedagógicos	01
Estacionamento	01	Cantina	01	Sala de Reforço Escolar	01
Guarita	01	Sala de Supervisão/Coordenação	02	Copa	01
Quadra Poliesportiva coberta	01	Depósito de gêneros alimentícios	01		

Fonte: PPP, 2023, p. 10.

A Escola Classe atende a 664 alunos, distribuídos em 38 turmas, divididas entre os turnos matutino (7h15 às 12h15) e vespertino (13h às 18h). A educação infantil é composta por oito turmas, sendo quatro do 1º período e quatro do 2º período. Com crianças de 4 e 5 anos, respectivamente.

As professoras atendem em apenas 1 turno de 5 horas/aula, e têm o horário do turno contrário destinado à coordenação pedagógica²². Às segundas e sextas, no turno contrário, as professoras realizam a Coordenação Pedagógica Individual (CPI), nas quartas as escolas realizam uma reunião coletiva para tratar de assuntos gerais da escola, com todos os professores em horário de coordenação. Às terças e quintas

²²As coordenações pedagógicas podem ser realizadas de forma “coletiva” (termo que representa a reunião de todos os professores do turno) de forma seriada – com grupos de professores da mesma etapa –, ou de forma individual. São momentos para planejamentos, reforço escolar, realização de cursos, escrita de relatórios, atendimento aos pais, criação de recursos pedagógicos, etc.

os professores podem coordenar na escola, realizar aulas de reforço para os anos iniciais ou realizar cursos ofertados pela EAPE²³ (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) que é a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da rede pública do Distrito Federal. Os cursos podem ser realizados por todos os profissionais da rede de educação, têm múltiplas temáticas, dependem de pré-inscrição e têm número de vagas limitado. As inscrições geralmente são abertas no início de cada semestre, a depender da sua duração.

Das 8 professoras da educação infantil, 3 são professoras efetivas da rede (37,5%) e 5 estão em regime de contrato temporário (62,5%). Esse é um dado relevante ao passo que professores de contrato temporário, na maioria das vezes, não têm a opção de escolha da turma em que irão atuar. Essas professoras deverão atender a classes que ficaram sem professor por algum motivo, como o número insuficiente de professores efetivos para todas as turmas da escola, substituição de docentes que estão ocupando outros cargos (na escola ou externos a ela), além de atestados médicos de longa duração e licenças prêmio. O não “poder” optar por uma classe específica com a qual já se tem maior experiência e afinidade pode interferir no trabalho pedagógico realizado, nem sempre positivamente, e também implica na falta da continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido. Esse ponto será melhor explanado no capítulo 5.

Os professores que compõem o quadro docente podem assumir qualquer turma, desde a educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. As turmas são escolhidas conforme pontuações estabelecidas a partir da quantidade de cursos realizados e tempo de serviço. As turmas de alfabetização (do 1º ao 3º ano) são as mais “disputadas” pelos docentes efetivos por conta da Gratificação de Alfabetização (GAL) que soma 25% sobre o vencimento mensal (pela Lei Nº 654, de 21 de janeiro de 1994). As turmas de 4º e 5º anos geralmente são mais frequentemente escolhidas pelos professores efetivos da escola. As turmas da educação infantil, na maioria das vezes, terminam sendo escolhidas por professores que assumirão outros cargos, como direção, coordenação, sendo posteriormente ocupadas por professores de

²³A sigla EAPE significava Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, o nome se popularizou foi mantido mesmo após a mudança para Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

contrato temporário, o que leva essa etapa a ter um revezamento maior de professores.

A análise dos documentos curriculares dos quais dispõem a escola e a rede de ensino compõe parte indispensável desta pesquisa, por isso o PPP da escola foi analisado, bem como o Currículo em Movimento, que é o documento curricular norteador para toda a rede da SEEDF. Considerando os currículos prescritos como um primeiro espaço de definição para o trabalho com a música na escola, eles permitem observar posteriormente os possíveis (des)encontros entre os mesmos e a prática pedagógica.

Os documentos foram selecionados a partir do que o PPP da escola apontou como base de referência para a sua construção, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo em Movimento do Distrito Federal - que é o currículo da rede pública de ensino -, Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), O Projeto Político Pedagógico Carlos Mota²⁴ o Plano Distrital de Educação e o Regimento Escolar da Rede Pública de ensino.

A versão atualizada do PPP da escola foi estruturada na gestão escolar do ano de 2023, sendo entregue no mês de maio de forma oficial ao site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Decidiu-se manter a análise dos dois PPPs pela importância de se refletir acerca da continuidade dos projetos que envolviam música no ano de 2022, pensando no desenvolvimento da musicalidade das crianças como um processo que precisa ser contemplado ao longo dos anos letivos e não somente em projetos pontuais e encerrados. Descreve-se então o espaço da música de um PPP e depois do outro.

²⁴O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Professor Carlos Motta, do Distrito Federal, é uma iniciativa educacional que se fundamenta nos princípios da cidadania, da diversidade e da sustentabilidade humana. Este projeto foi concebido a partir das narrativas e concepções do educador Carlos Motta, cujo compromisso se voltava para a inclusão e para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e próspera.

4.3 TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Após o aceite inicial da instituição, da equipe escolar e dos professores que participariam da pesquisa, os trâmites legais foram realizados, com o envio da documentação necessária para a SEEDF, que encaminhou o pedido de autorização de realização de pesquisa de doutorado à escola. Só então os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram gerados e a pesquisa foi iniciada.

O convite de participação da comunidade escolar foi realizado verbalmente pela pesquisadora, na reunião semestral de pais e responsáveis, em cada turma da educação infantil, com a anuência das professoras e da escola. No primeiro momento, foram recolhidos os contatos dos responsáveis da comunidade escolar – nome, telefone e e-mail – que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Um grupo de WhatsApp foi criado para que as informações de data e horário de realização do grupo focal fossem divulgadas com maior facilidade. Ao todo 43 pessoas da comunidade escolar demonstraram interesse em participar e cederam seus contatos, escrevendo-os em uma tabela com os campos a serem preenchidos. Para viabilizar e incentivar a participação da comunidade, a escola ofereceu uma declaração de comparecimento para aqueles que solicitassem. Das 43 pessoas da comunidade escolar que se dispuseram a participar, 15 confirmaram a sua participação na entrevista, e apenas 5 compareceram no dia marcado.

A coleta dos dados na escola foi realizada em duas etapas: a primeira compreendeu as minhas observações do contexto escolar e das aulas das professoras; e na segunda foram realizadas as entrevistas em formato de grupo focal. As professoras participaram das duas etapas, permitindo observações em suas salas e participando da entrevista. Já os grupos da equipe escolar e comunidade escolar participaram apenas das entrevistas.

Antes de iniciar a coleta dos dados em campo, o PPP da escola foi minuciosamente estudado para a compreensão da estrutura física e do quadro de profissionais cujas especificações estão dispostas na subseção referente à escola-caso. A proposta pedagógica para a educação infantil disposta no documento também foi estudada e as análises dos projetos estão disponíveis na subseção referente aos

espaços da música no PPP. A versão de 2022 foi baixada diretamente do site²⁵ da SEEDF onde são disponibilizados os PPPs de todas as escolas da rede. A versão de 2023 foi-me gentilmente enviada pela escola via e-mail, antes da publicação no site. O Currículo em Moimento, que é o currículo da SEEDF e principal documento norteador para a construção desse PPP foi baixado do mesmo site e suas análises estão na subseção dos documentos curriculares do DF, e traz contribuições para as análises dos projetos específicos de música.

4.3.1 Observações

As observações foram realizadas ao longo de seis semanas em todas as oito turmas da educação infantil da escola, **nos dois turnos**. Nas quatro primeiras semanas, acompanhou-se todo o turno escolar, a fim de identificar os espaços da música na educação infantil. Depois disso, duas semanas foram dedicadas à observação apenas dos projetos específicos de música, “Brinquedo cantado” e “Música e movimento”.

As observações foram realizadas no modelo não participante e focalizada em todos os momentos em que a música se fez presente nas práticas de alguma forma, considerando também ações que antecederam e sucederam esses momentos, quando necessário. Iniciamos com uma pequena apresentação às crianças sobre mim e a minha presença na sala de aula, além da quadra, pátio, parquinho e em outros lugares nos quais a turma estivesse. Explicamos que eu estaria sempre observando, sentada em algum lugar discreto da sala e realizando anotações em um caderno, para uma pesquisa. Precisei ressaltar isso para uma das turmas, onde a professora disse às crianças que eu estaria lá para ver se elas se comportavam, então precisei explicar reais os motivos da minha presença, e deixar claro que eles não contemplavam analisar o comportamento das crianças.

As observações foram feitas com o mínimo de interações, mas sempre acolhendo e oferecendo atenção às crianças que vinham até a minha mesa para mostrar suas artes em massinha, folhas de atividades e brinquedos, que com o passar de cada aula eram mais recorrentes.

²⁵<https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>

Cada turma foi observada pelo menos em 2 dias diferentes. Houve diferença na quantidade devido a dois fatores: Primeiro, o número de turmas nos turnos matutino e vespertino (3 turmas na manhã e 5 turmas a tarde). Segundo, turmas que não tiveram aula devido a atestados, falta de professora ou outros eventos da escola. Nesses casos a observação era realizada em outras turmas.

No turno da manhã são 3 turmas e no turno da tarde são 5. Então considerando o período de 20 dias úteis, ou seja, durante a semana de segunda a sexta, cada turma do turno matutino foi observada em média 6 vezes. No turno da tarde são 5 turmas, portanto nesse mesmo período, cada turma do turno matutino foi observada em média 4 vezes.

4.3.2 Formulários

Os formulários e roteiros de entrevistas foram pensados para uma investigação progressiva e focada, que se aprofundou gradualmente em diferentes aspectos do fenômeno em estudo, em busca de uma compreensão mais abrangente, considerando os múltiplos elementos que influenciam as situações observadas (STAKE, 2011).

Primeiramente foram redigidas questões chave a partir dos objetivos do estudo. Estas foram então desdobradas em perguntas fechadas, nos formulários, que poderiam conter dados qualitativos mais aprofundados, o que demonstra a escolha de respostas em escala likert. Essa metodologia permite coletar opiniões, atitudes e percepções dos participantes em relação a determinado assunto.

Exemplo, ao questionar sobre a importância da música para a prática pedagógica, foi possível estabelecer o nível dessa importância para cada ponto levantado, como por exemplo, para o auxílio na rotina escolar, para os projetos semanais, como recurso lúdico, para as interações e brincadeiras. Em uma pergunta de sim e não, todos esses pontos teriam recebido um “sim”, já que a música importa em cada um. Nesse sentido a escala apresenta percepções mais detalhadas. Estabelecendo do nível 1, como não importante, ao 5, como muito importante para cada ação, foi possível identificar os níveis de importância atribuídos à presença da música em cada um desses pontos, para depois relacionar com os dados obtidos nas

observações. Assim, foi possível analisar se estas concepções se refletiam nas práticas das professoras.

Prosseguindo com a construção dos formulários, dados como o nome, e-mail, idade, turno, turma, tempo de experiência na educação e na etapa, entre outros, também foram dados recolhidos para fins de organização e catalogação. Os formulários têm perguntas diferentes. Um foi organizado a partir das vivências e práticas musicais dos docentes na escola, e o da comunidade escolar para a identificação das percepções sobre a música e a escola, a partir da convivência com as crianças em seus lares.

4.3.3 Estudo piloto

Um estudo piloto foi conduzido com o objetivo de avaliar a funcionalidade do formulário e a clareza das perguntas formuladas para as entrevistas. Esse estudo foi conduzido via Google Meet com professoras pedagogas de outros estados, que se voluntariaram a partir de um convite realizado via stories por uma rede social. Três professoras fizeram parte do estudo, que foi conduzido conforme as técnicas selecionadas para a pesquisa.

Após as devidas explicações sobre o estudo piloto, as professoras foram orientadas a realizarem perguntas e solicitarem esclarecimentos sempre que necessário, em relação ao roteiro, condução da entrevista, formulários, e outras informações ou sugestões que achassem pertinentes. O link do formulário foi enviado pelas mensagens da reunião virtual e aberto nos smartphones das entrevistadas e foi respondido de forma simultânea às questões abertas do roteiro de entrevista. Para fins de preservação dos dados a reunião piloto não foi gravada e ao final as respostas foram excluídas dos formulários virtuais.

Ao final das entrevistas foram feitos ajustes nas questões abertas a fim de facilitar o entendimento, e o formulário para a entrevista com as docentes foi organizado em blocos temáticos, com as sessões intituladas como: 1- Dados pessoais; 2- Sobre as suas práticas; 3- Sobre a docência; 4- Sobre a educação infantil; 5- Um pouco mais sobre você.

4.3.4 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas no formato de grupos focais, compostos conforme anteriormente apresentado, com horários organizados a partir da disponibilidade dos participantes. Um formulário do *Google Forms* também foi utilizado como recurso para a coleta de dados, e respondido de forma individual pelos smartphones pessoais dos participantes, com leitura coletiva, respostas simultâneas, perguntas adicionais e comentários complementares. Os formulários estão nos apêndices desse documento.

Essa técnica associada foi pensada como uma forma oferecer acompanhamento e suporte para os respondentes, além de criar uma atmosfera concreta sobre o tema abordado, a partir da leitura e não somente da escuta. Concomitante a isso, o questionário ofereceu a possibilidade de catalogação das respostas que, em escala likert, apresentam e possibilidade de aprofundamento das primeiras concepções sobre as perguntas realizadas, para posterior categorização e análise das relações existentes entre os questionários, a entrevista e as práticas.

As entrevistas foram realizadas em um ambiente reservado, com mesas e cadeiras em círculo, com duração média de 2h, cada. Foram levados os TCLEs para assinaturas e dois formulários impressos para o caso de haver algum contratempo com os celulares ou a internet. Uma pessoa precisou responder o formulário de maneira escrita e depois esses dados foram transcritos por mim no formulário online. A senha da internet da escola foi disponibilizada para as entrevistadas que solicitaram e as entrevistas ocorreram conforme o planejado.

As imagens e os áudios foram captados pela câmera de um notebook, com um microfone condensador acoplado. As entrevistas seguiram o modelo de grupo focal, em quatro momentos, cada qual com um grupo diferente.

- Grupo 1 – Professoras do turno vespertino, no dia 20/09/2023, das 9h às 11h.
- Grupo 2 – Professoras do turno matutino, no dia 20/09/2023, das 14h às 16h. Ambos no turno contrário ao horário de exercício da professora em sala de aula.

- Grupo 3 – Equipe escolar, com a supervisora, a coordenadora da Educação Infantil (EI), a coordenadora dos Anos Iniciais (AI) e uma educadora social, que atende a escola nos dois turnos, no dia 22/09/2023, das 13h30 às 15h30.
- Grupo 4 – Cinco mães, responsáveis por crianças estudantes da educação infantil, que se prontificaram a colaborar com a pesquisa, no dia 22/09/2023 das 9h às 11h.

Ao todo somamos 16 pessoas entrevistadas, sendo oito professoras da educação infantil (4 do 1º período e 4 do 2º período), duas coordenadoras, uma supervisora, uma educadora social, e cinco mães de alunos da educação infantil que se voluntariaram para a pesquisa.

Apenas as entrevistas dos grupos 1, 2 e 4 foram acompanhadas pelo formulário supracitado. O grupo 3, com outras trabalhadoras da instituição não teve um formulário com questões fechadas, devido à complexa diferença de vínculo entre os cargos e a diversidade de informações que cada entrevistada poderia oferecer. As questões abertas, no entanto, foram capazes de captar melhor as falas individuais das participantes. Esse ponto será explorado detalhadamente na próxima sessão deste capítulo.

A coordenadora da educação infantil pode aprofundar as questões referentes às docentes, planejamentos, recursos, projetos específicos, rotina e execução de atividades na etapa. A supervisora forneceu informações sobre a estrutura da escola, a organização do PPP, os espaços pensados para a educação infantil e as concepções gerais da escola sobre a música. A coordenadora dos anos iniciais ofereceu uma visão do que observa na escola, de forma geral, em relação às práticas musicais dos professores de todas as etapas, e se há diferença nos projetos pensados entre as etapas. A educadora social, que atende a escola nos dois períodos, pode relatar as práticas musicais que presencia nas salas e ambientes que a educação infantil frequenta, como por exemplo a música na fila, na rotina, nos projetos específicos, dentro e fora da sala, entre outros.

As 4 entrevistas em grupos focais contaram com um roteiro de questões abertas, elaborado previamente, para guiar e fomentar o diálogo entre os grupos com perguntas de caráter mais aprofundado. Ressalte-se a importância de haver realizado

as entrevistas com quatro grupos distintos. As práticas musicais das professoras (grupos 1 e 2) compõem o objeto principal da pesquisa, o que torna evidente a participação das docentes, a fim de verbalizar as percepções sobre a música e suas ações. A divisão das docentes em grupos 1 e 2 ocorreu devido ao fato de terem sido realizadas entrevistas no turno contrário à regência de classe, momento em que todas as docentes daquele turno estariam juntas, movimento fundamental para agregar maior conforto ao momento, uma vez que reúne pessoas conhecidas e de convivência diária entre si.

O diálogo com outras integrantes da equipe escolar (grupo 3) indicou as impressões sobre as práticas presenciadas ou observadas das turmas, além de oferecer informações sobre o posicionamento da escola em relação à música, bem como sobre a escrita e o desenvolvimento dos projetos. A entrevista realizada com membros da comunidade escolar (grupo 4) revelou-se crucial para nos aproximarmos de algumas expectativas e concepções em relação à educação musical na escola e para identificar os potenciais efeitos das atividades musicais na vida cotidiana das crianças em seus lares. No dia dessa entrevista uma pessoa precisou responder o formulário de maneira escrita²⁶ e depois esses dados foram transcritos por mim no formulário online. A senha da internet da escola foi disponibilizada para as entrevistadas que solicitaram e as entrevistas ocorreram conforme o planejado. Tanto os formulários quanto os roteiros das entrevistas encontram-se nos apêndices desse texto.

A técnica de entrevistas em grupo focal possibilitou a exploração de dinâmicas de grupo, integrando opiniões coletivas e diferentes pontos de vista, cabendo à pesquisadora o papel de moderadora, direcionando as discussões e suscitando o compartilhamento de opiniões e experiências. De acordo com Stake (2011) as entrevistas são usadas para vários propósitos, destaca-se aqui o de “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada” (STAKE, 2011, p. 108).

²⁶Os formulários também haviam sido impressos para fins de imprevistos como esse no qual defeitos técnicos impediram as respostas virtuais.

4.3.5 Análise dos dados

A última fase da construção (inicial) dos dados foi composta pelos processos de análise, que envolvem além da seleção e codificação, a interpretação, que “é parte da observação e continua a reformular o estudo durante sua realização” (STAKE, 2011). Tanto a pesquisa qualitativa quanto os processos de análise seguiram um protocolo sistemático e rigoroso, com o objetivo de produzir conhecimento confiável e útil, sobretudo por tratar de dados subjetivos. Pensar em uma pesquisa qualitativa implica pensar na objetivação do fenômeno, construindo dados a partir das ações de descrever, compreender, e explicar com precisão os objetivos dos mundos social e natural, respeitando o caráter interativo entre os objetivos traçados pelo pesquisador, e pelos dados empíricos. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

Os registros das observações foram feitos de forma escrita e gravada em áudio para posterior transcrição. Os dados brutos passaram por um processo de seleção, quando foram identificados e separados os momentos em que a música esteve presente de alguma forma. Os projetos, por sua vez, receberam uma descrição detalhada das atividades realizadas nesse período de tempo. Para preservação do anonimato, não foram identificadas as turmas, apenas os pseudônimos atribuídos às professoras. Os pseudônimos são nomes de personagens de filmes infantis e foram escolhidos sem associação a características físicas e pessoais, ao número de letras ou iniciais dos nomes reais, isso tanto para as professoras quanto para as demais participantes dos grupos focais.

Os áudios foram inicialmente transcritos pelo programa Reshape, e depois organizados a partir das falas individuais, renomeando as vozes e corrigindo palavras que não foram captadas corretamente. Foi então feita uma categorização das perguntas do roteiro, de forma a organizar inicialmente as repostas em torno dos objetivos da pesquisa. Nessa ação as transcrições receberam destaques coloridos e apontamentos pela ferramenta de “Novo comentário” do Word, o que facilitou a identificação das temáticas nas entrevistas e o posterior cruzamento dos dados.

As respostas dos formulários, por terem sido previamente organizadas em seções, viabilizaram a identificação das temáticas e contribuíram em especial com a identificação dos contrastes entre as respostas (possivelmente) instintivas e as suscitadas após as perguntas abertas e mais detalhadas. Após as observações, os

formulários foram revisitados e as respostas das professoras agrupadas em novos formulários, a partir das similaridades identificadas em suas práticas. Esse processo possibilitou a identificação de semelhanças nas disposições interiorizadas (*habitus*), manifestadas pelas docentes em suas concepções e ações, e viabilizou a criação de categorias de disposições, detalhadas nas análises do capítulo 5.

Os dados transcritos das entrevistas, as respostas dos formulários, os gráficos gerados e as análises condensadas em quadros de todas as observações foram organizados em um documento único que intitulei de Caderno de Dados Empíricos (CDE), portanto serão devidamente referenciados dessa forma.

Os links das músicas utilizadas nas atividades, quando a identificação se fez possível, foram disponibilizados na Lista de Músicas no início desse relatório de tese. Procuramos identificar versões similares às apresentadas pelas professoras para disponibilizar, ou seja, algumas não são necessariamente a mesma versão.

4.4 OS ESPAÇOS DA MÚSICA NO PPP

Este espaço é destinado para apresentar os espaços que a música ocupou no PPP da escola pelos últimos 2 anos: 2022, quando a escola aceitou que a pesquisa fosse ali realizada, e demonstrou os projetos relacionados à música na instituição; e 2023, ano em que as observações e entrevistas foram realizadas. Esses dados localizam as primeiras impressões das concepções sobre a música na escola e posteriormente sobre as práticas pedagógicas.

Os PPPs nas escolas do DF são atualizados todos os anos e entregues à SEEDF para publicação, sendo então disponibilizados no site para consulta pública. A Escola Classe apresenta o seu PPP como uma proposta que é escrita a diversas mãos, com a participação de toda a equipe escolar, observando a trajetória pedagógica da escola e os documentos curriculares oficiais. O documento descreve os principais objetivos de aprendizagem para cada etapa de ensino, assim como os projetos, que são pensados para a educação infantil e os anos iniciais. Aqui importa saber os relativos à educação infantil e considerados pela equipe escolar como projetos específicos de música.

Apresentarei primeiro os projetos que foram realizados de forma pontual no ano de 2023, e então passarei aos projetos específicos, que puderam ser observados no tempo em que estive na escola.

Em 2023 foram incluídos os projetos “Temporadas Culturais- Cirandar de classe” e o “Arraiá da Escola Classe”. Esse último é a representação de uma tradição nas escolas, a realização da festa junina com apresentações das crianças, trajes e repertório musical característico.

O projeto “Temporadas Culturais – Cirandar de Classe” trouxe o “Frevo de Classe” e tem relação indireta com a música, tendo em vista o foco na dança e na diversidade cultural, apenas, e não nas características próprias da música, como estilos, conceitos musicais, instrumentos musicais, elementos rítmicos, etc. O evento ocorreu na instituição entre os dias 20 e 24 de março. Foram realizadas palestras interativas durante as visitas à exposição “Identidades do Frevo”, abordando temas como a história do frevo, danças relacionadas, capoeira, identidade cultural em Ceilândia e etnias do Noroeste de Brasília. A exposição incluiu fotos e vídeos que retrataram a história e memórias do frevo, além de bonecos gigantes espalhados pela escola. Também foram realizadas apresentações artísticas, como aula espetáculo com dançarinos de frevo, capoeira, hip-hop e a participação de DJ, demonstrando as relações identitárias do frevo com outras danças. Houve apresentações da Orquestra Popular de Frevo, com músicos e compositores locais que mostraram suas composições inspiradas em diferentes gêneros musicais. Esse foi um projeto pontual e não compõe o grupo de projetos fixos da escola. Essas informações foram extraídas do PPP, não tendo sido possível observar o desenvolvimento do projeto, devido ao fato de a pesquisa ter sido iniciada na escola apenas no 2º semestre.

Nesse projeto os conteúdos foram redigidos em forma de objetivos de aprendizagem, transcritos diretamente dos campos de experiência de “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos” do caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento do DF. É tão interessante quanto inquietante observar o nível de complexidade dos objetivos propostos, e a necessidade de uma clareza nos planejamentos de cada atividade para o alcance desses objetivos.

Além dos projetos elaborados pelas escolas, existe a Plenarinha, um projeto pedagógico implementado em todas as escolas da rede pública do DF, voltado para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. É um projeto da

Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), organizado pela Diretoria de Educação Infantil (DIINF).

Esse projeto teve início no ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e torná-las partícipes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014, 1ª ed.). Essa experiência prosperou e no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a participação efetiva das crianças, suscitando o desenvolvimento de novas políticas e organização do trabalho pedagógico para Educação Infantil, considerando as crianças e suas relações sociais no centro do processo educativo. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 13).

Desde então o projeto aborda temáticas diferentes em cada ano, fornecendo recursos e orientações que auxiliam os professores e escolas na promoção coesa de suas ações, iniciativas que desempenham um papel fundamental na compreensão e organização do projeto nas escolas. Para isso são lançados guias da Plenarinha e distribuídos nas escolas de forma física ou virtual. Os guias apresentam textos, entrevistas, relatos de experiência, reflexões, orientações e algumas sugestões de atividades. Sacristán (2017, p. 103- 104) afirma que essa organização social das instituições de ensino, em relação às orientações curriculares tem importantes consequências para as práticas docentes, uma vez que traduzem o “currículo prescrito” em um “currículo apresentado aos professores”, para que possa ser “moldado” e efetivado no “currículo em ação”.

As orientações são de que o projeto seja executado ao longo de todo o ano letivo. As escolas têm a prática de incluir o projeto da Plenarinha nos seus PPPs, podendo redigir e executar conforme a sua escolha. Existem culminâncias desse projeto, organizados em cada regional de ensino, que incluem atividades para as crianças como apresentações, oficinas de contação de história, música e artes, brinquedos, atrações diversas e uma exposição com produções das crianças, enviadas pelas escolas.

A IX Plenarinha – “Musicalidade das Infâncias, de cá, de lá, de todo lugar”, de 2020/2021²⁷, deu origem às ações acerca da música, no projeto “Música e movimento”

²⁷O tema “Musicalidade das infâncias de cá, de lá, de todo lugar” foi repetido especificamente no ano de 2021, devido a eficácia de sua abordagem com atividades musicais por meio dos

que hoje se consolida como um projeto fixo da escola para a educação infantil. E a X Plenarilha – “Criança arteira, faço arte, faço parte” de 2022, contribuiu especialmente no que se refere à abrangência das demais linguagens artísticas, mas não chegou a originar projetos que ainda estão sendo implementados.

Em 2023 a Plenarilha trouxe a temática “Identidade e diversidade na educação infantil: sou assim e você, como é?”. O guia do ano apresentou, no decorrer dos diversos textos reunidos, sugestões de atividades que buscam integrar os campos de experiências. Segue abaixo o trecho de uma atividade musical sugerida no guia, a partir da temática antirracista.

√ Traga para a turma o berimbau para que elas possam tocar e sentir. Explore os movimentos corporais espontâneos ao som do berimbau. Perceba se o imaginário cultural está presente nos movimentos propostos pelas crianças. Também pode-se explorar outros instrumentos de origem africana como atabaque, agogô, agbê, entre outros. Pode-se envolver a comunidade convidando um grupo de capoeira para realizar alguma ação coletiva.

√ Sobre o berimbau sugerimos um trecho da música de Mestre Suassuna (“Eu nasci de 7 meses”) que diz:

“Quem é você
Que vem de lá
Eu vim da Bahia
Vim me apresentar...
É um arame
É um chocalho

Uma moeda e um pedaço de pau

Meu berimbau toca é assim:

dig, dig, dig, dig, dig, dig, dom...”

√ A partir dele, explore os sons e timbres do instrumento: perceber as vibrações e de onde sai cada um deles. Explorar também as vibrações que o instrumento causa em nosso corpo e a partir daí tentar reproduzir sons utilizando o corpo.

√ A representação da música através do “dig, dig, dig, dig, dig, dig, dom” também pode servir para que a criança perceba quais instrumentos do cotidiano ela consegue reproduzir utilizando a boca.

Exemplo: o plim, plim, plim do piano, o blom, blom, blom do violão, entre outros (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 55).

Essa atividade sugere experiências sonoro musicais a partir de instrumentos, uma música gravada, percussão corporal e a exploração de sonoridades vocais, que

poderiam ser reproduzidas pelas professoras, entretanto, em 2023, o guia²⁸ foi publicado tardiamente, após os prazos de entrega dos PPPs pelas escolas, nesse sentido a redação de 2022 no projeto da Plenarinha foi mantida em 2023, sem referências à temática estipulada para o ano corrente. No decorrer das observações não foram identificadas atividades que tenham sido influenciadas pelo tema da Plenarinha, no entanto não foi possível atestar a ausência do guia como um fator de influência determinante para a inserção do tema nas práticas.

O projeto Plenarinha é fixo no PPP da escola e demarca a continuidade do trabalho pedagógico pensado a nível distrital. A escola busca formatar a escrita do projeto no PPP a partir das temáticas propostas no guia, que, como um documento norteador seria fundamental que fosse disponibilizado em tempo hábil, para a inserção não apenas nos PPPs, mas para a sua efetivação prática.

Os projetos apresentados pela escola como específicos de música, são o “Música e movimento” e o “Brinquedo cantado”, que apesar de não estar documentado é realizado na escola há muitos anos. Esses projetos são fixos na educação infantil e realizados por todo o ano letivo. É sobre estes dois projetos que as análises e observações dessa pesquisa irão se debruçar.

4.4.1 “Música e movimento” e “Brinquedo cantado”

O objetivo geral do projeto “Música e movimento” descreve a educação musical como algo a ser levado para a escola de uma forma lúdica e divertida, incluindo o papel de trabalhar outros conceitos que não os musicais. De certa forma a música estaria atendendo à dupla funcionalidade, atribuída pelas DCMEB (BRASIL, 2010), como um conhecimento aplicado tanto para o desenvolvimento das habilidades quanto para a criação de atitudes e comportamentos.

Reforçamos, portanto, que o problema não reside na utilização da música como recurso pedagógico, mas sim no fato de essa característica se sobrepor à outra, contribuindo para reforçar o caráter estritamente utilitarista, inclusive em momentos como os projetos específicos, onde conhecimentos musicais deveriam estar sendo

²⁸O guia de 2023 tem a indicação também do ano de 2024, o que indica que poderá ser implementado desde o início do ano letivo tanto no PPP quanto nas práticas.

trabalhados. Uma caracterização que pode tornar a linha que separa as atividades com música e as atividades de música, praticamente invisível aos olhares influenciados pelas disposições que reforçam que a presença da música no contexto educativo só se justifica a partir das suas contribuições para outras áreas.

A redação do projeto possui falhas ortográficas e gramaticais e a elaboração do mesmo parece não ter sido pensada e nem estruturada como um projeto pedagógico a ser efetivado, mas sim um registro apenas para fins burocráticos, uma vez que os objetivos foram apenas copiados do Currículo em Movimento. Além disso, houve uma desatenção na separação e escrita do que seriam os conteúdos: eles são a transcrição de objetivos de outros campos de experiência. O quadro 10 apresenta partes da redação do projeto para elencar algumas reflexões.

Os conteúdos foram descritos equivocadamente em formato de objetivos, mas, ainda que sejam interpretados dessa maneira, ao se extrair os conceitos, ao menos metade dos objetivos destacados em negrito no quadro) não está atrelada à música, ou mesmo ao título do projeto: “Música e movimento”.

Quadro 10 – Projeto “Música e movimento” no PPP da Escola Classe

Projeto Música e movimento	
Objetivo geral: Levar educação musical para dentro das escolas de uma forma lúdica e divertida, trabalhando também conceitos de sustentabilidade, meio ambiente, coletivismo e responsabilidade social.	
Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a sensibilidade na audição; ✓ Desenvolver a linguagem oral e ampliar o vocabulário; ✓ Explorar, conhecer e reproduzir sons vocais e não vocais, com o corpo e com os instrumentos; ✓ Conhecer o esquema corporal, a lateralidade e os órgãos do sentido; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a linguagem oral, favorecendo a ampliação do vocabulário; ✓ Reproduzir sons vocais e não vocais, com o corpo e com os instrumentos; ✓ Identificar o esquema corporal e os órgãos do sentido; ✓ Participar de datas comemorativas; ✓ Reconhecer a importância das diferentes profissões;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brincar com a voz e trabalhar as possibilidades de sons que podemos emitir; ✓ Explorar diferentes materiais instrumentais; ✓ Ouvir e cantar músicas de gêneros e ritmos; ✓ Observar alguns instrumentos musicais, reconhecendo o som de alguns deles; ✓ Pesquisar e reconhecer alguns músicos famosos; ✓ Confeccionar instrumentos musicais; ✓ Ampliar o repertório de músicas infantis e cantigas de roda. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir sobre a evolução de transportes e regras de trânsito; ✓ Distinguir diferentes tipos de moradias; ✓ Conhecer as características da escola; ✓ Aprender e discutir sobre a história de Brasília; ✓ Produzir marcas gráficas; ✓ Desenvolver a coordenação motora, criatividade, raciocínio, sensibilidade, atenção e ritmo; ✓ Comunicar-se de maneira clara, expressando seus desejos, vontades e sentimentos; ✓ Alimentar-se de maneira tranquila e com boa coordenação; ✓ Distinguir cada som produzido no ambiente; ✓ Gostar e ter prazer de escutar músicas.
---	---

Fonte: PPP, 2023, p. 103

O projeto segue a sua redação no PPP, de forma indireta, em relação, principalmente, aos seguintes objetivos: “Desenvolver a coordenação motora, criatividade, raciocínio, sensibilidade, atenção e ritmo” e “Conhecer o esquema corporal, a lateralidade e os órgãos do sentido”. Ocorre que esses são conhecimentos do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, que não consideram conhecimentos ou conceitos musicais. A música está, em um projeto destinado à educação musical, como um recurso para múltiplos desenvolvimentos relacionados ao corpo e não à musicalidade. É normal que esse equívoco ocorra, dada a proximidade entre os dois campos de experiência e a presença essencial da música em ambos. Sendo assim a função de recurso se sobrepõe à função propriamente

musical e, ao utilizá-la como recurso, acredita-se que a função propriamente musical está sendo trabalhada.

Por isso é importante que se tenha clareza sobre os conhecimentos que estão sendo desenvolvidos e a intencionalidade aplicada em cada atividade. Para isso, é necessário ter uma formação mínima na área da música. O que se observa é claramente o resultado da ausência de formação em música. A música está presente nos cursos de pedagogia como recurso, e não como área de conhecimento. Logo, esta disposição – que já vinha internalizada a partir das próprias experiências na escola – é fortalecida.

A metodologia de projetos favorece a “criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares [para] a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Nesse sentido, os projetos de música implementados pela Escola Classe podem viabilizar a construção de conhecimentos musicais específicos na educação infantil. As observações poderão atestar as relações entre a efetivação desses projetos e a construção desses conhecimentos.

O grau de conhecimento do projeto pelos professores e as práticas pedagógicas que dele partem podem ser ou não concordantes e esse é outro ponto essencial para a compreensão da estruturação do fenômeno. Cabe investigar se o projeto é observado nos planejamentos ou se ele se trata de apenas um procedimento burocrático.

Constatamos apenas no decorrer da pesquisa que o projeto “Brinquedo cantado” ainda não havia sido redigido no PPP da escola. Esse fato causou estranheza à equipe de coordenação e direção, por ser um projeto que já acontece há quase 20 anos, na educação infantil, contando com a participação de professoras e equipe de direção, que se prontificou a organizá-lo para sua inclusão no PPP atualizado de 2024. A análise documental desse projeto não consta nessa subseção, devido sua ausência no PPP, mas é o principal projeto de música realizado na educação infantil da Escola Classe. Sua relevância e operacionalização estão dispostas no capítulo 5, no decorrer da apresentação dos dados empíricos – observações e entrevistas – e suas respectivas análises.

4.4.2 A avaliação na EI

De acordo com o PPP da escola, o **Processo de Avaliação** na Educação Infantil ocorre de maneira contínua, priorizando a ludicidade, o empirismo e a fantasia. O foco está na construção de valores, hábitos e atitudes como solidariedade, voluntarismo, espontaneidade, criatividade e boas maneiras, bem como em aprendizagens significativas e contextualizadas, adequadas à faixa etária. Para isso, a avaliação das crianças pequenas é realizada por meio de registros e portfólios bimestrais, levando em consideração a participação nas apresentações, eventos e passeios culturais e pedagógicos oferecidos pela escola, considerando ainda as singularidades das crianças atípicas ou com algum tipo de deficiência.

A diversificação das estratégias pedagógicas e o planejamento coletivo contribuem para integrar as diferentes áreas do conhecimento. A avaliação desempenha diversas funções, e a SEEDF reconhece que a avaliação formativa é a mais adequada para acolher, valorizar e avaliar o que é ensinado e aprendido.

A ação avaliativa, na Educação Infantil, dá-se no sentido de compreender os processos, e não os produtos das atividades. Assim, por meio das brincadeiras e interações, os profissionais da educação acompanham como as crianças recebem suas propostas e como se apropriam do patrimônio cultural da humanidade, como se posicionam nas relações sociais, como desenvolvem a criatividade, a imaginação, as experimentações e vivências e o fazem não para atribuir notas ou atestar fracassos ou avanços [observando] crítica e criativamente as ações, brincadeiras e interações das crianças; utilizar múltiplas formas de registro feitos pelos adultos e pelas crianças, como fotografias, desenhos, álbuns, relatórios e outros; propor a continuidade dos processos de aprendizagem, respeitando os diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, e realizar uma documentação que permita às famílias e/ou responsáveis o conhecimento do trabalho da instituição da Educação Infantil e os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 54).

Abaixo seguem os pontos a serem observados na avaliação para a produção de relatórios individuais na educação infantil:

- RECONHECE A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR E A SEGUE COM TRANQUILIDADE.

- COMPREENDE COMANDOS DE ATIVIDADES DA ROTINA DE SALA DE AULA.
- RELACIONA-SE BEM COM COLEGAS E PROFESSOR, SEJA EM SALA DE AULA OU ESPAÇOS DE USO COLETIVO, NO AMBIENTE ESCOLAR, TAIS COMO: PARQUINHO, QUADRA, BIBLIOTECA, ETC.
- VALORIZA SITUAÇÕES DE COOPERAÇÃO E ACEITA REGRAS ESTABELECIDAS PARA TURMA.
- FAZ USO DA LINGUAGEM ORAL PARA CONVERSAR, BRINCAR, COMUNICAR E EXPRESSAR DESEJOS, NECESSIDADES E OPINIÕES.
- RECONHECE ATITUDES DE HIGIENE E AS PRÁTICAS.
- RELATA EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E NARRA FATOS EM SEQUÊNCIA TEMPORAL E CAUSAL.
- FAZ USO ADEQUADO E SOZINHO DO BANHEIRO.
- ALIMENTA-SE SOZINHO.
- IDENTIFICA AS LETRAS DO SEU NOME NO ALFABETO.
- POSSUI BOA COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA, COMO: SALTAR, CORRER, SENTAR, DANÇAR, ETC.).
- RECONHECE O SEU PRENOME ESCRITO, IDENTIFICANDO-O NAS DIVERSAS SITUAÇÕES DO COTIDIANO.
- POSSUI BOA COORDENAÇÃO MOTORA FINA, COMO: MANUSEIO DE OBJETOS, RECORTAR, COLAR, DESENHAR, PINTAR, ESCREVER ETC.
- ESCREVE O SEU PRIMEIRO NOME SEM CONSULTA, EM SITUAÇÕES QUE SEJA NECESSÁRIO IDENTIFICAR-SE.
- DIFERENCIA DESENHO DA ESCRITA.
- CONHECE AS CORES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS.
- PARTICIPA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS INTERAGINDO COM OS COLEGAS.
- TEM CUIDADO COM SEUS OBJETOS PESSOAIS E RECONHECE A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COM OS OBJETOS COLETIVOS.
- IDENTIFICA AS LETRAS DO ALFABETO.

- IDENTIFICA NÚMEROS EM DIFERENTES CONTEXTOS EM QUE SE ENCONTRA.
- DIFERENCIA AS LETRAS DOS NÚMEROS.
- IDENTIFICA FORMAS GEOMÉTRICAS BÁSICAS. (PPP, p. 56 – 59)

Os pontos a serem observados na avaliação das crianças não têm nada relacionado ao desenvolvimento musical. Abro um parêntese para antecipar que, nas entrevistas, as professoras relataram que a construção dos relatórios de fato não considera o campo de experiências de “Traços, sons, cores e formas” apenas dos demais campos de experiência. Ainda que a música tenha grande participação na construção desses conhecimentos, não é considerada nos relatórios: fica claro que ela é um recurso pedagógico e não uma área com conhecimentos a serem aprendidos. A avaliação é um importante definidor das práticas escolares. Portanto, sua estrutura contribui para explicitar o real papel atribuído à música nesse contexto.

Há a necessidade de incluir, nos pontos a serem observados nas avaliações, questões relativas ao desenvolvimento musical das crianças – de forma a contribuir para que as práticas das professoras assumam também esses objetivos. À medida que a discussão em torno da intencionalidade da educação infantil se expande, uma reflexão mais profunda sobre o próprio significado da avaliação se torna essencial. O significado intrínseco da avaliação preconiza a familiarização dos educadores com as reações das crianças, atentos aos seus esforços, limitações e potencialidades, a fim de planejar ações pedagógicas fundamentadas nessas observações e reflexões (HOFFMANN, 2006). Para que se torne possível a troca entre esses processos, os objetivos devem estar claros em cada etapa: conhecimento do currículo, planejamento, realização, avaliação e replanejamento das próximas ações.

5 A COLCHA EMPÍRICA

Retomo a analogia da peça de crochê para demonstrar o movimento desse capítulo. Cada grupo de dados empíricos construído se configura em uma linha de lã, que se entrelaça às outras sempre que a sua presença se fizer necessária na criação do desenho. Portanto, os dados e análises estarão enredados a todo momento, numa organização conduzida pelas ferramentas teóricas da LCT.

As observações, entrevistas e formulários respondidos contribuem com essa peça de crochê com um significado, como uma cor diferente, em busca do objetivo de compreender o desenho que ilustra **como o *habitus*** de professoras pedagogas, relacionado à educação musical escolar, **influencia as práticas musicais** no contexto da educação infantil, na Escola Classe. Uma das operacionalizações desse objetivo inclui evidenciar as disposições a partir **das ações** por elas engendradas, e é nesse sentido que a **análise das observações** opera, demonstrando a partir de quais códigos as práticas são estruturadas e como o capital cultural contribui com essa estrutura. Outra operacionalização do objetivo central da pesquisa se desdobra pelas **percepções e concepções** sobre a música no contexto escolar, que puderam ser evocadas aqui mediante os dados das entrevistas e formulários, imprescindíveis para a identificação das disposições internalizadas e crenças tácitas que engendram tanto as práticas quanto as próprias concepções. As análises que se seguem pretendem fazer conhecer o *habitus*, que como uma agulha de crochê tece a permanência das práticas.

5.1 ENTREVISTAS: A VOZ DAS CRENÇAS

Nesse momento, apresento um breve panorama das crenças sobre a música a partir das entrevistas realizadas. Iniciarei com os grupos 3 (Equipe escolar) e grupo 4 (Comunidade escolar), e por último os grupos 1 e 2 (Professoras), para propor reflexões sobre o contraste entre as respostas iniciais das professoras e as suas práticas. As entrevistas evidenciaram as concepções sobre os espaços destinados à música na educação infantil, muitas delas dissonantes das observações realizadas.

Essa é apenas uma organização inicial de apresentação das entrevistas. Aos poucos os dados serão entrelaçados e contribuirão com a construção de um dos

objetivos específicos traçados para essa pesquisa, que se reconfigura a partir do conceito de crença da seguinte forma: **identificar as crenças coletivas aceitas tacitamente pelos diferentes agentes que compõem o coletivo escolar (professores, equipe de trabalhadores e comunidade) a partir de diálogos com grupos focais.**

As crenças, para Bourdieu (2007), não são apenas ideias ou opiniões individuais, mas são moldadas e influenciadas pelo contexto social mais amplo, incluindo, no caso dessa pesquisa, as trajetórias individuais e sociais dos entrevistados, o capital acumulado (conhecimentos musicais) e as relações contexto x vivências musicais no qual estão inseridos.

As crenças estão enraizadas nas disposições que foram e são internalizadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, como explica Setton (2017, p. 135):

Trata-se de um termo que revela significativa contribuição para se compreenderem os processos de construção do social, tornando um importante instrumental para perscrutar o universo inconsciente das ações individuais e coletivas. [...] Sem dúvida tal noção é reveladora de um esforço original de compreensão das relações dialéticas entre o indivíduo e a sociedade, expressando a força do pensamento interdisciplinar do autor bem como seu esforço em revelar os mecanismos de orquestração dos sentidos que tecem as urdiduras do social. (SETTON, 2017, p. 135)

Uma pergunta em comum realizada nas quatro entrevistas se referia à importância da música na escola e para o desenvolvimento das crianças. Os quatro grupos foram unânimes em verbalizar, cada qual com as próprias palavras, que é um elemento de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças e para o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, nesse primeiro momento todos partilham da mesma crença explícita de que importância da música é algo evidente – algo que pode estar fundamentado apenas em um senso comum.

Com a comunidade escolar²⁹ falamos inicialmente sobre a importância da educação infantil, que foi considerada de forma unânime como “muito importante” para o desenvolvimento das crianças. Depois a entrevista foi seguindo por um caminho de

²⁹O grupo da comunidade escolar foi composto por 5 mães de crianças que estudam na educação infantil da escola. Os pseudônimos, como dito no capítulo metodológico, são de personagens de filmes infantis.

localizar o nível de importância da música para o desenvolvimento das crianças, ao que todas responderam também ser importante ou muito importante. Perceba-se que o foco, nesse sentido, foi o papel da música para o desenvolvimento infantil e não para a etapa escolar.

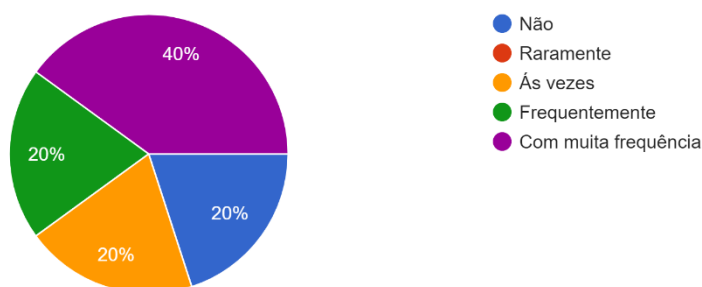
Foi possível perceber que a música é algo que essas famílias delegam quase que exclusivamente à escola. Nas atividades extracurriculares que as crianças realizam ou que os pais gostariam que as crianças participassem aparecem futebol, balé e natação. No seio familiar 80% das mães disseram que raramente levam as crianças a apresentações musicais, contra 10% que nunca levam. Dentro das profissões que almejam para seus filhos encontram-se informática, medicina, e uma resposta que aponta uma opção: “médica ou professora”.

O grupo de mães foi unânime em dizer que conversam com as crianças sobre o dia a dia na escola e puderam descrever como são as interações musicais em suas casas a partir das vivências musicais na escola. O gráfico 1 aponta a frequência com que as crianças cantam músicas da escola em casa. 60% responderam que isso ocorre com frequência ou muita frequência, por outro lado temos os relatos de 40% que disseram que acontece às vezes, ou que as crianças não cantam as músicas da escola em casa. Importa considerar esses dados, entendendo a criança como um ser social que compartilha as suas experiências nos espaços múltiplos em que se encontra, sobretudo em espaços de maior convivência como a escola e suas casas. Os modos de agir da criança em casa pode refletir as vivências na escola e vice-versa.

Gráfico 1 – Crianças e a frequência do seu cantar

7. As crianças citam ou cantam músicas que aprenderam na escola?

5 respostas



Fonte: CDE, 2023, p. 329.

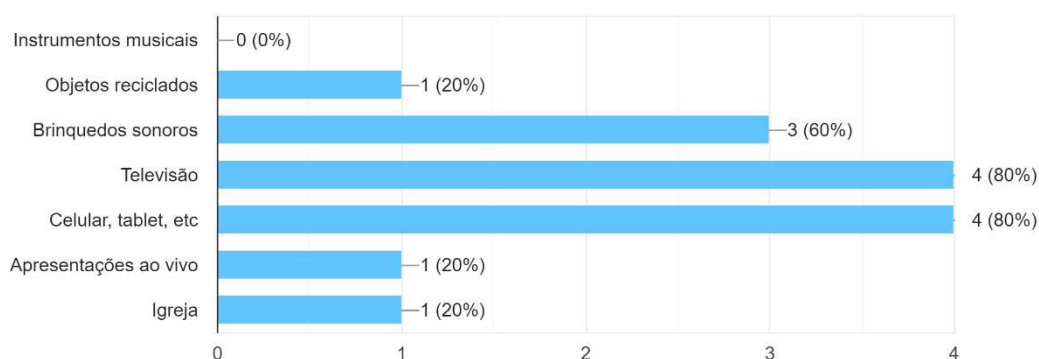
Unindo os relatos das mães com as observações, foi possível constatar que as crianças que cantam em casa são alunas das professoras que usam muitas músicas na rotina escolar. Os 40%, ainda do gráfico 1, que apontam que a criança canta com muita frequência em casa, são respostas advindas de responsáveis de crianças da turma da professora Mulan.

Nesse sentido, o relato de uma mãe chamou a atenção, ao dizer que, em 2022, quando estava na turma de outra professora, a criança cantava em casa as músicas da escola. Todavia, esse ano isso não tem acontecido mais. Outra mãe relatou algo parecido: ambas têm filhos na sala da professora Jasmine que, como será possível observar ver mais à frente, não têm o costume de cantar músicas na rotina.

A maior parte do contato das crianças com a música ocorre por meio de dispositivos eletrônicos (televisão, celular, tablet, etc), conforme o gráfico 2. As mães disseram que colocam vídeos de música constantemente para as crianças:

Gráfico 2 – Interações musicais das crianças em casa

5. As suas crianças gostam de música? Como costumam ser as interações musicais em casa?
5 respostas



Fonte: CDE, 2023, p. 328.

Outra pergunta foi feita relacionada ao modo como os adultos que convivem com as crianças respondem às suas interações. 60% dos respondentes disseram que as interações são feitas por meio de cantos, brincadeiras e danças, e 40% disseram que recorrem aos celulares para encontrar os vídeos das músicas que as crianças estão cantando para acompanhar melhor. Sarabi então comentou que gostaria de saber mais sobre as canções para acompanhar a filha, aluna da professora Mulan:

Eu acho a coisa mais bonita as músicas da Mulan. Eu não sei, eu estudei, mas não aprendi essas musiquinhas assim, de colégios. Eu nem tenho noção dessas musiquinhas. Eu só conheço a galinha pintadinha por causa delas (SARABI, CDE, 2023, p. 280).

O termo “musiquinhas de colégios” remete às músicas que as professoras cantam cotidianamente na classe e que hora ou outra as suas crianças cantam em casa, porém não consegue acompanhar por desconhecer ou não lembrar de ter cantado na escola em sua infância.

Essa interação entre familiares e crianças também é muito importante para a consolidação dos conhecimentos e seria de grande valia que algumas atividades musicais pudessem ser enviadas às famílias, como acontece com a mala literária³⁰, por exemplo. Não há projetos de música nem o envio de atividades musicais para serem realizadas junto às famílias, o que foi constatado na entrevista dos quatro grupos. Flora relatou que sentia falta de levar esse tipo de projeto para casa e fazer com os filhos.

Apesar de não haver esse tipo de proposta, as famílias marcam presença nas festividades escolares para assistirem as apresentações de música e danças das crianças, e, como uma delas disse: “A gente vê uma criança apresentando dia das mulheres a gente se acaba de chorar! Fica meio bagunçado [...], mas a gente acha legal” (SARABI, CDE, 2023, p. 305). Foi o que aconteceu na festa junina da escola, realizada no mês de agosto, onde as crianças realizaram apresentações de dança em grupo para toda a comunidade escolar.

Em síntese, as mães que participaram da entrevista demonstram acompanhar a vida escolar das crianças de maneira bem presente, tendo duas delas gentilmente se deslocado para a escola mesmo no meio de um turno de seus trabalhos. As mães deixaram clara a sua satisfação em relação à metodologia da escola, e Mary comentou que a escola poderia “Fazer mais coisas para os pais e alunos [por exemplo, mais apresentações] para os pais assistirem (MARY, CDE, 2023, p. 304).

³⁰A mala literária é um projeto semanal contemplado na escola, no qual a criança leva livros para casa no final de semana, para ler com a família e realizar alguma atividade que a professora tenha anexado junto. Essa “mala” é aberta nas segundas, onde a criança conta para a turma como foi o desenvolvimento.

Para as mães que participaram da entrevista, a música na escola parece estar associada, quase unicamente, às apresentações. Por outro lado, são apresentações o que a escola geralmente oferece para a comunidade, em termos de música. Nesse sentido, uma crença vai sendo fortalecida, uma espécie de acordo tácito, que afirma ser um dos papéis legitimados para a música na escola é o de elemento praticamente indispensável nas apresentações, quase que sempre (e sempre na escola em questão) performadas como pano de fundo para cantos, gestos e movimentos de dança associados à semântica das palavras.

As performances são uma das principais conexões entre a comunidade escolar e a escola. Nas festividades, são um vínculo afetivo e, pela perspectiva dos projetos pedagógicos, são a forma mais concreta de representar que algum conhecimento foi construído. Entretanto, é importante considerar que, em se tratando da música como uma área de conhecimento, essas performances não guardam relação com um trabalho pedagógico específico, sendo pensadas especificamente para as apresentações.

As apresentações não são um problema, pelo contrário, tornam escola e família mais próximas e ajudam no processo de socialização das crianças. O problema reside no fato de não haver uma preocupação com a construção de conhecimentos musicais a partir destas vivências, por meio das quais sejam trabalhados / experienciados corporalmente conceitos específicos, e que valorizem também a criança como protagonista na criação e execução musicais. Mais à frente veremos que os ensaios para a festa junina interromperam o trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido.

Andrade (2023) apresenta importantes reflexões sobre as apresentações musicais nas escolas:

as apresentações fazem parte das lógicas do campo artístico e certamente serão refratadas como algo importante no campo educativo. Contudo, o foco no produto em detrimento do processo acaba por impedir o professor de realizar um trabalho mais continuado de educação musical. Nesse sentido, o tempo de aula muitas vezes não é suficiente para a realização da vivência musical, da construção de conhecimentos específicos do campo musical e da performance (ANDRADE, 2023, p. 186).

Embora a autora esteja tratando das apresentações de coros escolares regidos por especialistas em música, podemos ressignificar o contexto para as apresentações escolares realizadas por professoras pedagogas. Que também, em virtude da “desproporcionalidade existente entre tempo e demanda”, como afirma a autora, tendem a desvincular as apresentações do trabalho que vinha sendo desenvolvido dos projetos.

O *habitus* é uma necessidade incorporada convertida em disposição geradora de práticas e de percepções que também fornecem sentido a essas práticas (BOURDIEU, 2007), logo, a escola oferece o que os agentes internalizaram como necessário e legítimo. Essa forma de trabalho com a música não recebe questionamentos nem por quem recebe (a comunidade) e nem por quem oferece (os agentes escolares).

As apresentações fazem parte da cultura escolar, como um produto que afeta emocionalmente as famílias e estreita os vínculos entre comunidade e escola. Uma troca mútua do anseio (da escola em) ofertar e (da comunidade em) receber as apresentações. Esta “necessidade” que integra a cultura escolar vai sendo incorporada pelos agentes que pela escola passam na forma de disposições interiorizadas do *habitus* assim constituído. Forja-se, dessa forma, uma cumplicidade que gera um mecanismo de reprodução que se retroalimenta, mas que não é imutável. As apresentações fazem parte da cultura escolar, e é possível refletir e tentar realizar um trabalho pedagógico musical mais consciente e menos automatizado, que também resulte em apresentações para a comunidade.

É preciso ressaltar que as práticas pedagógicas também resultam de um trabalho conjunto entre os docentes e a equipe escolar (gestão, direção, coordenação e outros trabalhadores). É a equipe gestora que consolida os projetos, os documentos curriculares advindos de instâncias superiores, os produzidos na escola e a relação com a comunidade escolar. A coordenação estabelece as relações entre o ideal pedagógico da escola e o trabalho docente, portanto as práticas musicais também são fruto dessa estruturação. Dessa forma é possível dizer que o campo se estrutura conforme são ativadas as disposições das professoras, que, nesse caso, reduzem a música à função de recurso para as apresentações escolares.

Relembrando, o grupo focal nº 3, é formado por outros trabalhadores da escola, a saber, supervisora, a coordenadora da Educação Infantil (EI)³¹, a coordenadora dos Anos Iniciais (AI) e uma educadora social. Cada pessoa desse grupo contribuiu com informações muito específicas sobre o funcionamento da escola e as práticas pedagógicas da EI. A partir desse ponto não serão usados os pseudônimos, as falas serão identificadas por referências ao cargo, para fins de compreensão do lugar de fala de cada participante.

A coordenadora da educação infantil pode aprofundar as questões referentes às docentes, planejamentos, recursos, projetos específicos, rotina e execução de atividades na etapa. A supervisora forneceu informações sobre a estrutura da escola, a organização do PPP, os espaços pensados para a educação infantil e as concepções gerais da escola sobre a música. A coordenadora dos anos iniciais ofereceu uma visão do que observa na escola, de forma geral, em relação às práticas musicais dos professores de todas as etapas, e se há diferença nos projetos pensados entre as etapas. A educadora social, que atende a escola nos dois períodos, pode relatar as práticas musicais que presencia nas salas e ambientes que a educação infantil frequenta, como por exemplo a música na fila, na rotina, nos projetos específicos, dentro e fora da sala, entre outros.

No início dessa entrevista conversamos sobre as concepções acerca da música no ambiente escolar e então discutimos sobre a relevância da música para o desenvolvimento infantil. A partir dessas provocações, o grupo compartilhou suas experiências sobre as práticas musicais enquanto atuavam como professoras regentes³² de classe. A coordenadora relatou algumas de suas práticas, que conversam bastante com a proposta de música da escola para a educação infantil. Essas experiências parecem ter tornado o trabalho da coordenação empenhado em incentivar o uso da música e da ludicidade na sala de aula:

³¹Para fins de simplificação textual, partir desse momento serão adotadas as siglas EI para a Educação Infantil e AI para os Anos Iniciais, tendo em vista sua utilização para a identificação das pessoas entrevistadas.

³² Lembrando que esses cargos na escola são ocupados por professoras efetivas da rede, que se candidatam ao cargo, por votação, como no caso da equipe gestora, ou por pontuação, caso seja necessário, na própria escola durante o processo de escolha de turma, por isso puderam falar das próprias práticas.

Na verdade, eu estou falando de mim. Quando eu estava em sala de aula, nada me impedia de fazer isso. Não era porque tinha um projeto em si, eu fazia dentro da minha sala. Eu tinha momentos específicos para isso. Por exemplo, no primeiro período, que é tudo muito lúdico, muito dinâmico, a gente quase faz uma por dia, uma atividade mais de folha, e tem um tempo para desenvolver várias outras coisas. Porque eu peguei o segundo período só um ano, todos os outros anos foram no primeiro período, então eu desenvolvia dessa forma na minha sala. Não porque tinha um projeto em si, mas porque era da vivência (COORDENADORA da EI, CDE, 2023, p. 258).

A música é reconhecida pelo grupo como essencial até mesmo antes do nascimento, devendo acompanhar a criança por toda a sua infância. Assim, precisa estar presente na rotina diária da educação infantil, pois é vista como **uma importante ferramenta para o aprendizado de forma lúdica e associativa, pois torna o ambiente mais propício para o aprendizado e para a aprendizagem de conceitos importantes para a alfabetização**. O grupo também relatou que, enquanto professoras, utilizavam bastante a música na rotina de suas salas – seja na EI ou nos AI – **como forma lúdica de ensino de conteúdos diversos, como entretenimento e relaxamento**.

Por exemplo, a supervisora comentou sobre os benefícios da música para a sua filha também em casa:

Eu acho que a música ela ativa o modo power da aprendizagem, sabe? Eu falo isso lá em casa porque ele é interdisciplinar. Ele trabalha memorização, ele trabalha corpo em movimento, ele trabalha aprendizagem, tudo. A criança, ao mesmo tempo que ela escuta, ela está balançando o corpinho, ela está fazendo sequência de números, ela está decorando o alfabeto, tudo de forma lúdica. Então está assim, musicoterapia. Até em terapia utiliza-se música, né? Então eu falo com propriedade pra minha filha, ela é autista, né? Ela está aprendendo a falar cantando. Ela aprende as partes do corpo cantando. (...) Se você falar cantando, ela termina cantando. Então isso é um... Gente, é magnífico. A música atua em todos os sentidos, de forma bem ampla, entendeu? (SUPERVISORA, CDE 2023, p. 215).

As concepções iniciais deste grupo sobre a música relacionam-se diretamente com o que será identificado no grupo das professoras. A afirmação da importância da música tanto para o desenvolvimento integral da criança quanto para a educação infantil é performada como uma outra crença compartilhada e inquestionável entre os três grupos. Percebe-se, contudo, uma forte tendência a justificar essa importância ao seu caráter de recurso potente para várias aprendizagens (para ativar o “modo power”

da aprendizagem) – mas aquelas relacionadas especificamente à área da música, que certamente contribuem para esse desenvolvimento integral infantil, geralmente não são mencionadas. É possível até que sejam desconhecidas, encobertas pela potência da música como ferramenta pedagógica em prol da aprendizagem de outros conhecimentos considerados mais legítimos e importantes.

A escola tem projetos de música voltados para a Educação Infantil. Estes são citados pela supervisora com orgulho, já que participou ativamente da redação dos projetos para inclusão no PPP da escola. A coordenadora da EI também relatou:

A gente tem dois projetos voltados à música. No 1º período, a gente desenvolve um. No 2º [período], a gente tem dois, né? Porque a gente sempre viu, assim, que é primordial a música, não só na Educação Infantil, no contexto geral da educação. E a escola viu essa necessidade de colocar uma coisa mais concreta, né? Pra que, além de estar desenvolvendo em salas de aula, em momentos específicos, a gente tenha o projeto de fazer uma coisa assim. É porque eu sou suspeita pra falar, é melhor vocês falarem (COORDENADORA da EI, CDE, 2023, p. 220).

Percebe-se a preocupação em deixar clara a importância da música para a etapa. Há, portanto, uma consciência desse fato, embora tal importância permaneça atrelada à música sempre como ferramenta. Uma das principais potências da música, que são suas contribuições, como área com conhecimentos específicos, para o desenvolvimento integral da criança é secundarizado – se não estiver completamente invisibilizado. Essa percepção revela uma disposição incorporada, primeiro pelas vivências escolares dessas profissionais, que é possivelmente reforçada na formação docente.

No grupo focal de professoras, abrimos o diálogo sobre a música na escola, que, com unanimidade foi classificada como “Muito importante” sempre seguido, nas falas, de diversos “para”: “para a assimilação de conteúdos”, “para a fixação”, “para o auxílio”, “para a socialização”, “para a memorização”, “para o lúdico”, “para o relaxamento”, “para associar ao alfabeto”, “para acalmar”, “para pedir silêncio”, “para os projetos”, “para a psicomotricidade”, “para eles se desenvolverem”. Esses dois últimos pontos foram levantados pela professora Ariel, e foram os únicos em que algum desenvolvimento esteve associado à própria prática musical – sem ser um recurso para outra área, talvez mais ligado à musicalidade da criança, “porque

algumas a gente canta **para eles se desenvolverem mesmo, aprender psicomotricidade mesmo**. Outras já, como a Moana falou, para a gente aprender as letras” (Ariel, C, 2023, p. XX).

Mais uma vez, fica clara a disposição que faz os agentes reconhecerem a música como uma ferramenta pedagógica, como um recurso lúdico para a aprendizagem de outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. Sua importância está ligada à possibilidade de favorecer a aprendizagem de outros conteúdos importantes.

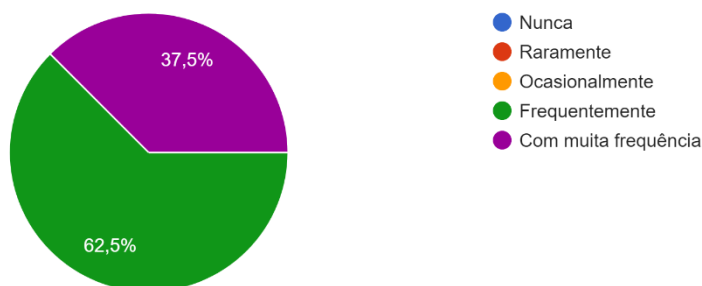
Seguimos então para as questões do formulário, acompanhadas por questões e discussões abertas. A primeira pergunta do formulário buscou revelar a presença da música nas práticas pedagógicas. Nas análises que se seguirão, será possível observar que algumas respostas contradizem muito do que foi observado. Apesar de as análises das observações estarem sendo apresentadas apenas na subseção das categorias de disposições, alguns relatos das ações serão evocados a fim de evidenciar certos contrastes.

O gráfico 3, a seguir, mostra como, na percepção das professoras, a música está frequentemente (62,5%) ou muito frequentemente (37,5%) presente em suas práticas. Pelo menos no período em que as aulas foram acompanhadas, essa não foi a realidade observada: a música presente em cerca de 50% das turmas, e nos outros 50% esteve apenas ocasional ou raramente presente.

Gráfico 3 – A frequência da música nas aulas das professoras

1. Com que frequência a música está presente em suas aulas?

8 respostas



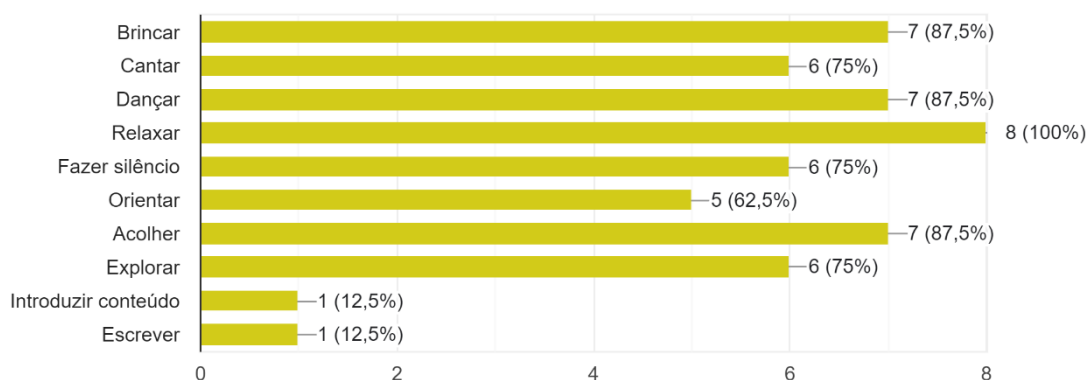
Fonte: CDE, 2023, p. 315.

A fim de detalhar as facetas da música quando presente nas salas de aula, a questão 2 demonstrou que é utilizada para vários fins, sendo os principais “brincar”, “dançar” e “acolher”. Estes foram mais recorrentes do que o próprio cantar, que indicaria uma experiência musical não necessariamente vinculada a outro propósito. Tal fato reflete a forma como a música vem sendo vivenciada nos projetos e na rotina das turmas. Uma resposta foi unânime: “relaxar”, conforme o gráfico 4. De fato, todas as professoras utilizam muito a música para as crianças relaxarem após atividades mais agitadas.

Gráfico 4 – Utilização da música nas práticas pedagógicas

2. De forma geral, a música é utilizada para o:

8 respostas



Fonte: CDE, 2023, p. 315.

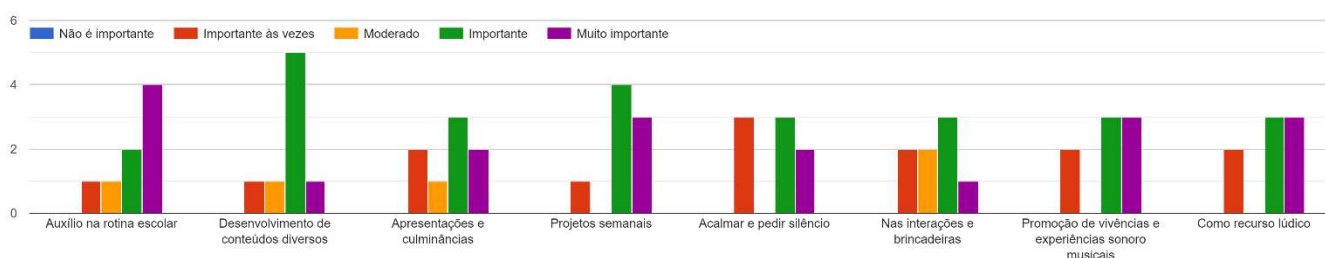
A próxima questão do formulário buscou compreender o nível de importância atribuído pelas professoras à música em alguns pontos da prática pedagógica, como o auxílio na rotina escolar, o desenvolvimento de recursos diversos, as apresentações, os projetos semanais, ferramenta para acalmar e pedir silêncio, como recurso lúdico e para a promoção de vivências e experiências sonoro musicais. Como as questões sempre eram lidas e comentadas em voz alta, durante o grupo focal, possível ouvir as professoras falando: “vou marcar importante pra tudo”, “para mim é tudo isso aqui”.

O gráfico 5 registra as respostas a essa questão, onde se destaca a importância da música para a rotina escolar, para o desenvolvimento de recursos diversos e para a realização dos projetos semanais. Nas observações foi possível notar que a música se faz presente, sempre como recurso, nos projetos de psicomotricidade e contação de histórias. É curioso perceber que a “promoção de vivências e experiências

musicais” não foi considerada tão importante quanto em outras atividades em que é utilizada como recurso, chegando até mesmo a ser considerada como “importante às vezes”. Todavia, as práticas revelam que não há muita consciência de como trabalhar a música de forma a promover essas vivências e experiências musicais – quando a música seria explorada como área relativamente autônoma.

Gráfico 5 – Importância da música nas práticas pedagógicas

3. Marque o nível de importância da música nos seguintes pontos de sua prática pedagógica.



Fonte: CDE, 2023, p. 316.

“Músicas com letra e canções a capela” são as mais frequentemente trabalhadas nas aulas, segundo as professoras responderam na quarta questão do formulário. Tal fato que faz jus ao que se percebe na observação das práticas. “Jogos, brincadeiras e cantigas tradicionais da infância” são utilizados de ocasional a frequente; e raramente as professoras indicaram trabalhar com “músicas instrumentais”. Como as canções de rotina, no geral, têm forte ligação com as letras, principalmente por conta da semântica das palavras e dos comandos nelas expressos, acabam sendo reproduzidas mais frequentemente no ato de cantar. Seria uma prática unânime não fossem as professoras que expuseram claramente não gostar de cantar.

Sobre a música ser importante para o desenvolvimento de determinadas habilidades, existe uma predominância das respostas “concordo” e “concordo totalmente”. Entretanto chamo a atenção para a resposta de uma professora que marcou “**discordo em parte**” em todas as habilidades descritas, incluindo a opção de “**Desenvolver habilidades musicais específicas**”. Essa é uma concepção que dialoga em muitos pontos com o que foi observado nas práticas da referida professora, pois nelas reside uma escassez de músicas e atividades musicais, ou seja, se não se

acredita que a música seja importante para esses desenvolvimentos específicos, qual seria então a razão de utilizá-la para esse fim?

Prosseguindo, os “conteúdos a serem trabalhados” mostram-se como o principal critério para a escolha do repertório, seguido pelas “cantigas tradicionais da infância” e a “troca de ideias entre as professoras”. Todas essas respostas vão consolidando o papel da música de recurso pedagógico importante na educação infantil – secundarizando ou substituindo seu lugar como importante campo de experiências.

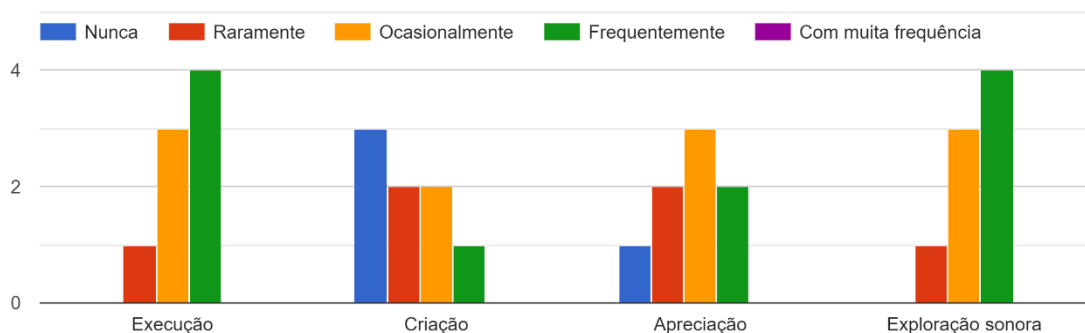
As observações corroboram essas repostas, incluindo a escolha para as músicas dos projetos semanais, como a playlist do projeto “Música e movimento” ou as brincadeiras folclóricas selecionadas para o projeto “Brinquedo cantado”, quando realizados no mês de agosto, próximo ao Dia do folclore³³ (comemorado em 22 de agosto). Essa prática confirma a associação da música com as datas festivas e cívicas do calendário escolar, disposições já identificadas e comentadas anteriormente.

Após uma breve explicação do que representariam cada modalidade do fazer musical dispostas no gráfico 6, relativo à questão 7 do formulário, as atividades de “criação” e “apreciação” aparecem com menor frequência, diante das de “execução” e “exploração sonora” que lideram as concepções das docentes. Entretanto, as observações demonstraram a realização quase que exclusiva das atividades de execução, ou seja, que priorizam o cantar associado aos gestos e movimentos. Atividades fundamentais para as vivências e experiências sonoro-musicais, a criação, apreciação e a exploração sonora não são exploradas, o que revela, novamente, a invisibilização da música como campo de experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil.

³³Ainda que a noção de folclore seja fortemente contestada, especialmente pela etnomusicologia, esta é uma data que continua sendo comemorada com essa nomenclatura nas escolas brasileiras.

Gráfico 6 – Frequência das atividades musicais

7. Com que frequência você propõe atividades musicais de:



Fonte: CDE, 2023, p. 318.

No momento em que explicava as características da criação musical às professoras, para fins de elucidar do que se tratavam e como poderiam ser realizadas, exemplificando o protagonismo da criança em contribuir sonoramente, com palavras, ritmos e explorações sonoras, a professora Aurora comentou “Isso é interessante, acho que eu nunca fiz, vou anotar para fazer”. A professora Aurora, como veremos mais à frente, compõe o grupo de professoras que tentam trabalhar com a música a partir dos conhecimentos que possuem, mostrando-se abertas para novas possibilidades.

A “própria voz” e a “caixinha de som” foram marcados como os recursos mais utilizados para o trabalho com a música. Todas as salas têm televisão com internet, como previsto no PPP, para “passar vídeos, realizar apresentações, propor jogos interativos, dentre outros” (PPP, p. 29). Algumas professoras disseram evitar o uso da televisão por orientação da escola. A equipe escolar disse ter orientado as professoras a utilizarem a televisão apenas quando seu uso fosse justificado no planejamento, para evitar que o aparelho fosse utilizado sem objetivos pedagógicos.

Quase não presenciei o uso da televisão nas salas no dia em que eu estava observando, mas a vi ligada nas outras salas enquanto observava determinada turma. O uso de dispositivos eletrônicos e os conteúdos devem ser melhor discutidos nos

planejamentos, tal como todos os recursos que foram dispostos no formulário³⁴ e que, apesar de marcados, não apareceram durante o período de observações. A caixinha de som é o aparelho mais utilizado também por sua função nos ensaios para as datas festivas, que dificilmente contam com um trabalho musical para além dos movimentos coreografados.

As questões apresentadas até então possibilitaram a identificação de algumas disposições interiorizadas (*habitus*), que em um nível mais amplo remontam a crenças compartilhadas, dentre as quais destaco:

- As disposições que estruturam as percepções sobre a importância da música, estando ligadas ao senso comum que reduz a música a uma ferramenta pedagógica, são um fator complicador para o caminho de reflexões docentes sobre as próprias práticas musicais.
- As apresentações são uma unanimidade: integram um acordo tácito entre escola e comunidade escolar. Como observado por Andrade (2023), o campo educativo refrata uma disposição própria do campo artístico que confere às apresentações o caráter de uma das mais importantes finalidades da música. Dificilmente há algum professor que não queira participar dessas apresentações: eles constantemente juntam as suas turmas para que ensaiem e apresentem juntos.
- Outro acordo tácito entre professores e escola que reafirma o protagonismo das apresentações diz respeito aos projetos pedagógicos de música, que, como os outros, são interrompidos na época dos ensaios e são retomados apenas após as performances públicas. Não se questiona sobre a diferença em relação ao que vinha sendo trabalhado, ou sobre a necessidade de adaptações para que os projetos não parem: apenas se concorda que uma ação substitua a outra, mesmo sendo possível que as apresentações pudessem estar ligadas ao que vinha sendo trabalhado anteriormente.

³⁴Instrumentos musicais tradicionais; Instrumentos musicais alternativos; Objetos do cotidiano; Brinquedos sonoros; A própria voz; Caixinha de som; Televisão; Vídeos de/com músicas previamente baixados; Vídeos de/com músicas; diretamente do Youtube previamente selecionados; Vídeos de/com músicas aleatórios; Outros materiais visuais (cartazes, fantoches, imagens); Jogos musicais e sonoros.

- Na falta de condições para um trabalho musical como um campo de experiências específico, que possa ser efetivado por todos os professores da escola (da EI aos AI), as atividades focam nos gestos e nas danças, algo mais próximo do senso comum que assume a música como recurso.
- A função de recurso se sobrepõe à função propriamente musical porque ao utilizar a música como recurso, acredita-se que a função propriamente musical esteja sendo trabalhada. Esta é uma disposição importante a ser destacada, pois é um ponto que contribui significativamente para a ausência de reflexão sobre os objetivos de cada atividade, e conseqüentemente sobre a manutenção dessas práticas.
- E como identificado nas pesquisas do levantamento inicial deste estudo, os demais papéis atribuídos à música pelos professores quase sempre estão restritos ao funcionamento da rotina e à aprendizagem de outros conhecimentos e objetivos alheios àqueles propriamente musicais (expressos especialmente no campo de experiências “Traços, cores e formas”).

Para Bourdieu, as crenças são entendidas como sistemas de significado que moldam a percepção e a prática social dos atores em determinado contexto. Portanto, fica evidente a crença das professoras de que a música é importante e essencial para o processo de ensino aprendizagem. Não como um campo de experiências específico, mas como um recurso pedagógico lúdico para a exploração de outros campos de experiências, para marcar momentos da rotina, e para celebrar datas comemorativas em apresentações para as famílias. Essa presença da música vai gerando a falsa impressão de que ela é trabalhada conforme o que o currículo propõe.

Nas próximas sessões detalham o que foi observado nos projetos de música desenvolvidos na EI, e trazem informações essenciais para a compreensão do processo de construção das categorias de disposições. Nesse momento os demais dados empíricos – como as entrevistas e formulários – serão dispostos para a identificação de outras crenças e disposições interiorizadas. Como dito, estamos traçando uma peça de crochê, onde cada linha contribui para a formação do desenho.

Nesse momento também serão oferecidas informações sobre a operacionalização do projeto “Brinquedo cantado”, visto que sua análise documental não foi realizada, devido a sua ausência no PPP da escola.

Os projetos são passados pela coordenação para as professoras novas na escola de forma oral e escrita, conforme relatou a coordenadora da EI, porém, nas entrevistas, as professoras discordaram entre si sobre a forma como essas orientações foram repassadas. Algumas disseram que tiveram todas as orientações necessárias para compreender e executar os projetos e rotinas da educação infantil e outras se queixaram da ausência de informações e detalhes para essas execuções.

Os projetos que envolvem música são realizados semanalmente. As entrevistas revelaram importantes aspectos sobre a construção dos projetos, sua trajetória e a prática atual. Conhecer a construção do projeto “Brinquedo cantado” foi de grande relevância para compreender a trajetória da música na E.C. 17. O projeto começou a ser moldado em meados de 2005, por um grupo de 3 professoras que incluíam em suas práticas um repertório de músicas e brincadeiras tradicionais infantis, entre outras mais atuais.

As atividades foram sendo continuadas na educação infantil, e o projeto foi tomando forma ao longo dos anos, sendo perpetuado por essas três professoras, com orientações às novas docentes e com o apoio da equipe gestora e de coordenação da etapa. Com o tempo, as atividades passaram a ser realizadas em uma frequência semanal, e passaram a compor o cronograma da educação infantil como um projeto. Os registros³⁵ da forma como o projeto e as atividades ocorriam são basicamente relatos verbais da professora que participou de todo esse processo, e ainda se encontra na ativa, e da equipe gestora da escola, que, além de acompanhar, ajudou o projeto a tomar forma, conforme relata a professora Aurora:

Esse grupinho, a gente começou a trabalhar mais junto, igual. E a gente começou a desenvolver esses projetos. Eu não lembro se foi o Don ou era Amélia na época, diretora. Aí elas falaram assim, olha, eu vejo que vocês estão trabalhando isso já tem tempo, como vocês são efetivos, e vão ficar aqui, eu queria que todo início do ano vocês falassem dos projetos pra ficar como algo da escola. E é tanto que a apostila que a gente tem uma apostila voltada para a música, você tem a do primeiro período, do segundo, nós fizemos ela, antigamente a

³⁵A professora Aurora e a Coordenadora da EI se propuseram a procurar as apostilas organizadas para o projeto, porém relataram não tê-las encontrado para disponibilizar.

gente rodava ela no mimeógrafo, você viu o tanto que tem tempo? Aí depois foi digitada e a gente que selecionava e montava as apostilas. Aí chegou a questão dos livros. Mas, aí a gente continuou trabalhando no mesmo ritmo. É tanto que até para os planejamentos do segundo período, do primeiro e assim também, a gente ainda segue algumas coisas que a gente fazia nas apostilas. Então, todos os projetos, quando você consegue, porque o livro não contempla muito. E aí a gente seguia mais ou menos isso. Então, foi uma organização nossa (PROFESSORA AURORA, CDE, 2023, p. 68).

O projeto “Brinquedo cantado” consiste em resgatar a memória de cantigas e brincadeiras tradicionais da infância, além de outras canções infantis mais recentes. Uma vez por semana, as turmas de 2º período (5 anos) se reúnem (2 no turno matutino e 2 no turno vespertino) para realizar esse momento. As professoras optaram por realizar em conjunto a fim de ampliar o próprio repertório e facilitar o planejamento.

Essa é uma proposta que contempla apenas o 2º período. Questionadas sobre o porquê de o 1º período não ser contemplado, professoras e coordenadora da EI afirmaram que discutiram sobre e chegaram à conclusão de que as crianças do primeiro período ainda estavam se adaptando, e seria mais um dia em que sairiam de sala, além dos demais momentos (um dia para a contação de histórias, um dia para o parque, um para o projeto “Música e movimento”). Portanto, a fim de garantir uma melhor concentração e estabelecer uma rotina mais consistente, decidiram não oferecer esse projeto ao 1º período.

Esse fato levanta algumas reflexões sobre o lugar da música na educação infantil. A proposta que mais se aproxima de vivências musicais com o cantar é o projeto “Brinquedo cantado”, já que o “Música e movimento” prioriza os movimentos de dança. Esse olhar condiz com a etapa de desenvolvimento musical das crianças de quatro anos, que podem também cantar e vivenciar o ritmo enquanto realizam os movimentos corporais, a depender dos propósitos praticados pelas professoras. Entretanto, essa escolha sugere a decisão inconsciente de priorizar o movimento corporal como **única** ferramenta de exploração musical. Outra opção seria, no meu entendimento, compilar os dois projetos, oferecendo também os objetivos de cantar, tocar, acompanhar e etc., contemplados no “Brinquedo cantado”.

Na verdade, observa-se um foco distinto no movimento e no canto em diferentes abordagens. A grande questão reside no fato de que, provavelmente devido à ausência de uma formação musical consistente, as educadoras não conseguem

trabalhar a música com as crianças de maneira esperada. Elas carecem de consciência sobre o que precisa ser feito e não aprenderam a fazê-lo adequadamente. Como mencionado na canção do Rei Leão, trata-se de um “ciclo sem fim”. É importante destacar, contudo, a boa intenção das educadoras ao tentar inserir a música na educação infantil. No entanto, elas o fazem a partir de suas disposições incorporadas e do capital musical acumulado, utilizando a música apenas como um recurso.

Não parece ter havido uma preocupação com os conhecimentos musicais e as potencialidades que as atividades têm para a exploração desses conhecimentos, o que aponta que essa decisão pode ter advindo de uma crença tácita sobre a necessidade de contemplar o máximo de objetivos na escrita dos projetos, sem refletir sobre sua execução.

A criação desse projeto chama atenção para o fato de que sua construção veio ao longo dos anos, por professoras que relatam compreender e considerar a importância de trabalhar a música na sala de aula, mesmo antes do advento da Lei 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino de música. À medida que outras docentes chegavam à escola, eram orientadas a realizar o projeto em suas salas.

A professora Aurora relatou enfrentar desafios ao ocupar o cargo de coordenação por dois anos consecutivos, em 2010 e 2011. Na época, tentou estabelecer uma ligação entre os dois grupos – docentes dos turnos matutino e vespertino – desenvolvendo o projeto de manhã e à tarde para permitir que outras vissem o processo e realizasse em suas salas. Com o tempo, Aurora começou a delegar mais responsabilidades, permitindo que as pessoas tomassem decisões de forma mais autônoma. Ela descreveu essa época como desafiadora, reconhecendo a complexidade da profissão docente, especialmente no que se refere à autonomia das professoras.

Este último ponto merece destaque, pois nesta pesquisa poderemos constatar a significância da autonomia das professoras em suas práticas, especialmente no contexto da sala de aula. Observaremos que, apesar das orientações, algumas professoras optam por não realizar os projetos e atividades musicais em sala, priorizando outros conteúdos, não seguindo o que foi previamente acordado nas coordenações. Veremos também que existe maior possibilidade de realização dos projetos quando as professoras reúnem as turmas para sua execução, sendo essa

uma estratégia utilizada pela escola para incentivar a realização das atividades específicas. A coordenadora da EI relatou como aconteceu essa abordagem e quais ações a escola propôs para incentivar a realização dos projetos:

Aí a gente tem que ficar insistindo, tanto que no conselho de classe, acho que a Anna se lembra, a gente precisou fazer uma intervenção com algumas turmas, porque elas falaram que não estavam desenvolvendo o projeto, algumas falaram que estavam desenvolvendo em sala, para desenvolver esse projeto lá fora, né? Foi uma conversa que a gente teve. E aí, algumas relataram a questão dos alunos especiais, que vão lá para fora, eles ficam mais desatentos, e aí a gente conversou, fez esse combinado, né? Que a princípio eu ficaria dentro de sala de aula, mas que esse momento deveria acontecer, e que aos poucos a gente precisava ir fazendo do lado de fora como é a proposta, então se eles não criarem essa rotina agora, lá na frente também vai ser difícil, né? Então assim, a proposta é essa, e o que eu vejo é isso, tem professoras que abraçam mesmo o projeto, e tem umas que têm um certo receio, aí a gente vai trabalhando aos poucos, né? A gente vai conversando, tentando... (COORDENADORA DA EI, CDE, 2023, p. 232)

A coordenadora dos AI complementou dizendo como realizam as abordagens aos professores da sua etapa para a realização dos projetos. Podemos ver que é uma questão, muitas vezes, de convencimento. E de que “ser o único que não fez” possa separá-lo do grupo de alguma forma:

A gente joga no grande grupo. Alguns compram ideia. E vai meio que convencendo os outros. Entendeu? Às vezes funciona assim também. Por pressão. Porque viu que os outros estão fazendo e pensam “Eu vou fazer também”. Vai e faz. Para poder não ser o único que não fez (COORDENADORA DOS AI, CDE, 23, p. 251).

Um dos interesses em conversar com outros trabalhadores da escola era compreender quais as percepções sobre a música na EI da escola, em um dos relatos perguntei se percebiam diferenças entre as turmas no que se refere à frequência de momentos musicais, o grupo respondeu que sim e a coordenadora dos anos iniciais relatou que praticamente as únicas turmas que ainda cantam são as do 1º ano dos anos iniciais.

A gente vê a diferença, por exemplo, a gente tem um primeiro ano que a professora, ela sempre pegava Educação Infantil. Então, ela levou toda essa questão da musicalidade para o primeiro ano. Então, você entra na sala da Amy, você entra na sala dela, os alunos te recebem com uma musiquinha. É a coisa mais linda. Eu lembro dessa música “Boa tarde, tia querida. Seja bem-vinda, você é linda.” Aí trocou agora

pro maravilhosa. Você é maravilhosa. Passa lá para você ver também. (COORDENADORA DOS AI, CDE, 2023, p. 221).

A coordenadora da EI falou que uma de suas percepções sobre o trabalho pedagógico parte também de uma “simpatia” das docentes pela música, a exemplo do próprio trabalho que desenvolvia enquanto professora, dizendo que trabalhava com música por gostar e não pela obrigatoriedade de haver algum projeto instituído na escola.

Mas assim, o que você perguntou, a gente percebe, eu como coordenadora também percebo que há, sim, em turmas que a gente vê bem mais a utilização de músicas e em outras que a gente percebe um certo...um certo distanciamento, por exemplo, “Ah, eu não canto direito, eu vou ficar agredindo o ouvido dos meninos!”. Assim, mas eu acho que para eles tanto faz se você é afinadíssimo ou se você tá, que nem uma bruxa lá cantando pra eles, tanto faz. Eles, vão pra outra área que é, pro encantamento, então pra eles não faz diferença nenhuma. Eu acho que vai mais da pessoa mesmo, sabe? (COORDENADORA DA EI, CDE, 2023, p. 222).

Como veremos mais à frente, três das quatro professoras que realizam o projeto “Brinquedo cantado” se esforçam para realizá-lo, enquanto que a outra quase não insere sequer a música na rotina. Entretanto, por ser realizado em duplas, o projeto acaba tendo a participação dessa última professora nos planejamentos e execução. Isso evidencia como a colaboração em atividades conjuntas pode impactar as abordagens educacionais.

Neste contexto, a professora está tendo a oportunidade de integrar a música em suas práticas pedagógicas. Mesmo que ela não incorpore música regularmente em sua rotina, está participando de atividades com outra professora, o que proporciona aprendizado sobre como integrá-la de maneira eficaz. Uma experiência colaborativa que pode enriquecer sua bagagem de habilidades e conhecimentos, ampliando suas possibilidades futuras de ensino. Entretanto, quando são professoras com disposições *habitus* semelhantes, propensas à pouca realização de atividades musicais, a ausência da música pode ser reforçada.

As professoras do 1º período do turno vespertino demonstraram certa resistência para a realização do “Música e movimento”, o único projeto ligado à música no qual o 1º período é contemplado. Conforme previamente combinado, as professoras poderiam realizar o projeto semanal em conjunto, já que ambas são

regentes do 1º período. Entretanto, optaram por realizar o projeto de forma individual dentro das próprias salas. Durante o período de observação, não foram presenciados momentos em que o projeto tivesse sido realizado dessa forma. A supervisora da escola e coordenadora da etapa, compreendendo a necessidade de uma intervenção, orientaram que o projeto fosse realizado em conjunto com as professoras do 2º período.

No segundo período, a gente também tem essa proposta do “Música e movimento”, e também tem a parte do “Brinquedo cantado”, que é o resgate de brincadeiras antigas. Aí, a proposta também é ir para o pátio ficar em roda, e fazer esse momento com brincadeiras antigas. O que eu vejo, como eu já havia falado, eu vejo que tem turmas que desenvolvem semanalmente como é a proposta, mas eu vejo também que em alguns momentos, que nem eu falei aquela hora, é uma certa barreira (COORDENADORA DA EI, CDE 2023, p. 231).

O projeto “Música e movimento”, como dito, apresenta objetivos copiados de outros campos de experiência do Currículo em Movimento e, portanto, contemplam conhecimentos de outras áreas, alheios aos musicais. Percebe-se, no quadro 11, uma escassa descrição do que se pode considerar como conteúdos de música e uma extensa lista de conteúdos cujo processo de ensino aprendizagem poderia tornar-se lúdico a partir do uso da música, ou seja, a crença de que a educação musical está sendo colocada em prática basicamente ao se utilizar música como recurso pedagógico. Principalmente porque os agentes parecem crer que, a partir do uso da música como recurso para o trabalho com estes outros conteúdos, também estariam, ao mesmo tempo, atendendo aos objetivos propriamente musicais.

Quadro 11 – Conteúdos descritos para o projeto “Música e movimento”

De música	De outras áreas de conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sons vocais e não vocais; ✓ Sons dos instrumentos musicais; ✓ Ritmo; ✓ Sons do ambiente; ✓ Músicas diversas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem oral ✓ Ampliação do vocabulário; ✓ Esquema corporal e os órgãos do sentido; ✓ Datas comemorativas; ✓ Diferentes profissões;

<p>✓ Marcas gráficas (Como forma de partitura alternativa).</p>	<p>✓ Evolução de transportes e regras de trânsito;</p> <p>✓ Diferentes tipos de moradias;</p> <p>✓ Características da escola;</p> <p>✓ História de Brasília;</p> <p>✓ Expressão de desejos, vontades e sentimentos;</p> <p>✓ Coordenação motora para alimentar-se de maneira tranquila.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP da escola, p. 103.

Entretanto, as ações planejadas e executadas no momento do projeto não parecem ser organizadas a partir dos conteúdos propostos no PPP, mesmo os relacionados a outras áreas de conhecimento. A partir das observações foi possível verificar que as atividades se resumem a utilização de músicas para coordenar movimentos de dança³⁶. Uma professora a cada semana organiza uma playlist com músicas dançantes e faz a coreografia frente às crianças, para que elas imitem os movimentos. É um momento de descontração e diversão, mas não foi identificado o trabalho voltado a conhecimentos musicais mais específicos, como por exemplo a associação de movimentos corporais ao ritmo, intensidade e andamento.

Na entrevista com o grupo 3, a supervisora relatou que o projeto foi idealizado com o objetivo de inserção da educação musical na escola, e mostrou algumas imagens da execução do projeto em 2022, quando o projeto foi implementado, com a construção de instrumentos musicais alternativos, apresentações e atividades:

A gente tem dois projetos voltados à música. No primeiro período, a gente desenvolve um. No segundo, a gente tem dois, porque a gente sempre viu, assim, que é primordial a música, não só na Educação Infantil, no contexto geral da educação. E a escola viu essa necessidade de colocar uma coisa mais concreta, pra que, além de estar desenvolvendo em salas de aula, em momentos específicos, a

³⁶A supervisora relatou que o projeto não tinha esse formato, no entanto, foi sendo moldado a partir das práticas e passou a ser realizado assim nos últimos anos.

gente tenha o projeto de fazer uma coisa assim (COORDENADORA DA EI, CDE, 2023, p. 220).

Ao que parece, o projeto tomou esse formato na volta às aulas presenciais. Ainda que o projeto estivesse sendo executado em um formato simplificado – com músicas utilizadas para guiar movimentos coreografados – em relação à sua primeira versão – que contava com a construção de instrumentos musicais alternativos, por exemplo e outras atividades musicais mais específicas, não estava sendo realizado por algumas professoras.

Em síntese, a “voz das crenças” relacionadas aos projetos se apresenta da seguinte forma:

- A presença da música nos projetos escolares está condicionada predominantemente ao ensino de outros conteúdos ou ao entretenimento. Acredita-se que, dessa forma, já se está cumprindo a sua missão na escola. Como as professoras não receberam uma formação que permitisse trabalhar a música como área de conhecimento específica, mas somente aprenderam a utilizá-la como recurso, isso foi internalizado como uma disposição para o agir.
- O mesmo ocorre com a escola. Não haverá reflexão sobre os conteúdos, pois a equipe escolar não tem consciência de que não os estão cumprindo. Sendo também educadoras e partilhando do mesmo *habitus* sobre a música na educação infantil, a crença que se destaca é a de estarem cumprindo todas as diretrizes corretamente.

Ressalte-se uma vez mais o esforço da escola para cumprir com as prescrições curriculares sobre a música, assumindo inclusive o compromisso de estruturar e implementar projetos específicos para a primeira etapa da educação básica, não apenas para fins burocráticos, mas para a sua efetivação nas práticas pedagógicas.

Com estas disposições identificadas, passamos à apresentação das análises das práticas relacionadas à música, das professoras pedagogas participantes da pesquisa. Essas análises foram operacionalizadas pelo kit de ferramentas conceituais e analíticas da dimensão da Autonomia da LCT, apresentadas no capítulo 4, e buscam

aprofundar as discussões sobre as influências dos *habitus* das professoras em suas práticas musicais.

As análises a partir da dimensão da Autonomia, como comentado, baseiam-se na identificação do alvo das práticas. Nessa pesquisa, o alvo considerado são os conhecimentos musicais mobilizados (em vivências sonoro musicais) com o propósito de ensinar música).

Reforço que as vivências musicais na escola contribuem com o desenvolvimento musical das crianças por proporcionarem o contato diário com o canto, os acompanhamentos corporais, os ritmos, a expressão – ainda que essas músicas estejam presentes apenas como ferramenta de ensino de outros conteúdos ou como recurso lúdico. Esses são momentos que, apesar de não contemplarem o propósito de ensinar música, viabilizam a aprendizagem musical como efeito secundário. Contudo, insisto que somente esse tipo de vivências não é suficiente para concretizar a potência da música no desenvolvimento integral das crianças. É fundamental um trabalho conscientemente construído para se trabalhar as questões musicais. Este é um direito das crianças e um dever da escola.

5.2 OBSERVAÇÕES: O TECER DAS PRÁTICAS

Todas as atividades relacionadas à música, como conhecimento específico ou ferramenta pedagógica foram transcritas e analisadas³⁷ e serão apresentadas de forma contextualizada ao longo do texto. O principal critério de seleção das atividades foi o de apresentar exemplos que ilustram as práticas musicais individuais das professoras, tanto nos cotidianos das classes quanto nos projetos específicos de música. Outro critério foi o de agrupar as atividades conforme as categorias que serão apresentadas mais à frente.

As sínteses das descrições estão organizadas em quadros, a exemplo do quadro 12 abaixo. As transcrições das atividades foram condensadas de forma a identificar mais claramente os constituintes e propósitos envolvidos nas práticas.

³⁷Em algumas turmas não houve a execução dos projetos específicos de música, o que fez com que os únicos dados coletados fossem das atividades cotidianas, portanto, optei por apresentar todos os momentos em que a música esteve presente em todas as categorias.

A partir dessas sínteses foram analisadas as forças de autonomia posicional (AP) e autonomia relacional (AR) e, a partir delas, o código dominante que organizou aquela atividade. A síntese trará os **conhecimentos trabalhados nas atividades destacados em rosa e negrito**, e os **objetivos em azul e negrito**, conforme o exemplo no quadro 12.

Quadro 12 – Descrição de uma atividade com música

Data da observação: 07/08/2023	Professora: Aurora
<p>Descrição da atividade:</p> <p>A professora acolheu as crianças na rodinha na sala de aula com músicas cantadas e atividades de aquecimento, alongamento, equilíbrio e socialização, algumas acompanhadas por músicas.</p> <p>Cantou a música “Borboletinha” para lembrar às crianças de como fazer o movimento com a perna para sentar-se na rodinha.</p>	
<p>Síntese: A professora cantou músicas³⁸ do repertório infantil para acolher as crianças, realizar atividades corporais e relembrar as regras da sala.</p>	
Autonomia Posicional: AP+ (Músicas cantadas).	Autonomia Relacional: AR- (Para acolher e realizar atividades diversas).
Código Projetado (AP+, AR-)	

Fonte: CDE, 2023, p. 2.

Após as análises, as atividades foram registradas no plano de autonomia, a fim de ilustrar em que códigos foram organizadas, evidenciando os diferentes princípios estruturadores das práticas. A partir da relação dos resultados das análises, tanto das atividades quanto das entrevistas, foi possível organizar três categorias de disposições que evidenciam tanto as tipologias de práticas observadas quanto os princípios organizacionais que subjazem essas tipologias.

³⁸As músicas presentes nas atividades aparecem entre aspas nos quadros onde foram descritas. Quando a identificação se fez possível, foram disponibilizados os links na Lista de músicas no início desse documento.

5.3 MESMA LINHA, DIFERENTES AGULHAS, DIFERENTES PEÇAS

O processo de análises das observações e entrevistas revelaram similaridades e pontos contrastantes entre as práticas musicais das pedagogas, o que possibilitou a categorização de **diferentes estruturas de disposições que engendram diferentes categorias de práticas**, assim como diferentes agulhas que produzem diferentes pontos e diferentes peças de crochê. As estruturas de disposições relacionadas à música produzem e são produzidas pelo *habitus* e pelo capital musical acumulado ao longo das trajetórias de vida das docentes, que, tendo pontos divergentes e similares, engendram também práticas com pontos divergentes e similares. É nesse sentido que as categorias de disposições foram delineadas.

É importante destacar que as professoras não receberam uma formação específica para o trabalho com música na educação infantil. Em sua formação, a música foi utilizada especialmente como recurso pedagógico e lúdico, fortalecendo disposições incorporadas desde quando elas mesmas cursaram a educação infantil em seu período escolar.

Contudo, a partir dos diferentes volumes de capital musical acumulados ao longo da vida, essas disposições engendram diferentes tipos de prática quando no subcampo da educação musical escolar. Logo, considera-se aqui diferentes estruturas de *habitus* engendrando diferentes conjuntos de práticas. A LCT, a partir da dimensão da Autonomia, foi fundamental para essa categorização dos princípios organizacionais dessas práticas (os códigos de autonomia). Também foram fundamentais o cruzamento dos outros dados construídos nesta pesquisa, a partir das entrevistas e dos formulários.

Foram percebidas 3 categorias de disposições, que correspondem a 3 diferentes estruturas engendram as práticas, que foram intituladas como *Conatus*, *Commune* e *Silentium*. É a partir dessas categorias que o texto dessa seção será organizado.

De maneira forma geral, ***Conatus***³⁹ (termo em latim que pode ser traduzido como “esforço”, “tentativa”) é uma categoria que expressa uma estrutura de

³⁹ O uso do termo *Conatus* nessa pesquisa não faz referência ao conceito presente na teoria do próprio Bourdieu e nem na psicologia e filosofia de Spinoza. Tem origem no objetivo da pesquisadora de representar características específicas de uma categoria, conforme o texto.

disposições que engendra práticas com maior recorrência de atividades *com* música e *de* música. Ou seja, a música se faz presente como ferramenta de ensino e como conhecimento específico, ainda que muitas vezes esse último não seja explorado de forma consciente. A categoria **Commune** (termo em latim que pode ser traduzido como “trivial”) envolve práticas com menor recorrência de atividades com música, mais ligadas à rotina ou à obrigatoriedade da execução de alguns projetos; e a categoria **Silentium** (termo em latim que pode ser traduzido como “silêncio”) abrange práticas em que se percebe praticamente a ausência de atividades com música, seja na rotina ou nos projetos, quase que como um silêncio musical na educação infantil.

É importante recuperar, neste ponto, aspectos da metodologia de análise dos princípios organizacionais das práticas. Tais princípios são os códigos de autonomia, resultantes da combinação das diferentes forças: a autonomia posicional (AP) e a autonomia relativa (AR). A primeira analisa os constituintes das práticas, enquanto que a segunda se refere aos propósitos para os quais esses constituintes são mobilizados.

O dispositivo de tradução, que favorece o diálogo entre os conceitos teóricos e os dados empíricos, foi construído considerando-se o alvo estabelecido para este estudo: os conhecimentos musicais (constituintes alvo) mobilizados (em vivências sonoro musicais) com o propósito alvo de se ensinar música. Ele é novamente reproduzido no quadro que se segue:

Quadro 13 – Dispositivos de tradução

AP	1º nível	Indicadores	AR	← - - - - - + + →	
<p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">-</p>	Alvo	Conhecimentos e experiências sonoro- musicais	Indicadores	1º Nível	2º Nível
	Não-alvo	Conhecimentos de outras áreas	Alvo	Ensinar música	(++) Central
			Não-alvo	Usar a música para outros propósitos	(+) Auxiliar
					(-) Associado
					(-) Não associado

Para as análises, como explicado no capítulo metodológico, foram os dados empíricos foram dispostos em quadros, que onde serão destacados em negrito e em cores específicas: os trechos que se referem aos conhecimentos musicais utilizados estarão escritos na cor rosa, mantendo relação com a autonomia posicional (AP); e os trechos que se referem aos propósitos dessas ações, em azul, relacionados à autonomia relacional (AR).

5.3.1 Conatus

***“E eu queria até mais, trabalhar mais isso do que eu trabalho.
Eu acho muito importante.”***
(Professora Mérida, 2023)

Nessa categoria estão práticas de professoras que manifestam em suas ações disposições semelhantes de *habitus* relacionadas à música no contexto escolar: utilizam a música tanto como ferramenta de ensino, quanto tentando explorar seus conhecimentos específicos. Em resumo, essa categoria de disposições engendra práticas que empregam as músicas infantis na rotina da sala de aula como algo essencial para a acolhida, para as ações de comando, para o ensino de conteúdos diversos e para o entretenimento; mas não exclusivamente com esses objetivos: nas atividades específicas muitas vezes são trabalhados espontaneamente conceitos musicais, de forma incidental, ainda que não se tenha consciência de tal objetivo. Observa-se também situações em que os planejamentos das atividades consideram alguns conceitos propriamente musicais, mas na execução o objetivo pode não ser alcançado.

Tais manifestações não se encerram nas ações pedagógicas, mas se manifestam também nas concepções sobre a importância da música. São influenciadas pelo capital musical acumulado em participações em cursos de formação continuada, na troca de conhecimentos, atividades e ideias pedagógicas, na afinidade e tempo de experiência com a educação infantil e com a música, entre outros.

Mais uma vez, é importante reforçar que a diferença entre o “tentar” e o “realizar de fato” está atrelada à formação: não é possível trabalhar de forma consistente com música na educação infantil se não houve uma formação que preparasse as professoras para isso. Não se trata da formação do músico, como muitas das pessoas acreditam. Trata-se de uma formação que permita a organização de vivências sonoro musicais consistentes, que trabalhem e potencializem a musicalidade das crianças, preparando-as para as abstrações conceituais futuras.

Quatro das oito professoras participantes da pesquisa demonstraram essa estrutura de disposições que contemplam a utilização da música em suas práticas pedagógicas: as professoras **Mulan, Aurora, Mérida e Moana**. Como dito, a palavra **conatus** pode ser traduzida como “esforço”, ou seja, uma tentativa persistente para o alcance de um objetivo. No contexto dessa categoria, compreende-se que essas professoras empreendem esforços em suas práticas pedagógicas para trabalhar com a música em dois cenários principais: na rotina e nos projetos específicos de música.

As práticas engendradas caracterizam-se pelo uso abundante da música na rotina, o que possibilita a aproximação das crianças às vivências e experiências sonoro-musicais. Ainda que na prática não se observe ações que materializem a intencionalidade de mobilizar conhecimentos específicos nesses momentos, as professoras acreditam que a simples presença da música já cumpre com esses objetivos. E, de fato, as vivências aproximam, de certa forma, as crianças do desenvolvimento de habilidades musicais.

Observações significativas sobre as práticas musicais da professora **Aurora** revelam um envolvimento consistente com a música como recurso pedagógico essencial para ensinar conhecimentos de outras áreas, além das iniciativas de trabalhar com os conhecimentos musicais em tempos específicos como nos projetos. Ela integra a música à rotina diária e às atividades sempre que possível. No quadro 14, descrevo as observações realizadas em um dia em não se estava trabalhando com os projetos específicos de música:

Quadro 14 – Atividades musicais na rotina – Professora Aurora

Data da observação: 07/08/2023	Professora: Aurora
Descrição da atividade:	

- A professora acolheu as crianças na rodinha na sala de aula **com músicas cantadas** e atividades de aquecimento, alongamento, equilíbrio e socialização, algumas acompanhadas por músicas. Algumas delas foram: “Borboletinha” **para lembrar às crianças de como** fazer o movimento com a perna para **sentar-se na rodinha**, “Uma minhoquinha faz ginastiquinha”, “Eu conheço um jacaré”.

Código projetado (AP+, AR-)

- A professora levou as crianças ao banheiro, **cantando a música** “Na estação, cedo de manhã...” que faz referência ao trem. Essa cena se repetiu a cada vez que a turma precisou **sair da sala em fila**.

Código projetado (AP+, AR--)

- **A professora realizou um ensaio** para a festa junina, junto à outra turma, com uma **música⁴⁰ gravada**.

Código projetado (AP+, AR-)

- A professora colocou uma **música gravada** para **realizar um ensaio para a festa junina**, com peneiras e pandeirinhos.

Código projetado (AP+, AR-)

- A professora **cantou a música** “A E I O U” do Grupo Triii, já conhecida pelas crianças, com gestos que simulavam o formato das vogais, **para que estas fossem lembradas de forma lúdica**. Nesse momento, ela propôs mudanças de andamento (mais rápido, mais lento), mas a intencionalidade central permaneceu na memorização das vogais.

Código projetado (AP+, AR-)

- As crianças **cantaram a música** “Meu lanchinho” antes o lanche e depois dele, para as crianças se encaminharem de forma tranquila até o parquinho.

Código projetado (AP+, AR--)

- As crianças voltaram do parquinho e a professora **cantou uma música tranquila para acalmar e relaxar as crianças** antes de retomar as atividades.

Código projetado (AP+, AR--)

Fonte: CDE, 2023, p. 1-47.

⁴⁰O nome da música não será revelado para fins de anonimato da professora. Por ter sido apresentada na festa junina da escola, a revelação da música poderia indicar também a turma e a docente que apresentaram.

Podemos ver no quadro 14 o uso constante de músicas para objetivos diversos, ligados especialmente à socialização, comandos e o ensino das vogais. Nos demais dias foi possível observar que são práticas constantes às quais as crianças já estão habituadas. As crianças demonstram uma forte interação musical, participando de brincadeiras e atividades diversas solicitadas pela professora. Além disso, elas exibem uma familiaridade notável com as canções, muitas vezes solicitando ou iniciando cantos conhecidos tanto em grupo quanto individualmente. Esses comportamentos evidenciam a presença contínua de práticas musicais na sala de aula da professora Aurora.

Na entrevista a professora relatou ter muitos anos de experiência com a educação infantil, estando inclusive próxima à aposentadoria. Na grande maioria dos anos escolares trabalhou com a EI e compõe o grupo de professoras que começou a realizar atividades semanais, que mais tarde se tornaram o projeto “Brinquedo cantado”. A rotina repleta de músicas está na vida escolar da professora desde o início de sua carreira.

Ao dialogarmos sobre o tipo de atividade musical que se costumava propor, foram apresentadas e explanadas as modalidades do fazer musical de “criação”, “apreciação” e “execução”, acrescentando a “exploração sonora”, sendo essas duas últimas as respostas em maior número. Nas práticas observadas, a execução representa as atividades em que as crianças performam cantando, seja com a professora ou guiadas por músicas gravadas. Momentos específicos para cantar. Entretanto a exploração sonora⁴¹, que envolveria, como o próprio nome diz, um trabalho específico de experiências com sonoridades, englobando um processo de criação, são bem menos frequentes, não tendo sido presenciadas nenhuma vez no decorrer das observações. Ao falarmos sobre a criação e a possibilidade de oferecer um espaço de protagonismo às crianças, a professora Aurora expressou que estava “precisando fazer uma desse tipo, porque raramente tem um protagonista” que não seja a professora.

⁴¹Embora a exploração sonora tenha um conceito que engloba a apreciação, a criação e a execução, no questionário foi evocada para representar especificamente a exploração de sons em objetos, espaços, no corpo, com a voz, etc., por isso está como opção e não como um conceito mais abrangente.

Observações sobre as práticas da **Mulan** revelam um planejamento cuidadoso de cada atividade, com objetivos claros para o desenvolvimento integral da criança, centrados na interação e na brincadeira, conforme preconizado pela BNCC. A música desempenha um papel significativo em todos esses momentos, sendo utilizada para ensinar e vivenciar conhecimentos de outras áreas. As atividades descritas abaixo, no quadro 15, demonstram a descrição de um dia na rotina da turma.

Quadro 15 – Atividades musicais na rotina – Professora Mulan

Data da observação: 08/08/2023	Professora: Mulan
<p>Descrição da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora cantou diversas músicas infantis, já conhecidas pelas crianças, para acolher e iniciar a aula. As canções foram acompanhadas com cantos, gestos e movimentos, além de exercícios de alongamento e aquecimento. Código projetado (AP+, AR-) • As crianças foram para o pátio para ensaiar a coreografia da festa junina. A professora distribuiu um bambolê para cada criança. A professora colocou uma música gravada na caixinha de som, em MP3. Depois de realizarem a coreografia com a música, os movimentos foram trabalhados apenas com a letra falada pela professora, e depois a música foi reproduzida uma segunda vez. Código projetado (AP+, AR-) • De volta à sala, a professora entregou uma atividade escrita sobre as letras e ao final cantou aleatoriamente a música “O jipe do Padre fez um furo no pneu”, para preencher o tempo das crianças enquanto recolhia as folhas. Na música foi substituindo aos poucos as palavras “jipe”, “padre”, “furo”, “pneu” e “chiclete” da música por sonoridades onomatopaicas. Código projetado (AP+, AR-) • As crianças retornaram do parquinho, onde estavam brincando livremente, e a professora cantou a cantiga infantil “Era uma casa bem fechada”, de forma suave, para as crianças relaxarem, com as letras e sonoridades que a música propõe. A professora deixou clara a intencionalidade de esse ser um momento de relaxamento. Código projetado (AP+, AR--) 	

Fonte: CDE, 2023, p. 1-47.

As práticas são engendradas a partir de um código projetado (AP+, AR-): constituintes alvo sendo mobilizados com outros propósitos não alvo. As abordagens adotadas são sempre lúdicas, desafiando constantemente as crianças a aplicarem seus conhecimentos prévios e adquiridos na escola, como por exemplo quando a professora faz perguntas cujas respostas configuram um tipo de “senha” para as crianças acessarem o parquinho ou a sala. (Professora: “- Uma palavra com a letra a”, criança: “- Abelha”. Professora: “- Pode entrar!”). São práticas potentes, marcadas por uma intencionalidade que valoriza a autonomia das crianças e evidencia o objetivo de ensinar de forma lúdica, sendo a música um importante ferramenta para o alcance desse objetivo.

Na entrevista a professora Mulan relatou que a “assimilação é mais fácil com a música”, se referindo à adaptação das crianças à rotina e ao ensino dos conteúdos, e complementou dizendo que sempre trabalhou com a música, inclusive em escolas que não tinham projetos específicos como a Escola Classe tem. Nas atividades do quadro 15 podemos ver que a música, quando presente na rotina, está sempre sendo projetada para o ensino de outros conteúdos e comandos.

No primeiro dia de observações, notei que a professora **Moana** pareceu estar um pouco desconfortável, com a voz um tanto alterada, talvez buscando demonstrar controle sobre a turma. Havia uma criança autista na sala, que às vezes cobria as orelhas com as mãos. A professora e a auxiliar explicaram que isso ocorria devido ao suposto desconforto da criança com música, mas percebi que esse gesto era recorrente quando a professora elevava o tom de voz ou quando havia um barulho mais intenso. O quadro 16, a seguir, apresenta as análises de atividades musicais na rotina da professora Moana:

Quadro 16 – Atividades musicais na rotina – Professora Moana

Data da observação: 08/08/2023	Professora: Moana
<p>Descrição da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> No início da aula foi realizada uma acolhida cantada, com diversas músicas conhecidas e reproduzidas de forma empolgada pelas crianças e professora. As músicas foram: “Boa tarde, coleguinha, como vai?” 	

“Se quiser aprender a dançar⁴²...”

“Quem está batendo na janela do meu coração”

“Melodia com o som do P (pppppp)”

“Se eu fosse um peixinho”.

Código projetado (AP+, AR-)

- A professora **cantou a música** “7 dias a semana tem” como forma lúdica de **contar os dias da semana e relembrar** o calendário.

Código projetado (AP+, AR--)

- A professora **cantou canções** para **relembrar: a vogal A** “aaaaa” e a consoante C (“Eu tenho uma casinha”); e **a consoante P-** “ppppp” (“Eu tenho um patinho lá em casa”). As crianças cantaram de forma empolgada enquanto faziam gestos e reproduziam os sons das letras.

Código projetado (AP+, AR-)

- A professora levou as crianças para o pátio da escola e **colocou uma música⁴³** para realizar o **ensaio para a festa junina**. Houve gestos e coreografia. O ensaio aconteceu com duas turmas simultaneamente (Mérica e Moana). Não houve trabalho com a letra ou o ritmo, **apenas a repetição dos movimentos de dança**.

Código projetado (AP+, AR-)

- Ao final do ensaio a professora **cantou a música** “Silêncio amiguinho, por favor” **para as crianças se tranquilizarem e fazerem silêncio** antes de voltar para a sala de aula.

Código projetado (AP+, AR--)

- Na hora do lanche a professora **cantou as músicas** “Meu lanchinho”, “Quando eu crescer” e “Tomatinho vermelho” **para sinalizar e dar início a hora do lanche**. As crianças acompanharam alegremente com vozes e gestos.

Código projetado (AP+, AR--)

- Hora da história. História do papai. A professora **cantou a música** “Na hora da história é bem quietinho e caladinho”, **para incentivar o silêncio e a concentração das crianças antes da história**. Depois leu a história para as crianças sentadas em suas mesas, mostrou as imagens e interagiu com

⁴²Trecho da música “Da abóbora faz melão”.

⁴³O nome da música não será revelado para fins de anonimato da professora. Por ter sido apresentada na festa junina da escola, a revelação da música poderia indicar também a turma e a docente que apresentaram.

perguntas relacionadas à história e às realidades das crianças. Todas participaram e interagiram bem.

Código projetado (AP+, AR--)

Fonte: CDE, 2023, p. 1-47.

Como a professora Mulan, as práticas de Moana também revelam a estrutura de um código projetado (AP+, AR-). Nos dias seguintes, as aulas transcorreram aparentemente tranquilas. A professora pareceu compreender que não precisava performar uma postura atípica, apenas seguir com as atividades normalmente. Em uma das aulas, houve uma grande quantidade de músicas, propostas em diversos momentos para diferentes finalidades, como cantar livremente, aprender conteúdos, promover o silêncio, acolher e socializar. As crianças participaram ativamente em todos esses momentos, demonstrando que o cantar e a interação musical são práticas constantes na turma. Inicialmente, imaginei que a quantidade de músicas pudesse estar relacionada à minha presença na sala no primeiro dia de observação. No entanto, observações posteriores confirmaram que a turma é naturalmente muito ativa, musicalmente.

Observações sobre a prática da professora **Mérida** revelam uma integração consistente da música na rotina e nas atividades em geral. As abordagens adotadas são lúdicas e criativas, incentivando a participação ativa das crianças, que cantam e interagem musicalmente com entusiasmo, já que a grande maioria das músicas são conhecidas e foram memorizadas por elas. Esses padrões indicam que o uso da música é bastante recorrente na sala de aula. A professora canta em muitos momentos da aula, seja para o aprendizado de conteúdos, como a organização da rotina, e o ensino de conteúdos diversos. Abaixo apresento as análises da primeira aula observada.

Quadro 17 – Atividades musicais na rotina – Professora Mérida.

Data da observação: 09/08/2023	Professora: Mérida
Descrição das atividades musicais observadas no dia:	
<ul style="list-style-type: none"> As crianças chegaram, colocaram as pastas e mochilas no lugar destinado a elas e se sentaram na rodinha para iniciar a aula. A professora cantou a 	

música “Boa tarde você que é meu amigão”, **para acolher as crianças no início da aula** acompanhada pelas crianças, que cantaram empolgadamente os nomes dos colegas de um por um com a turma. Então foi feito o momento do “quantos somos” com a contagem das crianças, separadas em quantos meninos e meninas. Depois a turma seguiu para a sala de leitura para o momento da história.

Código projetado (AP+, AR-)

- A professora levou a turma para a sala de leitura, onde as crianças assistiram (junto a outras turmas) uma história. Então **cantou a música** “Na hora da história” **para anunciar o início e o final do momento.**

Código projetado (AP+, AR--)

- Em diversos momentos da aula a professora **cantou a música** “Silêncio amiguinho, por favor” **para solicitar silêncio e concentração** nas atividades. Bastava puxar a sílaba “siiiii”, que as crianças continuavam a música.

Código projetado (AP+, AR--)

- A professora **cantou a música** “Meu lanchinho” **para anunciar o momento do lanche**, com palmas e gestos e as crianças acompanharam.

Código projetado (AP+, AR--)

- A professora **colocou vídeos com as músicas** “Abecedário da Xuxa”, “A, B, C, D, E, F, G...” **para lembrar as letras** do alfabeto. As crianças cantaram toda a música. Depois foi colocada **a música** “Lá vem o pato” **para lembrar a letra P**, de pato e de papai, o homenageado da semana.

Código projetado (AP+, AR-)

- A professora **colocou uma música**⁴⁴ que estava sendo ensaiada para uma apresentação na festa junina, **para fazer fundo musical**, enquanto as crianças realizavam a pintura para o cartão de dia dos pais. Disse às crianças que iria colocar a música **para que fossem aprendendo a letra enquanto pintavam.**

Código projetado (AP+, AR--)

- A professora **cantou a música** “A minha mão está aqui, eu já vou embora, tchau tchau tchau” **para sinalizar o final da aula.**

⁴⁴O nome da música não será revelado para fins de anonimato da professora. Por ter sido apresentada na festa junina da escola, a revelação da música poderia indicar também a turma e a docente que apresentaram.

Código projetado (AP+, AR--)

Fonte: CDE, 2023, p. 1-47.

Mais uma vez, práticas engendradas a partir de um código projetado (AP+, AR). Durante a entrevista, Mérida enfatizou a importância de proporcionar oportunidades de contato com a música na escola, especialmente para crianças cujas famílias não têm a possibilidade – pelo desconhecimento ou interesse – de oferecer experiências musicais mais aprofundadas de ampliação do repertório cultural e musical, experiências em aulas de música fora da escola, entre outros. Ela expressa que a escola pode e deve desempenhar esse papel e se coloca nesse lugar de oportunizar essas experiências às crianças. Ela menciona ainda sua própria afinidade com a música como fator determinante para a inserção da música em suas práticas.

Essas falas reforçam a ideia de que tais objetivos ligados à área da música estariam sendo cumpridos apenas a partir da presença da música na rotina. Revelam que há um esforço em cumprir com os objetivos propriamente musicais, embora limitados pela falta de formação específica que permita desnaturalizar essa prática.

Os principais constituintes das práticas na rotina das professoras dessa categoria são músicas cantadas e gravadas. Os propósitos mais comuns são as orientações das atividades, a definição de momentos específicos, como por exemplo a hora do lanche e os comandos, como por exemplo pedir silêncio. As professoras têm o costume de optar pela EI na escolha de classe, sempre que as turmas estão disponíveis, e relataram que suas práticas pedagógicas sempre tiveram músicas como auxílio da organização na rotina, e foram aprendidas no decorrer do desenvolvimento da profissão, pela lembrança da infância, pela indicação ou ensinadas por outras colegas.

Abaixo serão apresentadas análises mais detalhadas de algumas práticas consideradas como características desta categoria. Nestas análises, os diferentes níveis da autonomia relacional serão explorados.

Quadro 18 – Atividade A – Exemplo de código projetado

Data da observação: 09/08/2023	Professora: Mérida
Descrição da atividade: A professora levou a turma para a sala de leitura, onde as crianças assistiram (junto a outras turmas) a uma história. Então cantou a música	

“Na hora da história é bem quietinho e caladinho” para anunciar o início do momento.	
Síntese: A professora cantou uma música para pedir silêncio e atenção .	
Autonomia posicional: AP+ (Música cantada).	Autonomia relacional: AR-- (Para pedir silêncio e atenção).
Código projetado (AP+, AR--)	

Fonte: CDE, 2023, p. 16.

A atividade acima representa o código projetado com constituintes alvo (elementos próprios da música) – representando uma autonomia posicional mais forte (AP+) – e propósitos outros que não ensinar música, com uma menor participação das crianças: uma canção estritamente de comando – representando uma autonomia relacional bem mais fraca (AR--).

No exemplo analisado no quadro abaixo, percebe-se que novamente os constituintes alvo estão presentes, representando uma autonomia posicional mais forte (AP+). Porém, há um pequeno fortalecimento da autonomia relacional, pois houve uma maior participação e interação das crianças, ainda em atividades voltadas a propósitos outros que não ensinar música.

Quadro 19 – Atividade B – Exemplo de código projetado

Data da observação: 08/08/2023	Professora: Moana
Descrição da atividade: No início da aula foi realizada uma acolhida cantada, com diversas músicas conhecidas e reproduzidas de forma empolgada pelas crianças e professora. As músicas foram: “Boa tarde, coleguinha, como vai?” “Se quiser aprender a dançar...” “Quem está batendo na janela do meu coração” “Melodia com o som do P (pppppp)” “Se eu fosse um peixinho”	
Síntese: A professora cantou músicas no início da aula para promover a acolhida, a socialização, o cantar livre, o entreter e lembrar o som da letra P .	
Autonomia posicional: AP+ (Músicas cantadas)	Autonomia relacional: AR- (Outros propósitos)
Código projetado (AP+, AR-)	

Fonte: CDE, 2023, p. 9.

No quadro 20, abaixo, apresento um momento em que a AP se manteve relativamente mais forte em virtude de ter sido uma proposta de vivência musical, em um momento pensado especificamente para tal, ainda que tenha sido em um projeto pontual ligado ao calendário letivo da escola. Um dos raros momentos em que a atividade foi organizada no código soberano:

Quadro 20 – Atividade C – Exemplo de código soberano

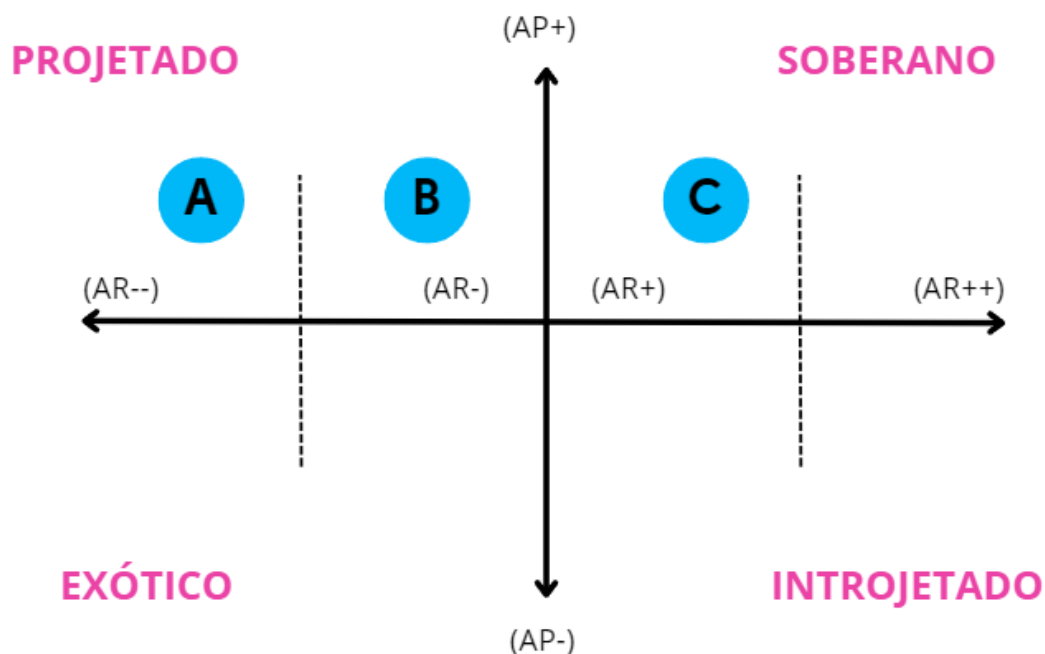
Data da observação: 21/08/2023	Professoras: Mulan, Aurora e Jasmine
Descrição da atividade: A professora contou histórias e lendas, recitou parlendas e cantou músicas relacionadas ao folclore para promover vivências relacionadas ao tema, de forma a celebrar a data, comemorada no dia 22 de agosto. Observação: As professoras planejaram e selecionaram em conjunto as músicas, histórias, lendas e parlendas que seriam realizadas no dia e cada uma fez de forma individual em sua sala.	
Síntese: A professora cantou músicas folclóricas para promover vivências musicais relacionadas ao dia do folclore.	
Autonomia posicional: AP+ (Música cantada).	Autonomia relacional: AR+ (para vivenciar e relembrar brincadeiras musicais)
Código soberano (AP+, AR+)	

Fonte: CDE, 2023, p. 26.

Este é um exemplo de atividade em que a música é vivenciada sem estar necessariamente a serviço de outra área do conhecimento, simplesmente por ser uma brincadeira cantada, um conhecimento musical prescrito no Currículo em Movimento. O objetivo é vivenciar uma experiência musical geral, sem que sejam trabalhados intencionalmente conceitos musicais específicos, portanto a atividade encontra-se no nível auxiliar do código Soberano (AP+, AR+). Embora esse trabalho não proponha necessariamente a vivência de conceitos, favorece a percepção de aspectos musicais diversos, um trabalho fundamental para a posterior abstração dos conceitos envolvidos.

Como dito, a LCT é uma teoria que localiza os códigos nos quais as atividades estão operando, entre outras estruturas possíveis. A figura 10, a seguir, traz as atividades características representadas no plano de autonomia:

Figura 10 – Plano de autonomia das atividades



Fonte: Elaborado pela autora.

Listo abaixo, no quadro 21, as sínteses de todas as atividades nas quais foi possível observar a presença da música nessa categoria e que estão grafados no plano de autonomia na figura 11. Somente as sínteses das atividades estão dispostas no quadro 21, e não a descrição completa da prática observada. Logo, embora pareçam iguais, são apenas trechos codificados de atividades similares. Essas atividades ilustram as práticas musicais engendradas pelas estruturas de disposições reunidas na categoria *Conatus*.

Como comentado anteriormente, é possível observar que as atividades musicais na rotina das turmas das professoras Aurora, Mérida, Mulan e Moana encontram-se em especial no código Projetado, ora com menor participação das crianças (AP+, AR-), ora com uma participação mais ativa (AP+, AR-). São músicas predominantemente cantadas ou gravadas, utilizadas como recurso lúdico marcando a rotina nas salas e como ferramenta de ensino para outros conhecimentos. Fazendo isso, as professoras acreditam que estão cumprindo com o propósito alvo de ensinar música conforme prescrito no currículo e apontado nos objetivos dos projetos.

Quadro 21 – Atividades musicais na rotina da categoria *Conatus*.

PROJETADO (AP+, AR--) – com menor ou nenhuma participação das crianças

- A professora **cantou uma música para acalmar e relaxar** as crianças.
- A professora **cantou uma música**, com gestos e sonoridades, **para relaxar** as crianças antes de iniciar outra atividade.
- A professora **cantou algumas músicas para sinalizar o momento do lanche.**
- A professora **cantou uma música para pedir silêncio e atenção.**
- A professora **cantou uma música** para **pedir silêncio e atenção.**
- A professora **cantou uma música** para **pedir silêncio e promover a concentração**, entre diversas atividades.
- A professora **cantou uma música para dar início ao momento do lanche.**
- A professora **colocou uma música gravada para servir de fundo musical** enquanto as crianças pintavam o cartão para o dia dos pais.
- A professora **cantou uma música para se despedir.**
- A professora **cantou uma música para acalmar** as crianças **e organizar a fila.**
- A professora **cantou uma música para pedir silêncio e concentração** das crianças antes de iniciar uma história.
- A professora **cantou uma música para complementar e finalizar uma história.**
- A professora **canta o início da música** do trenzinho e as crianças continuam a canção, nos diversos momentos em que saem da sala, **para sinalizar o caminhar em fila.**
- A professora **cantou** “Silêncio amiguinho, por favor” **para as crianças se tranquilizarem e fazerem silêncio** antes de voltar para a sala de aula.
- A professora **cantou uma música para pedir silêncio e concentração** das crianças antes de iniciar uma história.

PROJETADO (AP+, AR-) – com participação mais ativa das crianças

- A professora **cantou** músicas do repertório infantil **para acolher** as crianças, **realizar atividades corporais** e **relembrar as regras** da sala.

- A professora **cantou músicas** infantis **para acolher e realizar brincadeiras cantadas**, com o uso do corpo e da voz.
- A professora **cantou uma música** para **dar as boas-vindas e sinalizar o início da aula**.
- A professora **colocou uma música** gravada para **guiar a coreografia no ensaio** de uma apresentação que seria realizada na festa junina da escola.
- A professora **cantou uma música para lembrar as vogais**.
- A professora **cantou uma música para iniciar o momento do lanche e do parquinho**.
- A professora **cantou músicas** conhecidas com as crianças, **para realizar a acolhida**.
- A professora **colocou uma música** gravada **para guiar movimentos coreografados**.
- A professora **cantou uma música para entreter** as crianças ao final da atividade.
- A professora **cantou músicas** no início da aula **para promover a acolhida, a socialização, o cantar livre, o entreter e lembrar o som da letra P**.
- A professora **cantou uma canção** com as crianças **para lembrar quantos são os dias da semana**.
- A professora **cantou músicas para lembrar vogais, consoantes e seus respectivos sons**.
- A professora colocou uma **música**⁴⁵ **para ensinar, repetir** e posteriormente **apresentar a coreografia** na festa junina da escola.
- A professora colocou **vídeos com músicas** na televisão, para **lembrar as letras** do alfabeto.
- A professora **cantou diversas músicas** no início da aula com o **propósito de acolher e propor a socialização** entre as crianças.
- A professora colocou **um vídeo com música** e desenhos **para ensinar a letra Q**.
- A professora colocou uma **música gravada para ensaiar** a coreografia de uma apresentação.

⁴⁵O nome da música não será revelado para fins de anonimato da professora. Por ter sido apresentada na festa junina da escola, a revelação da música poderia indicar também a turma e a docente que apresentaram.

- A professora **cantou diversas músicas para acolher as crianças** no início da aula.
- A professora **cantou músicas para acolher** as crianças no início da aula.
- A professora **cantou músicas para lembrar** os números e ensinar a contar.
- A professora colocou uma **música gravada para ensaiar movimentos coreografados.**
- A professora **cantou músicas folclóricas para lembrar** as lendas e **comemorar** o dia do folclore.
- A professora **colocou uma música para ensinar** sobre a lenda folclórica do saci.
- As professoras **colocaram uma música para ensaiar** uma apresentação.
- A professora **cantou músicas para acolher** as crianças no início da aula.
- As professoras colocaram **músicas gravadas para guiar movimentos coreografados.**
- A professora **cantou músicas para acolher, socializar e entreter as crianças** no início da aula.
- A professora colocou **músicas gravadas** para **coordenar movimentos de dança.**
- A professora **cantou músicas** nos momentos da rotina, **para acolher, entreter e atender aos pedidos das crianças.**
- A professora colocou um **vídeo com músicas** conhecidas **para ensinar a letra s.**

SOBERANO (AP+, AR+) – com participação mais ativa das crianças e objetivos musicais

- A professora **cantou para promover a vivência das brincadeiras cantadas.**
- A professora **cantou músicas para a vivenciar as brincadeiras cantadas.**

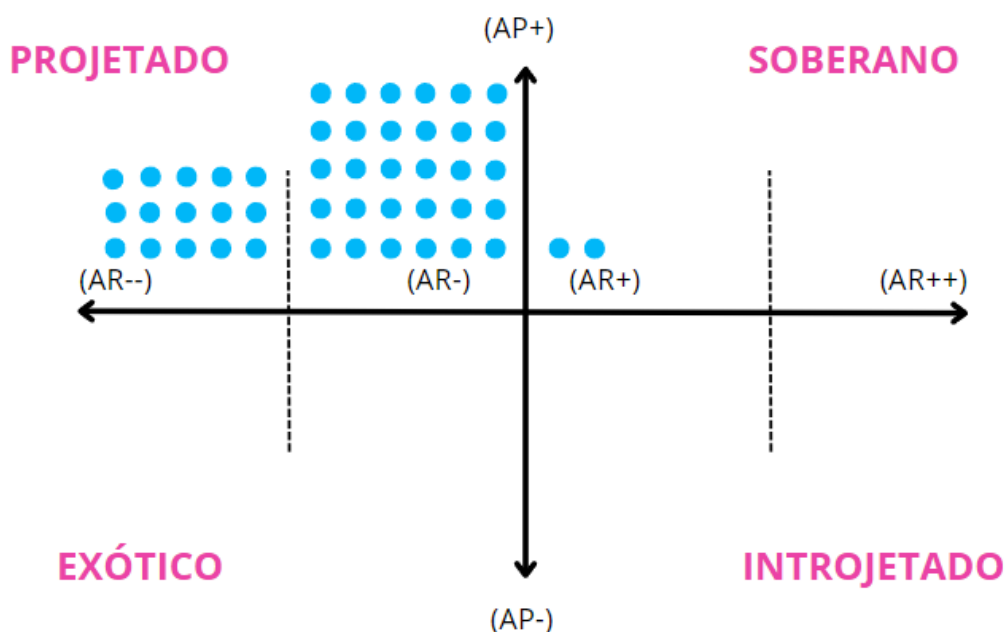
Fonte: CDE, 2023, p. 1-47.

As práticas reunidas nessa categoria são predominantemente engendradas a partir de códigos projetados, em que a música é utilizada como ferramenta pedagógica para o ensino de conteúdos diversos, como letras, números, cores, estando também

muito presente na rotina e em diferentes atividades, também como recurso lúdico para a instituição de “combinados” com as crianças e regras cantadas. Aquelas engendradas a partir de um código soberano (AP+, AR+) representam as ações em atividades de projetos pontuais, pensados nesse caso para o Dia do Folclore, nos quais as atividades musicais foram planejadas especificamente para serem um momento de vivências musicais. Ou seja, apesar de os conceitos musicais específicos não terem sido contemplados, a intencionalidade de trabalhar a música para promover as vivências musicais estava lá.

As práticas observadas e reunidas nesta categoria (quadro 21) estão registradas no plano de autonomia na figura 11, a seguir:

Figura 11- Plano de autonomia das músicas na rotina da categoria *Conatus*.



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 11 apresenta o uso da música em momentos outros que não aqueles dedicados aos projetos que envolvem a música de maneira mais específica. O quadro 22, por sua vez, traz as práticas observadas durante a realização do projeto “Brinquedo cantado”.

Quadro 22 – Atividades do projeto “Brinquedo cantado”

Data da observação: 12/09/2023	Professora: Moana e Mérida
<p>Descrição da atividade: As professoras levaram as crianças para o pátio junto à turma da professora Mérida e juntas realizaram as atividades musicais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Alongamento do corpo (sem música). Síntese: A professora não utilizou elementos musicais para realizar o alongamento. Código exótico (AP-, AR--) 2- Cantaram a música “Borboletinha” para sinalizar que deveriam se sentar no chão com a perna cruzada. Síntese: A professora cantou a música da borboletinha para ensinar a sentar em roda. Código projetado (AP+, AR-) 3- Entregaram pedaços de TNT para as crianças, sempre advertindo sobre pegar de volta caso as crianças não se acalmassem. Síntese: A professora não trabalhou com conhecimentos musicais e nem desenvolveu ações com o objetivo de ensinar música. Código exótico (AP-, AR--) 4- Cantaram “Silêncio amiguinho, por favor” para chamar a atenção das crianças que ficaram bem agitadas após receberem os tecidos. Síntese: A professora cantou uma música para solicitar concentração das crianças nas atividades musicais. Código projetado (AP+, AR--) 5- Cantaram “A linda rosa juvenil” com acompanhamento da caixinha de som, e as crianças balançaram os panos conforme os movimentos das professoras. Não houve relação com aspectos musicais de pulsação, caráter expressivo, somente a ilustração das letras pelos movimentos. Síntese: A professora colocou uma música para vivenciar um brinquedo cantado. Código soberano (AP+, AR+) 6- A professora perguntou qual a última música que tinham aprendido com o paninho, em algum dia anterior, uma criança lembrou “a da girafa” fazendo referência à música “Sabe o que encontrei passeando na floresta?”, também com o movimento dos panos. A professora perguntou se eles gostariam de cantar, alguns disseram sim e outros não, a professora exclamou: “Coloca, coloca” ao que algumas crianças responderam “não coloca, não coloca”. As professoras repreenderam a atitude, guardaram os panos e a atividade se 	

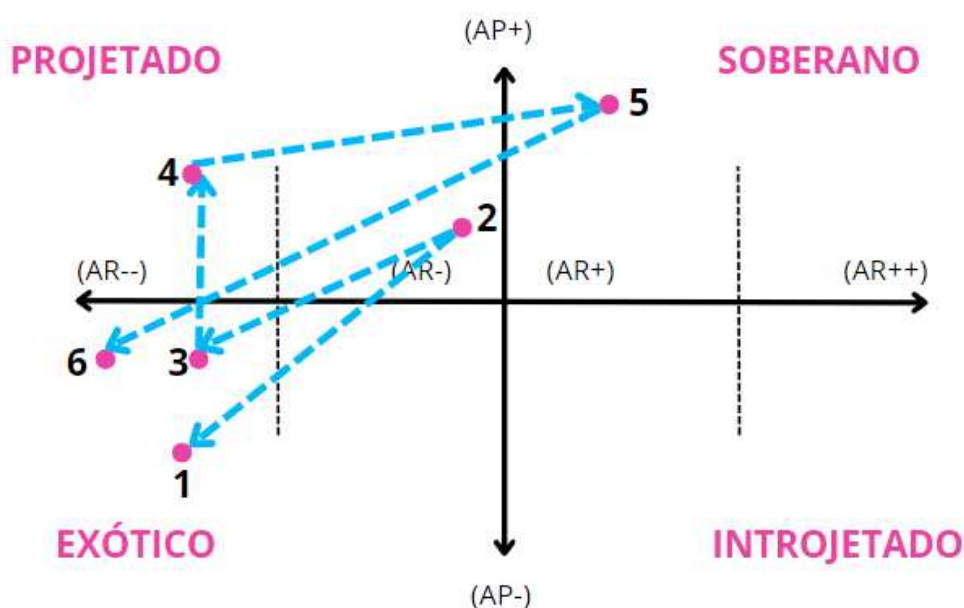
<p>encerrou. Síntese: A professora não trabalhou com conhecimentos musicais e nem desenvolveu ações com o objetivo de ensinar música.</p> <p>Código exótico (AP-, AR--)</p>
<p>Viagens de Autonomia:</p> <p>exótico – projetado – exótico – projetado- soberano – exótico</p>

Fonte: CDE, 2023, p. 36.

Observa-se aqui um conjunto de práticas no momento do projeto “Brinquedo cantado” que preparam e encerram um momento alvo: vivenciar o brinquedo cantado “A linda rosa juvenil”. Para tal, são realizadas ações não ligadas à música, bem como outras músicas são empregadas como comandos que preparam as crianças para a atividade central. Embora a professora se esforce para prolongar esse momento, propondo outra canção para ser acompanhada com os pedaços de TNT, as crianças não se mostram receptivas e o momento é encerrado.

Como existe uma certa ligação entre as atividades, ao invés de pontos soltos, há linhas no plano de autonomia que representam as viagens de autonomia realizadas. Elas são interseccionadas e não contínuas pois uma atividade não promoveu o aprofundamento ou a consolidação da vivência de um conhecimento musical específico. Embora encadeadas, as atividades não possuíam uma conexão epistemológica.

Figura 12 – Viagens de autonomia do projeto “Brinquedo cantado” – *Conatus*



Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas observações importantes sobre esse momento: Uma das atividades consistia em balançar os panos no ritmo da música, simulando a transformação desses panos em personagens e objetos da história, entretanto os movimentos não foram trabalhados anteriormente. Dessa forma, antes mesmo que as crianças conseguissem realizar os movimentos propostos, a música já havia mudado de frase, com novos movimentos relacionados. Tudo pareceu ficar um pouco rápido e, conseqüentemente, confuso demais, e as crianças não conseguiram acompanhar adequadamente. As professoras também parecem não ter praticado antes, então para elas também pareceu difícil sincronizar os movimentos à música.

Ainda assim, a atividade propôs o acompanhamento da música com um objeto do cotidiano, cumprindo um dos objetivos propostos pelo CM. O objetivo foi o de promover uma vivência musical (mais geral, sem aprofundar em algum conhecimento musical específico), o que revela que a prática foi engendrada a partir de um código soberano. Caso a atividade também explorasse a vivência de conceitos musicais, como movimentos marcando a pulsação, haveria uma proposta mais concreta de desenvolvimento das habilidades musicais. O código soberano, nesse caso, seria marcado por uma autonomia relacional relativamente mais forte ainda (AR++), aproximando-se mais diretamente do alvo: música para ensinar música.

Casos assim suscitam a reflexão sobre a falta de uma orientação mais clara e objetiva às professoras para a condução das vivências musicais, tanto revelando falhas na formação inicial, quanto mostrando direcionamentos para a formação continuada.

O quadro 23 traz as atividades realizadas no projeto “Música e movimento”. Trata-se de um exemplo característico de como esse projeto é colocado em ação nas diferentes turmas. Uma vez por semana as crianças, do 1º e 2º períodos, são levadas para o pátio para dançar e se divertir ao som de músicas que guiam os movimentos coreografados pelas professoras. As turmas seguem para o pátio juntas. Como é um projeto que contempla os dois períodos da EI, na parte da manhã 3 turmas se agrupam, como é o caso descrito no quadro a seguir:

Quadro 23 – Atividades do projeto “Música e movimento”

Data da observação: 14 / 09/ 2023	Professora: Aurora, Mulan e Jasmine
<p>Descrição da atividade: As professoras levaram as crianças para o pátio, e as posicionaram sentadas, uma em cada intersecção dos azulejos, que têm cerca de 1m² de distância de um para o outro. As atividades foram conduzidas pela professora Aurora, em frente às crianças, que realizava os movimentos enquanto as crianças repetiam. Não houve trabalho com conceitos musicais específicos, como andamento e intensidade, por exemplo. As demais professoras acompanharam o momento também dançando.</p> <p>1- Alongamento do corpo (sem música). A professora não utilizou elementos musicais para realizar o alongamento antes das atividades.</p> <p>Código exótico (AP-, AR--)</p> <p>2- A professora colocou músicas gravadas para as crianças dançarem, e é nisso que o projeto consiste, a música para dançar, a música para coordenar movimentos, para entreter.</p> <p>O repertório continha as seguintes músicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música “Eu agora vou passear” - Música “Os números” - Música “Cabeça, ombro, joelho e pé” (substituindo a letra sobre as partes do corpo pelas palavras hunm, mas a música continua a ser utilizada para conduzir os movimentos). - Música “Hugo bate com um martelo” (Sem trabalho intencional com a letra ou a pulsação da música, apenas a repetição dos movimentos). - Música “Bate a mão, bate o pé” da Xuxa - Música “Um macaquinho pulando na cama...” - Música “O elefante queria voar” - Música “A formiguinha” <p>Código projetado (AP+, AR-)</p> <p>3- Ao final do momento, a professora colocou uma música tranquila para as crianças relaxarem e se acalmarem antes de voltar para a sala de aula.</p> <p>Código projetado (AP+, AR--)</p>	
<p>Viagens de Autonomia: exótico – projetado – projetado</p>	

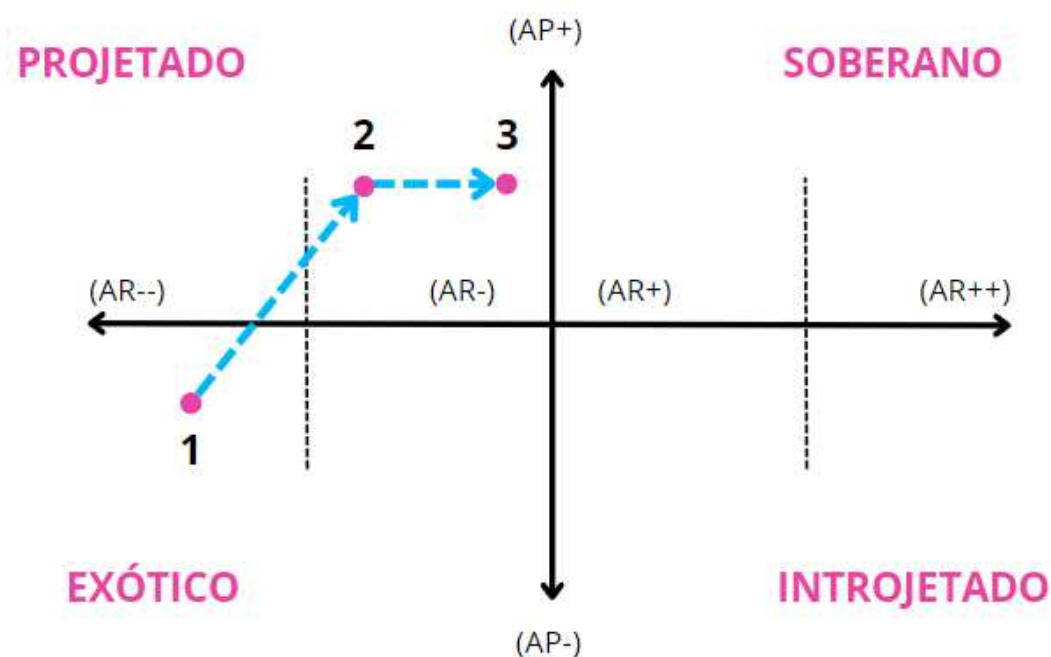
Fonte: CDE, 2023, p. 38.

Nesse dia o projeto foi conduzido pela professora Aurora, que colocou músicas na caixinha de som para realizar o momento. Aurora relatou que há muito tempo utiliza a mesma playlist no pen drive e pensa em se atualizar, mas não gosta muito das músicas infantis atuais. Isso se dá, segundo ela, devido às letras que considera duvidosas, como quando contém movimentos e ritmos que considera impróprios para as crianças, como por exemplo “mexer o bumbum”, “ir até o chão”.

A figura 13 traz o plano de autonomia com a viagem de autonomia realizada: as atividades iniciaram no código exótico (AP-, AR--), ou seja, sem música e sem o propósito de ensinar música; seguiram para o código projetado (AP+, AR-), onde a música foi utilizada para o trabalho com conhecimentos alheios aos musicais, com ampla participação das crianças, permanecendo nesse código projetado, ainda que sem a participação ativa das crianças – o que enfraqueceu a autonomia relacional (AP+, AR--).

Não foram desenvolvidas atividades musicais que mobilizassem conhecimentos específicos conforme o objetivo descrito no PPP da escola e/ou no Currículo em Movimento.

Figura 13 – Viagens de autonomia do projeto “Música e movimento” – *Conatus*



Fonte: Elaborado pela autora.

Fica evidente que, mesmo nos momentos em que a música seria o objetivo central – como nos projetos específicos – não há um trabalho consistente de exploração das experiências de forma a sensibilizar as crianças para questões específicas da música. Nos raros momentos em que as práticas são organizadas a partir de um código soberano, esta é uma vivência geral, sem aprofundamento.

Ainda assim, percebe-se o esforço das professoras em manter a música presente nas rotinas e, como reforçado outras vezes, a crença de que ao fazê-lo estariam cumprindo com o prescrito para o trabalho com música na etapa. Fica evidente, portanto, a necessidade de uma formação musical mais consistente para que essas professoras consigam promover práticas mais próximas do alvo, organizadas em um código soberano.

5.3.2 *Commune*

“Assim, eu acho que auxilia, que ajuda, que interage, que desperta, a memorização, a assimilação dos conteúdos que a gente fala, o que a gente faz, o que a gente escreve, o que a gente produz. Eu gosto muito da música.”

(JASMINE, CDE, 2023, p. 47)

A palavra "*Commune*" em latim remete a algo comum ou trivial. As concepções relacionadas a essa categoria na escola podem sugerir que a música é considerada como uma dentre várias ferramentas disponíveis para as práticas pedagógicas na educação infantil. Esse é um ponto que reforça o conceito de “comum”, “trivial” que intitula a categoria. O termo "trivial" denota uma atitude de relativa indiferença em relação à inclusão da música na sala de aula. O termo “comum” refere-se à música como algo que não se destaca dos demais por características excepcionais ou notáveis. As professoras verbalizaram nas entrevistas a existência de um trabalho constante com música em suas salas, mas as observações apontaram certas contradições nesse sentido. Parece, portanto, haver uma lacuna entre as percepções sobre as próprias práticas e o que é efetivado nas aulas.

Nessa categoria, estão as estruturas de disposições que engendram as práticas das professoras Jasmine e Ariel. Estas estruturas de disposições

semelhantes de *habitus* refletem pouca integração da música nas práticas, seja como conhecimento específico, ferramenta de ensino ou recurso lúdico. É preciso ressaltar que essas duas professoras não trabalham com as mesmas turmas (uma é do 1º período e outra é do 2º período) e nem no mesmo turno (uma é do matutino e outra do vespertino), ou seja, a relação entre as práticas não advém da proximidade dos cargos e nem do trabalho em conjunto.

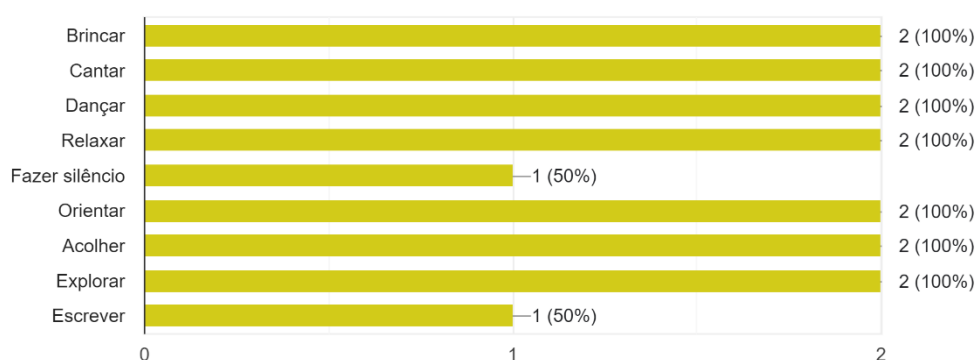
Três pontos principais caracterizam as práticas engendradas por essas estruturas de disposições: a presença ocasional da música na rotina, a presença mínima da música como ferramenta de ensino e ausência da música como conhecimento musical. A presença ocasional se dá de formas diferentes nas práticas das duas professoras: uma condiciona a realização das atividades ao que foi acordado nos planejamentos e não agrega a música nas vivências diárias das crianças, e a outra não realiza os projetos específicos, mas agrega a música na rotina da classe, em especial para entretenimento e como ferramenta de negociação com as crianças. Em síntese, as práticas musicais estão ligadas a algum interesse relacionado ao trabalho docente e não necessariamente às experiências sonoro-musicais às quais as crianças deveriam ter acesso.

Outro ponto que caracteriza as práticas engendradas pelas estruturas de disposições dessa categoria é a crença das professoras de que a música é utilizada para diversas finalidades. O gráfico 7 apresenta as respostas dessas docentes sobre a utilização da música na sala de aula:

Gráfico 7 – Utilização da música na categoria *Commune*

2. De forma geral, a música é utilizada para o:

2 respostas



Fonte: CDE, 2023, p. 336.

As duas indicaram que a música está presente em quase todos os momentos sugeridos, entretanto, no decorrer das observações não foram presenciados momentos em que a música tenha feito parte de quaisquer ações indicadas no gráfico. A exceção, na turma da professora Jasmine, foi pela presença da música em momentos para “relaxar” e para pedir “silêncio”, além de outros compartilhados com as demais turmas, quando as outras professoras desenvolviam os projetos com música. Na turma da professora Ariel, por sua vez, a música se faz presente em alguns pontos da rotina, para “brincar” e “dançar”, mas os projetos não são realizados. Em ambas as turmas, o cantar é ocasional, o que será ser evidenciado a partir dos dados.

Subtende-se a partir da fala da professora Jasmine, disposta no início dessa seção, que a música esteja presente para auxiliar na interação, na memorização e assimilação dos conteúdos e do que se produz. Entretanto, as observações apresentaram uma realidade marcada praticamente pela ausência da música em todos esses pontos citados. As análises explicitam que não foram identificados momentos em que a música tenha sido utilizada para auxiliar as crianças no processo de socialização e nem como ferramenta de ensino para outros conteúdos, como mencionou Jasmine.

No primeiro dia de observações em sua sala, percebi que algumas práticas pareciam diferir das cotidianas, como reação à minha presença. A professora colocou músicas gravadas na caixinha de som e convidou as crianças para dançarem e interagirem entre si. No entanto, elas demonstraram pouco entendimento do que estava acontecendo, não interagiram e algumas crianças logo se sentaram. Aparentemente as crianças não demonstraram familiaridade com o momento porque, possivelmente, essa não é uma atividade que compõe a rotina da sala. De fato, nos demais dias de observação a professora não propôs a acolhida com músicas.

A atividade desse primeiro dia de observações é analisada no quadro a seguir:

Quadro 24 – Atividade musical – Professora Jasmine

Data da observação: 09/08/2023	Professora: Jasmine
Descrição da atividade: A professora colocou as músicas “Bom dia” e “Olá, como vai?” e solicitou que as crianças interagissem e dançassem.	
Obs.: As crianças se mostraram desconectadas com o momento.	

Síntese: A professora **colocou músicas** na caixinha de som **para interagir, socializar e dançar.**

Código projetado (AP+, AR-)

Fonte: CDE, 2023, p. 13.

O dia em que eu estaria na sala realizando as observações não era combinado previamente com as professoras, com o intuito de evitar que algo diferente da rotina fosse planejado. Naquela semana, essa turma era a única que faltava ser observada, o que pode ter influenciado a professora a preparar a acolhida cantada para esse momento em especial. É preciso ressaltar que as crianças demonstram, de forma muito transparente, quando as práticas musicais que são recorrentes a partir das suas formas de interação.

Nas turmas em que a rotina é permeada por músicas, basta cantar a primeira palavra para as crianças continuarem a cantar e seguirem o comando. Nos momentos da acolhida cantada nestas turmas, existe não somente a participação fervorosa, como também pedidos para se cantar outras canções.

Ao longo desse dia e nas demais aulas observadas não houve a presença da música ou como recurso pedagógico ou para promover experiências sonoro-musicais, o que contradiz o que a professora mencionou na entrevista, quando afirmou que é preciso ter música na sala por que é “uma disciplina obrigatória, né?” (JASMINE, CDE, 2023, p. 48). A falta de correspondência entre o que foi dito na entrevista e o que foi observado em sala pode ser interpretado de duas formas. A primeira é que a professora poderia estar dizendo aquilo que acreditava que eu esperava ouvir. A outra interpretação pode ser a de que ela aceita a necessidade da música devido à prescrição legal, mas sua prática revela que isto não foi incorporado no cotidiano com as turmas.

O quadro a seguir, analisa as práticas observadas em todo um turno na sala da professora:

Quadro 25 – Ausência de atividade musical – Professora Jasmine

Data da observação: 15/08/2023	Professora: Jasmine
Descrição da atividade: Esse foi o 2º dia de observações na turma. Não houve a mesma tentativa da aula passada de colocar músicas de acolhida para as crianças	

interagirem. A professora convidou as crianças a sentarem na roda, com as cadeiras, e ouvirem uma história lida. Então pediu silêncio e depois solicitou interações no decorrer da história fazendo perguntas. Não houve interações musicais pelo restante do dia, nas atividades e nem na rotina.

Síntese: A professora **não trabalhou com elementos musicais, e nem agregou a música** nas atividades, nem com o **propósito de ensinar música, ou como ferramenta de ensino ou como recurso lúdico.**

Código exótico (AP-, AR-)

Fonte: CDE, 2023, p. 22.

As contradições entre a fala da professora e suas ações, e sugere também que talvez possa haver uma lacuna entre outras falas, de outras professoras do mesmo contexto, uma vez que as percepções iniciais sobre a música são similares. A grande maioria das docentes entrevistadas falou de uma utilização constante da música, mas as observações, pelo menos nesse período acompanhado, não confirmaram esse posicionamento.

Um exemplo disso é a resposta unânime em todas as entrevistas de que a música é de fundamental importância na educação infantil. Essa concepção compartilhada pode ser fruto do que Bourdieu (2007) chama de “senso comum”. Nesse caso, uma forma de pensar partilhada entre as docentes de que a música seja realmente muito importante e de fato esteja sendo trabalhada em sala de aula, já que os projetos de música existem, e vez ou outra uma música aparece rotina. Há uma naturalização dessa crença e das práticas, o que contribui para a reprodução e manutenção das mesmas na EI.

A professora Ariel segue essa mesma linha da presença ocasional da música em suas práticas. Como afirmado anteriormente, a professora não realiza o projeto específico de música em suas turmas. E, embora a rotina da classe seja repleta de músicas, na maioria das vezes é utilizada com uma funcionalidade muito específica.

O quadro 26, a seguir, apresenta a descrição de uma das aulas da professora Ariel observadas por todo o turno. Optei por trazê-las com riqueza de detalhes para suscitar algumas reflexões. Nesse dia a música parece ter sido utilizada como uma espécie de ferramenta de negociação com as crianças, a exemplo da frase “Se vocês dançarem direito [no ensaio] eu coloco a [música] da pipoca”.

Quadro 26 – Atividades musicais na rotina - Professora Ariel

Data da observação: 14/08/2023	Professora: Ariel
<p>Descrição das atividades do dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> No primeiro momento da aula, a professora cantou as músicas “Uma minhoquinha faz ginastiquinha...” e “A cobra não tem pé... Ela estica, ela encolhe, ela tem o corpo mole” para acolher e brincar com as crianças, que interagiram cantando e dançando. <p>Código projetado (AP+, AR-)</p> <ul style="list-style-type: none"> A turma foi para a quadra da escola para realizar o ensaio da festa junina, junto a outras 2 turmas da educação infantil. A música gravada foi colocada na caixa de som para que as crianças fizessem e repetissem os gestos. O ensaio foi acompanhado por falas do tipo: “Essa música é rápida”, “A tia vai trazer um presente para quem dançar bonito”, “Tem que dançar bonito, a mamãe e o papai vão tirar fotos”. <p>A música gravada foi repetida cerca de 6 vezes, para ensaiar toda a coreografia, e cantada uma vez apenas para reforçar os movimentos. Ao final do ensaio as crianças retornaram para a sala em fila.</p> <p>Código projetado (AP+, AR-)</p> <ul style="list-style-type: none"> Antes do lanche a professora cantou a música da apresentação da festa junina para ensaiar os gestos e movimentos. As frases seguintes acompanhavam o momento: “Vocês estão muito agitados”, “Vou colocar a música umas 10 vezes para vocês cansarem e ficarem quietos”. As crianças cantaram, mas só algumas e apenas algumas partes da música. As demais se mostraram dispersas e desinteressadas. Após o lanche as crianças foram para o intervalo. Na volta do intervalo ao som de “Piú abacaxi”, a professora disse: “Vou ao banheiro, quando eu voltar a gente ensaia” ao que uma criança reclamou “Ah não, ensaio não” ao que a professora replicou “Ué, já tá cansado?”. <p>Código projetado (AP+, AR-)</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora usou então a televisão para colocar um vídeo com a música do ensaio para ensaiar uma vez mais, e prometeu: “Se vocês dançarem direito no ensaio, eu coloco o Tchutchuê!”. Depois do ensaio a promessa foi cumprida e as puderam assistir e dançar o “Tchutchuê”. Antes de colocar a professora alertou: “Só vamos dançar essa e depois vamos ensaiar”. A professora colocou o vídeo musical prometido para as crianças dançarem 	

e depois colocou **a música da apresentação para ensaiar novamente**, dessa vez com outra promessa: “Se vocês dançarem direito eu coloco a [música] da pipoca”.

Código projetado (AP+, AR-)

Colocou então os **vídeos com as músicas** “O jacaré foi passear” e “Pula, pula pipoquinha” **para as crianças dançarem livremente**.

Código projetado (AP+, AR-)

- A aula seguiu sem outras músicas ou atividades musicais até o final do turno.

Código exótico (AP-, AR--)

Fonte: CDE, 2023, p. 20.

No destaque em negrito estão os principais constituintes (músicas gravadas, cantadas, vídeos) e propósitos (para brincar, para ensaiar, para dançar) das práticas musicais daquele dia. Chama atenção o papel conferido à música nesse dia, o de uma espécie de moeda de troca. O bom comportamento e a boa performance no ensaio poderiam render um momento de diversão, com as crianças dançando as músicas favoritas. Por outro lado, o ato de ensaiar uma vez mais foi associado a uma quase penalização pelo mal comportamento. A coreografia da música foi repetida inúmeras vezes no ensaio e na sala de aula, deixando as crianças um tanto exauridas, como a fala de uma demonstrou “Ah não, ensaio não”. Repetir o ensaio não era mais preciso, mas seria realizado novamente caso as crianças não se comportassem.

Refletindo mais detalhadamente, teriam sido apenas as repetições que levaram as crianças a não quererem mais ensaiar naquele dia? A seguir apresento a descrição detalhada de um dos ensaios, que foi realizado com 3 turmas de 1º período, juntas, cujas idades variam entre 4 e 5 anos.

Para a apresentação na festa junina foi escolhida uma música⁴⁶, com uma complexidade rítmica além do que as crianças conseguiriam acompanhar, em termos psicomotores – movimentos, velocidade de mudança dos gestos, quantidade de palavras, ritmo acelerado. O ensaio contou apenas com repetições da música e dos movimentos coreografados. Não houve um trabalho preparatório com a letra, com os

⁴⁶O nome da música não será revelado para fins de anonimato da professora. Por ter sido apresentada na festa junina da escola, a revelação da música poderia indicar também a turma e a docente que apresentaram.

movimentos, realizando uma associação rítmica. A professora também não ensinou esses movimentos um pouco mais devagar, para as crianças aprenderem e os associarem às partes correspondentes da música para só então acelerar. Não foi observado nada que pudesse auxiliar a construção das habilidades necessárias para o acompanhamento da coreografia. O ensaio contou com, no mínimo 6 repetições da música, com as crianças tentando imitar a coreografia proposta pelas professoras, e os outros dois ensaios que pude observar aconteceram dessa mesma forma. Foi possível perceber que era bastante exaustivo para as crianças, que eram constantemente cobradas por uma boa performance, com frases como: “Gente, presta atenção!”, “É mais rápido”, “Se dançar bonito vamos para o parquinho”. Muitas vezes, nessas turmas, música e coreografias eram repetidas na sala de aula. Muitas dessas crianças demonstravam fadiga e desinteresse nesses momentos.

Depois dos primeiros ensaios, uma certa quantidade de crianças que diziam “não quero dançar” começaram a se juntar com aquelas que não participariam porque não foram autorizadas pelos pais (por motivos religiosos, dentre outros). A cada ensaio mais crianças demonstravam desinteresse em participar da apresentação, e o grupinho crescia, sentado no cantinho da quadra, aproveitando o momento para brincar e conversar.

Duas das três professoras procuravam incentivar as crianças a permanecer, mas nessa turma apenas metade das crianças dançou. Diante do questionamento dos pais as respostas se resumiam em “Não sei o que houve. Ele(a) não quis dançar”.

Esta seria uma boa oportunidade para trabalhar a apresentação de forma a promover a vivência de importantes aspectos ligados à música – caso as professoras tivessem alguma formação para explorá-la nesse sentido. Percebe-se a pressão pela realização de uma performance o mais perfeita possível, de forma a agradar os pais, e o processo é atropelado pela preocupação com o produto final. Dessa forma, os ensaios não foram pedagogicamente planejados e resultaram em uma desmotivação das crianças (justificada, é preciso reconhecer).

Na entrevista, a professora descreveu momentos em que a música está presente na classe para o desenvolvimento de outros conhecimentos, como letras, números e psicomotricidade. Esses momentos, no entanto, não foram presenciados durante o período de observações, mas reforça a concepção da música como ferramenta de ensino.

Antes da gente inserir a letra para ensinar o alfabeto, a gente canta uma música e depois fala a letrinha. Isso é uma forma deles compreenderem. Quando a gente mostra a letrinha T, por exemplo, eles já sabem que é a letrinha do tatu, porque a gente canta a musiquinha. Eu acho também que é importante também as músicas para aprender a associar ao alfabeto (ARIEL, CDE, 2023, p. 129).

As expressões “musiquinha”, “historinha”, “letrinha” são bastante utilizadas na EI. Abreu (2012) afirma que as expressões no diminutivo podem ter uma função denotativa (referente a características), afetividade, ou depreciação. As expressões no diminutivo utilizadas pelas professoras no decorrer da entrevista não parecem apresentar intencionalidade denotativa, mas sim afetiva. Ainda assim, o uso da palavra no diminutivo pode contribuir para uma desvalorização da música como forma de arte e expressão cultural, sobretudo na EI, reduzindo a música a algo acessório no processo de ensino aprendizagem. Tudo isso concorre para dificultar o seu reconhecimento e o trabalho como uma importante área de conhecimentos.

A professora Ariel, possui práticas engendradas por disposições que se enquadram na categoria *Commune* pela presente, porém escassa, utilização⁴⁷ da música na sala de aula. Embora não tenham sido presenciadas atividades musicais específicas, na entrevista a professora descreveu a experiência de algumas atividades que realizou, bem como as que deixou de realizar por não conseguir concretizar as propostas planejadas com a turma:

A dança das cadeiras, eu fiz com eles em sala. E o “corre cutia” eu fiz na quadra. Eu vejo assim que por eles não saberem, ficam perdidos, têm uma certa dificuldade. Aí eu acho que é justamente por isso. Porque eu tento muito tempo e eu vejo alguns... Eu tenho um aluno mesmo que toda brincadeira que eu vou ensinar, ele tem rejeição. Ele fala, não, eu não quero aprender. Aí eu falei, mas é necessário. Mas ele sempre tem rejeição. Eu insisto para aprender. Mas eu vejo uma certa dificuldade (ARIEL, CDE, 2023, p. 142).

Percebe-se certa dificuldade da professora em lidar com as crianças, especialmente no que se refere às questões envolvendo a música. Nesses casos, ela

⁴⁷O termo “utilização” performa a música como uma ferramenta de ensino e ainda assim foi escolhido por ser o que melhor representa a presença da música na sala de aula da professora Ariel, já que atividades musicais específicas não foram presenciadas nas observações.

parece desistir mais facilmente, revelando a pouca importância que ela atribui a essa área. O mesmo não é observado em outros momentos, como ao ensinar as letras do alfabeto ou os números. A música e os movimentos escolhidos para a apresentação também revelam certo despreparo para o trabalho específico nessa área com as crianças.

Ariel também associa a dificuldade de inserção da música em suas práticas ao pouco tempo em que se encontra na escola, afirmando não ter tido tempo suficiente para adaptação aos projetos, já que era o seu primeiro ano naquela instituição. A docente compõe o grupo de professoras que não estava realizando o projeto “Música e movimento”, em conjunto no pátio, como acordado com a coordenação. A docente relatou que optaram por realizar o projeto nas próprias salas, no entanto, não foram presenciados momentos em que o projeto tenha sido realizado nesse formato.

Como dito pela coordenadora na entrevista, precisou haver uma intervenção para que as professoras participassem do projeto no pátio junto às turmas do 2º período. Os projetos são realizados em conjunto, em regime de escala, e cada professora fica responsável por conduzir as atividades com todas as turmas presentes naquele momento (que naquele turno somam 5 turmas). Não foram presenciados momentos em que Ariel tivesse conduzido esse projeto, portanto não existem dados para definir em quais códigos as suas práticas atuam nos projetos específicos de música.

No contexto mais abrangente, a categoria *Commune* sugere que a professora implementa atividades musicais a seu critério, tratando-se mais de uma opção aleatória do que de um reconhecimento de sua relevância. Em certos momentos, essa prática se transforma em uma obrigação em vez de refletir um genuíno interesse. Isso pode revelar, ainda, o pouco capital musical acumulado pela professora ao longo de seus processos de socialização. Quando as disposições se manifestam, no ambiente da sala de aula, a professora, ao exercer sua liberdade de ação, frequentemente opta por não incluir a música.

Listo abaixo, no quadro 27, as sínteses de todos os momentos em que foi possível observar a presença da música nas práticas das professoras cujas estruturas de disposições se enquadram nessas categorias. Em seguida, os códigos resultantes serão registrados no plano de autonomia.

Somente as sínteses das atividades estão dispostas no quadro 27, e, embora pareçam iguais, tratam-se de trechos codificados de atividades similares realizadas em diferentes momentos. Essas atividades ilustram os espaços que a música ocupa nas práticas próprias da categoria *Commune*, na rotina e nas atividades relacionadas ao ensino de outros conteúdos.

Quadro 27 – Atividades musicais na rotina da categoria *Commune*.

Descrição das atividades:

EXÓTICO (AP-, AR--)

- A professora **não cantou a música** “Meu lanchinho” **para iniciar o lanche**, mesmo após ter sido iniciada por uma criança.
- A professora **não cantou músicas para acolher as crianças**, ou realizar a rotina inicial. Todos os comandos foram feitos de forma falada.
- A professora **não cantou ou executou qualquer atividade relacionada à música** por todo o turno, **para o ensino de música ou de outros conhecimentos**.
- A professora realizou toda a rotina **sem músicas e não objetivou o ensino de música ou de outros conhecimentos**. As crianças participaram de atividades musicais com outra professora.

PROJETADO (AP+, AR--)

- A professora **colocou músicas** na caixinha de som **para pedir que as crianças interagissem entre si com cumprimentos e danças**.
- As professoras **cantaram a música** “Uma história eu vou contar” **para sinalizar o início da história e chamar a atenção** das crianças para o momento.
- A professora colocou **uma história narrada/sonorizada e uma música como fundo sonoro**, enquanto as crianças realizavam uma atividade de pintura, recorte e colagem.

PROJETADO (AP+, AR-)

- A professora **cantou músicas folclóricas para lembrar as lendas e comemorar o dia do folclore**.

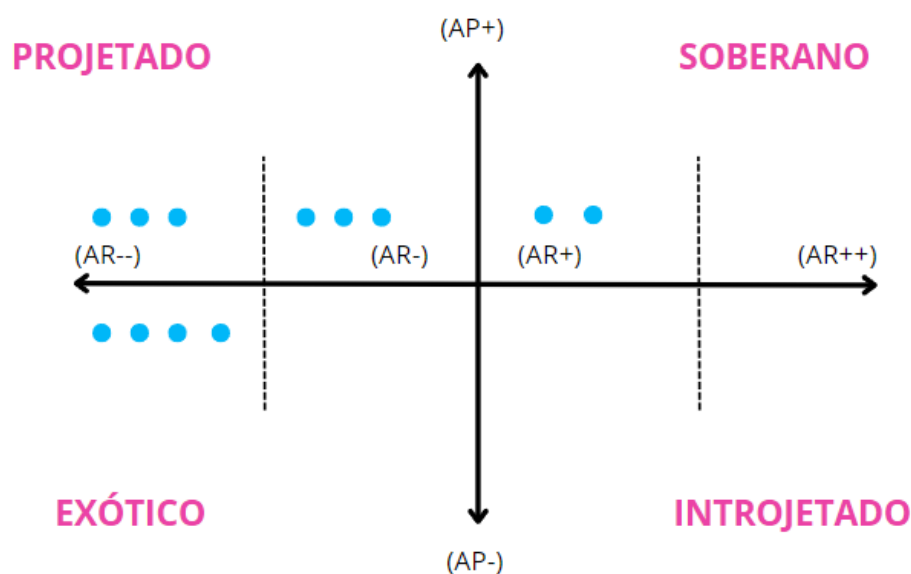
- A professora colocou uma **música gravada para ensinar sobre a lenda folclórica do saci**.
- A professora colocou uma **música gravada para coordenar movimentos coreografados**.

SOBERANO (AP+, AR+)

- A professora **cantou músicas para realizar brincadeiras cantadas**.
- A professora colocou **músicas gravadas para guiar brincadeiras cantadas**.

Fonte: CDE, 2023, 1-47.

Figura 14 – Plano de autonomia das músicas na rotina da categoria *Commune*



Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas musicais engendradas a partir das estruturas de disposições reunidas na categoria *Commune* são organizadas predominantemente e de forma equilibrada a partir dos códigos exótico (AP-, AR--), que representam a ausência de conhecimentos e propósitos musicais; e dos códigos projetados: com músicas e comando, para relaxamento, com reduzida (ou mesmo nenhuma) participação das crianças (AP+, AR--); ou quando os elementos musicais são trabalhados com

propósitos alheios, porém com maior participação das crianças – promovendo, de alguma forma, vivências sonoro musicais.

A constância de realização dessas atividades, e da incorporação da música na rotina da classe, no entanto, é muito reduzida, instável e condicionada a ocasiões muito específicas como as apresentações e os projetos requeridos pela escola. Não são observados esforços das professoras para trabalhar a música como algo efetivamente importante para o desenvolvimento infantil. A música é, portanto, uma ferramenta comum, dentre várias outras (muitas vezes preferidas pelas professoras) para suas práticas pedagógicas.

Como não foram observados momentos em que a professora Ariel tenha conduzido os projetos específicos, passo à análise das práticas da professora Jasmine na condução do projeto “Brinquedo cantado”.

A professora Jasmine conduz os projetos de música a partir da escala acordada entre as professoras da manhã. As turmas da professora Aurora (categoria *Conatus*) e da professora Jasmine realizam o projeto “Brinquedo cantado” sempre em conjunto. A professora Aurora, como dito, foi uma das criadoras desse projeto, e a realização das atividades em conjunto podem ter servido de influência para a forma de condução praticada pela professora Jasmine no decorrer das atividades do projeto.

Segue abaixo, no quadro 28 a análise da observação de um desses momentos. Pode-se notar que as atividades apresentam semelhanças entre si, inclusive em relação à viagem de autonomia que chega até o código Soberano, em que um conhecimento musical foi trabalhado, ainda que de forma geral, sem abordar nenhum conceito específico:

Quadro 28 – Atividades do projeto Brinquedo cantado – Jasmine

Data da observação: 19/09/2023	Professoras: Jasmine e Aurora
As atividades foram conduzidas pela professora Jasmine.	
<p>1- A professora pediu que as crianças das duas turmas se sentassem em roda. Então recitou a frase “Zip, zap, minha boca vou fechar já, já” para pedir silêncio.</p> <p>Código exótico (AP-, AR--)</p>	
<p>2- Depois colocou músicas gravadas na caixa de som para orientar as brincadeiras cantadas. Algumas eram antecidas pelas regras faladas, ou</p>	

seja, a cada brincadeira, a professora passava do código **exótico (AP-, AR--)** para o **projetado (AP+, AR--)**.

- 3- A professora **colocou uma música instrumental** aleatória **para conduzir a brincadeira “Batata quente”**, na qual cada criança precisaria passar a bola até que a música parasse, pagando uma “prenda” ao final da rodada caso ficasse com a bola. Nesse caso a música serviu apenas como um recurso, não havendo associação da brincadeira com o ritmo da música.

Código projetado (AP+, AR-).

- 4- A professora colocou a **música** “Grude, grude”, **para vivenciar uma brincadeira cantada**.

Código soberano (AP+, AR+)

- 5- A professora colocou a **música** “Toc, toc”, do mesmo grupo, **para vivenciar uma brincadeira cantada**. A melodia do refrão dessa música explora uma escala maior, com cadências envolvendo os acordes de tônica e dominante na palavra “vovó”⁴⁸. Embora a professora não tenha explorado esses conceitos, não associando os movimentos ao subir ou descer da escala, essa atividade foi organizada a partir do **código soberano (AP+, AR+)** pela intencionalidade de que as crianças vivenciassem uma experiência sonoro-musical. Observação: a grande maioria das músicas não foi ensinada para as crianças. Dessa forma, quando a letra ou as regras ainda não estavam totalmente aprendidas, as crianças participavam menos.

- 6- Por fim, foi colocado um **som de chuva** na caixinha **para relaxamento das crianças**.

Código projetado (AP+, AR-).

Fonte: CDE, 2023, p. 41.

Embora as práticas da professora Jasmine estejam predominantemente organizadas nos códigos projetado e exótico, as atividades conduzidas por ela no projeto “Brinquedo cantado” se aproximam das práticas da professora Aurora, (categoria *Conatus*), tendo em vista a contemplação do propósito alvo de proporcionar vivências musicais no projeto de música da EI. É fato que esse momento poderia ser melhor explorado, caso as professoras possuíssem formação adequada para tal.

⁴⁸Sugiro que se ouça a música no link a seguir para a compreensão da descrição. O link dessa e das demais músicas estão disponíveis na lista de músicas desse documento.

O fato de realizarem o planejamento semanal e o projeto juntas favorece a organização do trabalho pedagógico da professora Jasmine, além da escala quinzenal previamente acordada para a condução dos projetos. Como visto, as práticas da professora Jasmine não contemplam a música como facilitadora do processo de ensino aprendizagem e nem atividades musicais em sua rotina semanal, quando está sozinha com sua turma. Mas a situação muda na realização do projeto de música, que acontece conjuntamente com a colega de trabalho com a qual realiza os planejamentos e cujas práticas são estruturadas a partir de uma estrutura diferente de disposições.

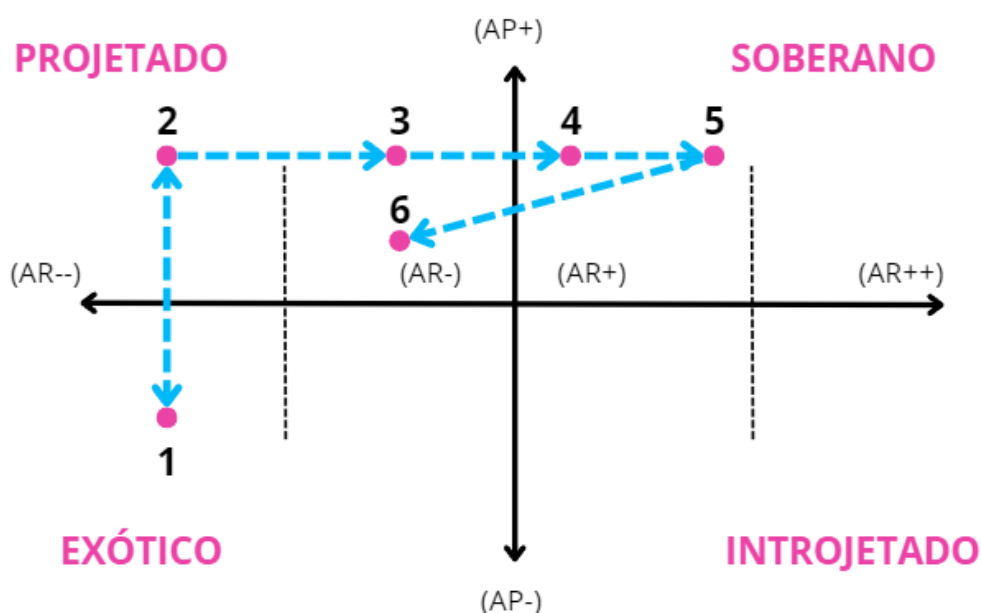
Esse é um exemplo de como as práticas individuais podem ser influenciadas por condições sociais mais amplas, de como os indivíduos podem influenciar e transformar essas condições, ainda que de maneira limitada. Essas são atividades pontuais que, para serem incorporadas à matriz geradora das práticas, o *habitus*, precisariam de um tempo maior de contato, acompanhadas também a mudança de concepções com relação à música.

Somente uma observação específica das práticas da professora Jasmine a partir desse ponto poderiam constatar os impactos dessas ações a longo prazo. O que se pode dizer de início, é que o *habitus*, embora tenda a ser estável e resistente a mudanças rápidas, pode ser modificado a partir de novas experiências que se revelem significativas para a professora.

A figura 15, a seguir, traz as atividades musicais do quadro 28 representadas no plano de autonomia. As atividades giram em torno de uma vivência sonora musical específica (organizada no código soberano): elas preparam e encerram esse momento. Como se trata de um projeto dedicado à educação musical, tudo poderia ser explorado se forma a trabalhar questões musicais específicas, mas – como se tem reforçado – isso só seria possível com uma formação específica das professoras para o trabalho com música nesse nível.

A viagem de autonomia se assemelha àquela da professora Aurora, embora não esteja presente nos momentos em que a professora Jasmine atua sozinha com suas turmas:

Figura 15 – Viagens de autonomia do projeto “Brinquedo cantado” – *Commune*



Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, as práticas musicais engendradas pelas estruturas de disposições próprias da categoria *Commune* apresentam a potencialidade de trabalhar a música com as crianças, mas parece haver alguns entraves. Fala-se de uma potencialidade porque as duas professoras relataram nas entrevistas que reconhecem a importância da música para o desenvolvimento infantil, bem como as possibilidades da música como facilitadora do ensino aprendizagem. Contudo, suas práticas ainda não refletem essas concepções declaradas. Outro entrave é o aparente desinteresse em realizar cursos de formação continuada ainda que sejam disponibilizados pela SEEDF de forma gratuita e em horário de trabalho.

Não se percebe um esforço das professoras em inserir a música nas suas práticas pedagógicas. Ela é apenas um recurso comum, dentre vários outros, utilizado ocasionalmente e, muitas vezes, sem o preparo adequado que permita uma participação mais efetiva das crianças.

5.3.3 *Silentium*

“Olha, já vou avisando que não sou muito de cantar.”

(Professora Tiana, 2023)

Essa foi a frase que me acolheu no primeiro dia de observações no turno vespertino, na classe da professora Tiana. A categoria *Silentium*, derivada do termo em latim que significa "silêncio", engloba as estruturas de disposições cujas práticas engendradas revelam praticamente a ausência de atividades musicais na rotina e nos projetos: um vazio musical na educação infantil.

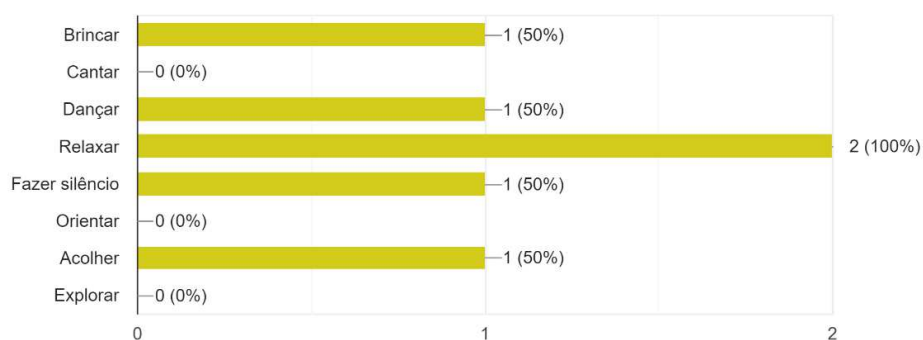
Diferentemente da categoria *Commune*, em que as concepções envolvem a presença da música, porém divergem das práticas, nessa categoria parece haver uma consciência maior da ausência da música, o que revela que esta é intencional por diversos motivos. Ou seja, a música sequer é considerada como um recurso comum, dentre vários outros. Ela praticamente é desconsiderada nas práticas pedagógicas.

O quadro 29 apresenta os papéis atribuídos à música pelas duas docentes cujas práticas são engendradas a partir das disposições reunidas nessa categoria. Ambas indicaram que o “cantar” está ausente em suas práticas pedagógicas, o que foi possível presenciar nas observações. Professoras e crianças não cantam, o que praticamente faz com que não se encontrem as músicas de rotina. A professora, em vez de se utilizar desse recurso, realizam os comandos apenas falados, como nesse pequeno trecho que antecede a contação de histórias: “Na hora da história é bem quietinho e caladinho”.

Quadro 29 – Utilização da música – Categoria *Silentium*

2. De forma geral, a música é utilizada para o:

2 respostas



Fonte: CDE, 2023, p. 358.

Ambas também responderam que a música não é utilizada para “orientar”, o que revela sua ausência nos comandos, e do “explorar”, que poderia representar formas de exploração sonora com o corpo, com os objetos, com as descobertas da infância, com a apreciação de músicas. As professoras indicaram que utilizam a música para o relaxamento das crianças, em especial após atividades mais agitadas como o retorno do parquinho, da quadra e do recreio. Uma delas afirmou que as músicas fazem parte do “brincar”, do “dançar”, do “fazer silêncio” e do “acolher”, entretanto, não foram presenciados momentos em que brincadeiras e acolhidas tivessem sido realizadas com música. A outra professora respondeu não utiliza a música também com essas finalidades.

No quadro abaixo, a análise de uma das observações da sala da professora Bela. A turma havia passado por uma troca recente de professoras e Bela só estava há cerca de 2 semanas na regência. A professora comentou ser o seu primeiro ano com a educação infantil, e que tinha maior afinidade com os anos finais. A professora não comentou sobre as práticas musicais com essa etapa de ensino, apenas relatou que a falta da música em sua sala se deve ao fato de ter pouca experiência com a EI, não tendo conhecimento de quase nenhum repertório de músicas infantis.

Quadro 30 – Atividades musicais na rotina – Professora Bela

Data da observação: 30 / 08/ 2023	Professora: Bela
Descrição da atividade: O turno seguiu sem músicas do início ao final da aula.	
Síntese: A professora realizou toda a rotina da classe, no referido turno, sem música.	
Código exótico (AP-, AR-).	

Fonte: CDE, 2023, p. 32.

Segue abaixo, no quadro 31, a descrição de algumas atividades realizadas por essas professoras no decorrer das observações que têm relação com música, ou pelo menos poderiam ter. A rotina conta com a presença mínima da música, praticamente ausente seja nas ações de comando, para o ensino de outros conhecimentos ou para a vivência de conceitos musicais.

Quadro 31 – Exemplo de atividades na rotina da categoria *Silentium*

Data da observação: 07, 16, 28 e 30 de agosto.	Professoras: Tiana e Bela
<p>Descrição da rotina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na primeira parte da aula a professora não cantou ou utilizou músicas gravadas para sinalizar a rotina, acolher as crianças, ou como ferramenta pedagógica em atividades diversas. Código exótico (AP-, AR--) • A professora colocou uma música instrumental suave, gravada para acalmar as crianças enquanto brincavam livremente na própria sala. Código projetado (AP+, AR--) • Não houve outras interações com música pelo resto do turno, para auxiliar, conduzir, ensinar música ou outros conhecimentos até o horário da saída. Código exótico (AP-, AR--) • No segundo dia de observações, a aula iniciou sem acolhida, sem músicas, sem roda de experiência⁴⁹ com as crianças sentadas em suas mesas, após colocarem a pasta na mesa da professora. O momento seguiu sem interações da professora (conversas, perguntas, comentários), enquanto as crianças conversavam entre si. Por fim, foram para a sala de leitura, era o dia da história. Código exótico (AP-, AR--) • A professora levou a turma para a sala de leitura, junto às outras 4 turmas da educação infantil, e começou a leitura do livro para as crianças. Código exótico (AP-, AR--) • Outras professoras cantaram a música “Na hora da história é bem quietinho, e caladinho”. O momento seguiu com uma cobrança por silêncio. Outras professoras cantaram “Silêncio amiguinho por favor” – (Como essas ações foram realizadas por outras professoras, que não Tiana e Bela, cujas práticas estão sendo analisadas, não há código para este momento). 	

⁴⁹ Momento em que as crianças sentam em roda e compartilham suas experiências em casa. Passeios, viagens, filmes, brincadeiras e qualquer outra atividade que tenham feito junto à família no cotidiano dos seus lares.

- Na volta para a sala a professora **cantou a música** “Meu lanchinho” **para sinalizar o início do lanche.**
Código projetado (AP+, AR--).
- O turno seguiu **sem músicas** até o final da aula.
Código exótico (AP-, AR--)
- A professora realizou toda a rotina da classe, no referido turno, **sem a presença de alguma música.**
Código exótico (AP-, AR--)

Fonte: CDE, 2023, p. 1-47.

Por haver momentos muito pontuais em que a música esteve presente, as descrições das observações eram ricas em detalhes relacionados aos outros aspectos das práticas pedagógicas das docentes. Foi observado que não apenas a música, mas também a ludicidade e o brincar estavam ausentes das práticas.

É importante discutir que “o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUCKESI, 2000, p. 2), ou seja, para as crianças, suas vivências plenas precisam contemplar o universo imaginativo, visual, sonoro, concreto, tátil, sensitivo e criativo. Aspectos que podem ser ricamente explorados a partir das vivências sonoro-musicais.

Observar práticas musicais que se enquadram em uma categoria que praticamente beira o silêncio musical traz dúvidas sobre o que pode ser sugerido a docentes que demonstram pouca afinidade com a música e outros elementos lúdicos, como as brincadeiras, até mesmo com o próprio trato com as crianças de 4 anos de idade.

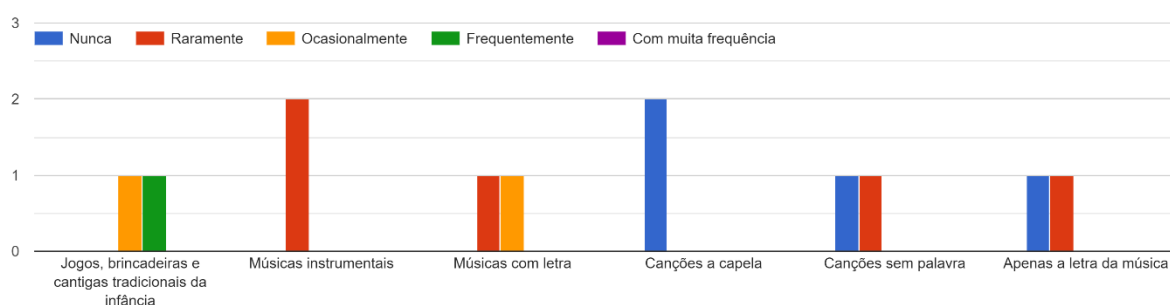
Penso ser urgente a realização de ações que procurem explorar a musicalidade dessas professoras, procurando aproximá-las da música e tentando descobrir possíveis entraves adquiridos ao longo de suas vivências. Além disso, essas ações precisam também contribuir para a aquisição de capital musical relacionado à educação infantil.

Ao serem indagadas na entrevista sobre a frequência em que cantam com as crianças, a resposta verbal não se fez, porém no que o formulário apresentou como “canções a capela” a resposta foi “nunca”, conforme o gráfico 8, apresentado aqui apenas com as respostas das duas professoras. Nesse sentido caberia um

questionamento mais profundo sobre como seria a realização de “jogos e brincadeiras tradicionais da infância” sem a voz cantada.

Gráfico 8 – Frequência de utilização da música – *Silentium*

4. Com que frequência utiliza:



Fonte: CDE, 2023, p. 359.

Nessas salas, as crianças passavam grande parte do tempo brincando de massinha ou outros brinquedos como bonecos e carrinhos, muitos de pouca qualidade, incompletos por falta de peças e sujos, já que eram compartilhados durante o recreio com todas as crianças do bloco da EI. Parte da aula envolvia as chamadas “atividades de folha”, com letras e desenhos impressos, que seriam pintados utilizando giz de cera e lápis de cor.

Era comum as crianças se aproximarem de mim para mostrarem seus brinquedos e suas artes com desenhos e esculturas de massinha. Em um certo dia, passei boa parte do tempo fazendo pedidos de “comidas”, que eram preparadas nas mesas das crianças e trazidas até a minha mesa, para que novos pedidos fossem feitos.

Nesses momentos de brincar livre (que aconteciam em grande parte do tempo) nas práticas da categoria *Silentium*, era comum a professora promover o relaxamento com música instrumental para acalmar as crianças, ao menor indício de agitação:

A professora pediu que as crianças se deitassem para respirar e relaxar, porque estariam muito agitadas. Esse pareceu ser um momento que acontecia com frequência já que ela não precisou repetir o comando. As crianças pareciam estar habituadas a essa prática. Contaram até 5 e depois se levantaram novamente para brincar. A música continuou sendo reproduzida, aparentemente na tentativa de manter a calma na sala (CDE, 2023, p. 6).

A professora justificou essa atitude pelo fato de existirem na sala duas crianças autistas⁵⁰ de nível de suporte 1. Não foram presenciados momentos em que essas duas crianças tenham demonstrado desconforto com a intensidade dos sons produzidos na sala.

Não houve uma integração consistente de música na rotina, com exceção de momentos esporádicos, como a música "Meu lanchinho", e uma música instrumental na televisão para acalmar as crianças durante as brincadeiras. Em algumas ocasiões, a professora interrompia as atividades, solicitando silêncio e alertando que as crianças poderiam perder a recreação.

Outros projetos eram realizados com a EI como o de contação de histórias, no qual havia também uma escala de professoras para sua condução. Nessas ocasiões, as professoras preparavam a história, escolhida previamente pelo grupo, os recursos, músicas e qualquer outro elemento que quisessem utilizar no momento. A seguir, transcrevo minhas anotações referentes ao dia em que essa contação ficou a cargo da professora Tiana:

16/08/2023, 2º dia de observações. Professora Tiana.

Resumo da primeira parte da aula:

Sem músicas.

Sem acolhida.

Sem conversas.

Crianças sentadas em suas mesas.

Sem brinquedo.

Sem interações.

Pedidos por silêncio.

Por fim, foram para a sala de leitura, era o dia da história. A professora levou as crianças para a sala de leitura, para o projeto de contação de histórias que é realizado semanalmente. As 5 professoras do turno levaram suas turmas e nesse dia a professora Tiana conduziu o projeto. Ela optou por fazer a leitura do livro para as crianças, mostrando algumas imagens impressas e propondo interações mediante algumas perguntas. Na falta de recursos lúdicos e materiais que pudessem chamar a atenção das crianças, a agitação se instaurou. Outras professoras cantaram a música "Na hora da história é bem quietinho, e caladinho". O momento seguiu com uma cobrança por silêncio. Nesse momento a professora Mérida pediu para intervir para diminuir a agitação das turmas, então cantou: "Silêncio amiguinho por favor". E essas foram as ÚNICAS músicas do dia em toda a rotina,

⁵⁰As crianças estavam no espectro autista de nível 1 de suporte. Popularmente conhecido como "leve". Nesse nível a criança precisa de pouco suporte e tem maior facilidade para realizar as atividades escolares de forma independente.

com exceção da música “Meu lanchinho” que antecedeu o momento do lanche. (Diário de bordo, 2023).

Uma criança tentou iniciar a canção “Meu pintinho amarelinho”, ao que a professora disse: “Essa eu não sei”, então não cantou e nem incentivou a criança a continuar a música. Essas observações podem indicar que, naquele momento, a dinâmica da sala não favorecia a expressão espontânea das crianças. Foi desafiador testemunhar a falta de incentivo às propostas das próprias crianças e a ausência de elementos lúdicos na sala.

Nesse sentido cabe uma discussão sobre a importância da ludicidade. Trata-se de reconhecer as potencialidades do imaginário das crianças como como caminho de consolidação das aprendizagens e do desenvolvimento integral e da socialização. E mais do que como um caminho, reconhecer como um direito o acesso ao interagir e o brincar. O universo infantil é dotado de possibilidades de compreensão do meio social e cultural, não condicionadas a estereótipos ou tipos de histórias, músicas, fantasias, brinquedos, instrumentos, maquiagens, vozes, locais, sons, cenários, objetos etc. A ludicidade também está ligada a quem a integra em suas ações, pode ser que uma simples imitação vocal agregue ludicidade ao momento, mas antes é preciso olhar para a criança com afeto e reconhecê-la em suas singularidades.

As músicas para apresentações estão presentes, o que foi observado no decorrer do ensaio para a festa junina, que, embora não tenham sido realizados nos dias em que eu estava acompanhando essas salas, foram presenciados em outros momentos, com outras turmas, porque os ensaios são realizados em conjunto. A professora Tiana participava dos ensaios realizando a coreografia em frente aos seus alunos, assim como as demais professoras faziam.

A professora Tiana relatou que tentou conduzir o projeto “Música em Movimento” em sua sala, porém havia uma sensação de insegurança e de não ter controle da situação, pois não havia uma lista de músicas previamente organizada e nem um planejamento que tivesse sido repassado pela coordenação ou pelas demais professoras. Na entrevista a docente refletiu sobre a necessidade de professores especialistas em música nas escolas, mas essa insegurança não estava relacionada somente ao conteúdo específico de música, e sim à pouca experiência com a condução de projetos específicos, como o de contação de histórias, psicomotricidade

entre outros. Isso propõe a existência de algumas lacunas tanto pela perspectiva da formação profissional no ensino superior, quanto nas experiências anteriores como educadora, essas que também constituem o *habitus*, que é constantemente confrontado com novas experiências e continuamente influenciado por elas.

Nesse sentido, os saberes pedagógicos e as vivências docentes apresentam um papel de grande relevância na constituição da profissionalidade da educadora. Reconhece-se a importância de uma formação que ofereça “boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério” (LUDKE, 2010, p. 2).

A profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. [...] A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias (LUDKE, 2010, p. 2)

Provavelmente a professora não possui os saberes necessários que a permitam realizar o próprio planejamento para a realização desse projeto. Além disso, como a turma estava muito agitada, considerou que não seria viável continuar realizando o projeto na sala. Decidiu então experimentar realizar a atividade no seu dia de conduzir o projeto, algo que ainda não havia feito antes. Para a sua surpresa, como relatou, os alunos conseguiram realizar as atividades propostas. Muito provavelmente porque já o faziam com as outras professoras. No entanto, mesmo com o sucesso das atividades em conjunto, percebeu que o projeto não funcionou tão bem na sala de aula ao seu comando.

Não foram identificados momentos em que a professora Bela tenha participado dos ensaios, porque começou a trabalhar na escola apenas após a festa junina. Antes disso havia outra professora na turma, que deixou a escola no início das observações. Portanto as observações e a entrevista contaram apenas com a participação da professora Bela.

O quadro 32, a seguir, traz todas as sínteses das atividades realizadas pelas professoras cujas práticas são engendradas pelas estruturas de disposições reunidas na categoria *Silentium*. Essa análise foi feita da mesma forma que nas demais categorias, considerando todas as atividades realizadas na rotina da classe.

É possível observar uma predominância de práticas musicais organizadas no código exótico (AP- e AR--), que revelam a ausência da música no cotidiano das turmas.

Quadro 32 – Atividades musicais na rotina da categoria *Silentium*.

Descrição da atividade:

Exemplo:

- Na primeira parte da aula a professora **não utilizou músicas para sinalizar a rotina, acolher as crianças, ou como ferramenta pedagógica** em atividades diversas.

Código exótico (AP-, AR--)

- A professora **não utilizou músicas cantadas ou gravadas para acolher, socializar, interagir, brincar com as crianças ou realizar qualquer atividade relacionada ao objetivo de ensinar música, ou ensinar outros conhecimentos.**

Código exótico (AP-, AR--)

- A professora **cantou a música “Meu lanchinho” para sinalizar o momento do lanche.**

Código projetado (AP+, AR--)

- A professora **colocou uma música instrumental na televisão** e pediu que as crianças deitassem no chão **para respirar e relaxar.**

Código projetado (AP+, AR--)

- A professora contou uma história para as crianças, mas **não utilizou músicas para trabalhar conhecimentos musicais ou conhecimentos relacionados ao momento de contação de histórias.**

Código exótico (AP-, AR--).

- A professora levou as crianças para a quadra, **para a realização de atividades de psicomotricidade**, e **não utilizou músicas** como recurso pedagógico, ferramenta de ensino ou para trabalhar conhecimentos musicais.

Código exótico (AP-, AR--)

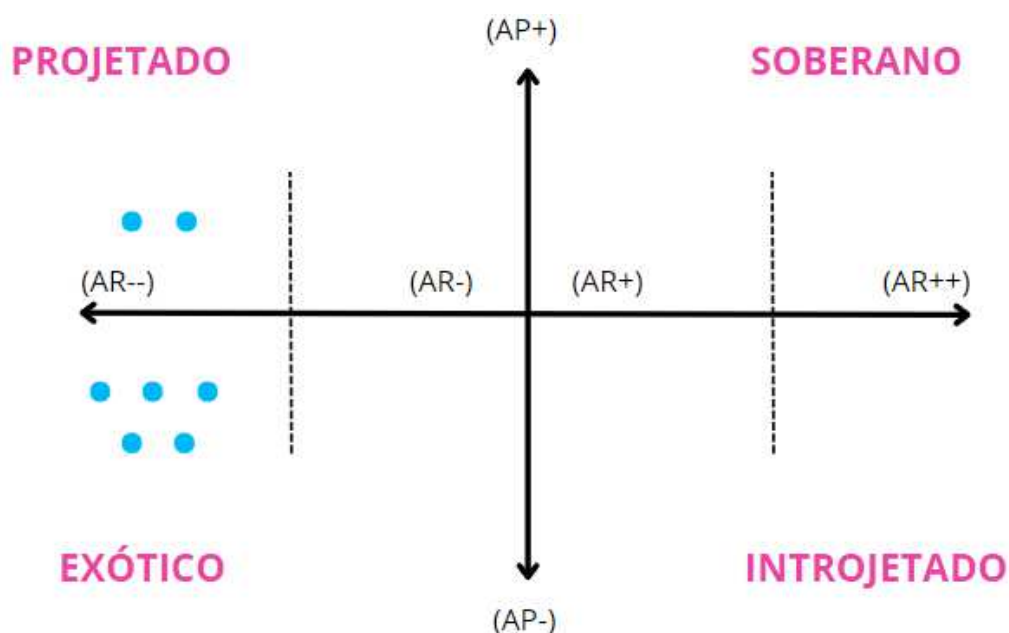
- A professora realizou toda a rotina da classe, no referido turno, **sem músicas para trabalhar conhecimentos musicais, ou com propósitos alheios a esse objetivo.**

Código exótico (AP-, AR--)

Fonte: CDE, 2023, p. 1-47.

Quando representadas no plano de autonomia, os códigos exóticos predominam como as estruturas de disposições da categoria *Silentium*:

Figura 16 – Plano de autonomia das músicas na rotina da categoria *Silentium*

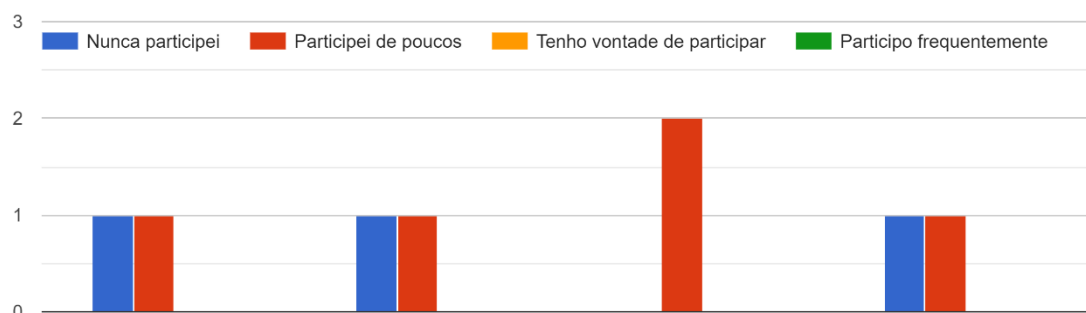


Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras afirmaram que necessitariam de maior orientação e formação para incorporar a música em suas práticas pedagógicas, porém, na entrevista foi demonstrado que não houve e, até o momento, não existe o interesse de participar de cursos e oficinas de formação continuada em música, conforme apresenta o gráfico 9, que foi organizado com respostas apenas das duas professoras:

Gráfico 9 – Participação na formação continuada – categoria *Silentium*

14. Sobre os cursos e oficinas de formação continuada.

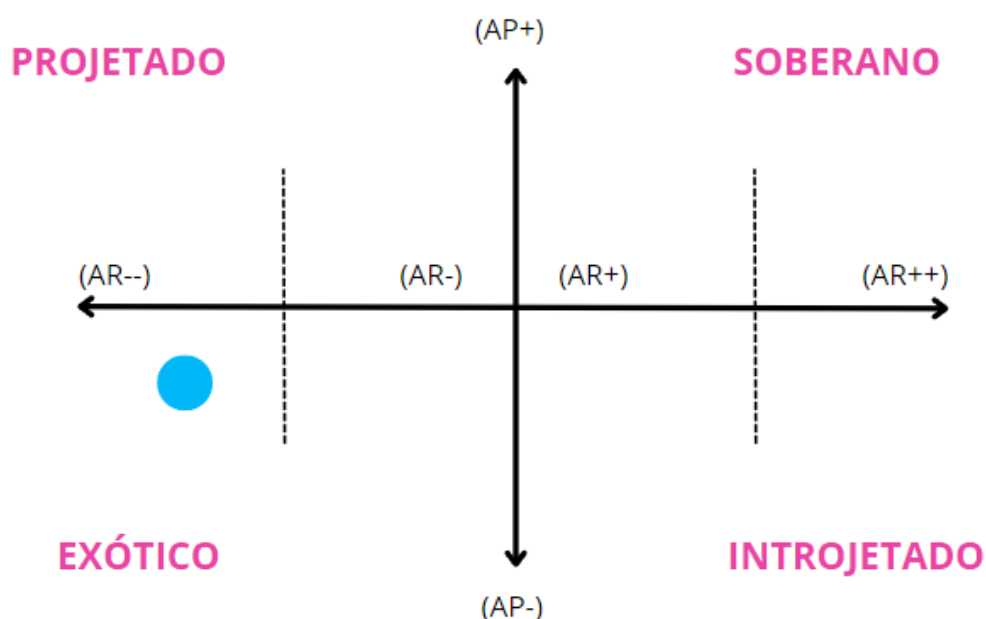


Fonte: CDE, 2023, p. 363.

Como feito nas demais categorias, passo às análises das práticas que ocorreram durante a realização dos projetos direcionados à música. Durante o grupo focal, as professoras da categoria *Commune* e *Silentium* apresentaram várias justificativas para não estarem realizando os projetos, como se sentissem a necessidade de explicar suas escolhas. Atribuíram suas maiores dificuldades à agitação das crianças.

As duas professoras com práticas engendradas pelas estruturas de disposições reunidas nessa categoria atuam no 1º período, e compõem o grupo que não estava realizando o “Música e movimento”, o único projeto de música destinado a essas turmas. Logo, o único código que organiza as práticas nos projetos é o exótico (AP-, AR--), quando a música não é utilizada e cujo aprendizado não é considerado como um propósito dessas práticas:

Figura 17 – Plano de autonomia do projeto “Música e movimento” – *Silentium*



Fonte: Elaborado pela autora.

Como dito anteriormente, as entrevistas revelaram que existiram intervenções da coordenação e supervisão para que o projeto “Música e movimento” fosse realizado fora da sala de aula, mesmo que fosse necessário que essas turmas se unissem às turmas de 2º período. Ainda durante as entrevistas, algumas professoras da categoria *Conatus* demonstraram disponibilidade em auxiliar na condução dos projetos caso fosse necessário, porque era importante para o desenvolvimento das crianças, que também gostavam de participar. E assim foi feito: após as entrevistas presenciei a realização do projeto duas vezes.

Nessas ocasiões, as crianças das 5 turmas do turno vespertino foram para o pátio e, ao som de músicas gravadas, realizaram movimentos coreografados ao comando das professoras. As professoras que conduziram esses momentos foram Moana e Mérida, cujas práticas são organizadas pelas estruturas de disposições reunidas na categoria *Conatus*. Não foi possível observar as professoras Tiana e Bela conduzindo esse momento, após o auxílio de Moana e Mérida.

As 5 turmas reuniam aproximadamente 70 crianças. A grande quantidade de crianças no pátio, realizando simultaneamente as atividades, reforçou a limitação da música como recurso para coordenar movimentos de dança, e tornou os espaços de atenção individual bastante reduzidos. Pelas observações foi possível perceber que,

apesar de se mostrar como um momento divertido para as crianças, as que estavam nas últimas posições acabavam mais dispersas, devido à distância da docente que guiava as coreografias. Ainda assim, para algumas crianças, era o único momento de contato com a música na semana.

As práticas das três docentes mais resistentes à realização do projeto se enquadram nas categorias *Commune* e *Silentium*, cujas estruturas de disposições estão mais distantes do código soberano, ou seja, mais distantes de conhecimentos musicais trabalhados/explorados/vivenciados com propósitos de ensinar música.

O silêncio musical que imperava nas práticas engendradas pelas estruturas de disposições reunidas na categoria *Silentium* representa a ausência da música como conhecimento específico e também como ferramenta de ensino, ligada à ausência da ludicidade em praticamente todas as atividades. Tudo isso se relaciona diretamente com o capital musical (e com o “capital lúdico) acumulado nas experiências docentes e formativas que constituíram e constituem a profissionalidade dessas professoras. E se reflete no desinteresse na formação continuada para a construção de novos conhecimentos e no baixo engajamento nos projetos da instituição, que influenciam e contribuem com a manutenção das disposições incorporadas do *habitus* relacionado à desimportância da música para o desenvolvimento das crianças e dos objetivos da educação infantil.

5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nessa seção farei algumas análises comparativas entre as três categorias a fim de evidenciar os principais contrastes. Em síntese, as categorias que reúnem as estruturas de disposições que organizam as práticas musicais na escola observada resultam em práticas que apresentam níveis diferentes de frequência da música. Essa frequência foi organizada em escala Likert, no quadro 33, onde o nível 1 representa a ausência total, o nível 2 representa a presença mínima, o nível 3 a presença ocasional, o nível 4 a presença frequente e o nível 5 a presença constante da música num determinado espaço. Os níveis foram representados também por um degradê de cores:

1. Ausência
2. Presença mínima
3. Presença ocasional
4. Presença frequente
5. Presença constante

Quadro 33 – Presenças e ausências da música nas Categorias.

Espaços da música na EI	<i>Conatus</i>	<i>Commune</i>	<i>Silentium</i>
Músicas de rotina e comando	5. Presença constante	3. Presença ocasional	2. Presença mínima
Músicas para o ensino de outros conhecimentos	4. Presença frequente	2. Presença mínima	1. Ausência
Músicas de apresentações (de natureza obrigatória)	3. Presença ocasional	3. Presença ocasional	3. Presença ocasional
Projetos específicos de música	4. Presença frequente	3. Presença ocasional	1. Ausência
Conceitos	2. Presença mínima	1. Ausência	1. Ausência

Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas musicais engendradas pelas estruturas de disposições reunidas na categoria *Conatus* se caracterizam por uma presença constante da música como ferramenta lúdica na rotina, uma presença frequente da música para o ensino de outros conteúdos e também nos projetos específicos de música, uma presença ocasional de músicas destinadas às apresentações, e a presença mínima de vivências de conceitos musicais específicos. Trata-se da categoria que mais se aproxima de uma educação musical efetiva na EI, pois promovem vivências que se contribuem, ainda que indiretamente, para o desenvolvimento da musicalidade das crianças, pelo seu caráter constante nas práticas.

As práticas musicais engendradas pelas estruturas de disposições reunidas na categoria *Commune* caracterizam-se uma presença ocasional da música na rotina e ações de comando, nas apresentações e nos projetos específicos de música,

sobretudo pela natureza obrigatória desses projetos. Apresentaram também uma presença mínima da música como ferramenta de ensino de outros conhecimentos e a ausência do trabalho com conceitos específicos de música. As práticas das duas professoras evocam diferenças no que concerne à forma como a música é utilizada, mas partilham do mesmo caráter ocasional. Não há vivências musicais constantes que possam contribuir para o desenvolvimento da musicalidade das crianças. A música é uma dentre várias outras ferramentas para o ensino na educação infantil.

Nas práticas engendradas pelas estruturas de disposições reunidas na categoria *Silentium*, percebe-se uma presença ocasional das músicas direcionadas às apresentações, devido ao fato delas possuírem um caráter obrigatório. Nota-se, ainda, a presença mínima de músicas de rotina e comando (tendo sido presenciadas apenas músicas instrumentais de relaxamento e a música que antecede o lanche das crianças), e a ausência de músicas como ferramenta de ensino de outros conhecimentos e nos projetos específicos. Nessa categoria, as práticas resultantes não contemplam as possibilidades de desenvolvimento da musicalidade das crianças, não apenas pela ausência do trabalho específico com conhecimentos musicais, mas pela ausência de quaisquer vivências musicais relacionadas ao cantar, ao brincar, ao criar e ao apreciar.

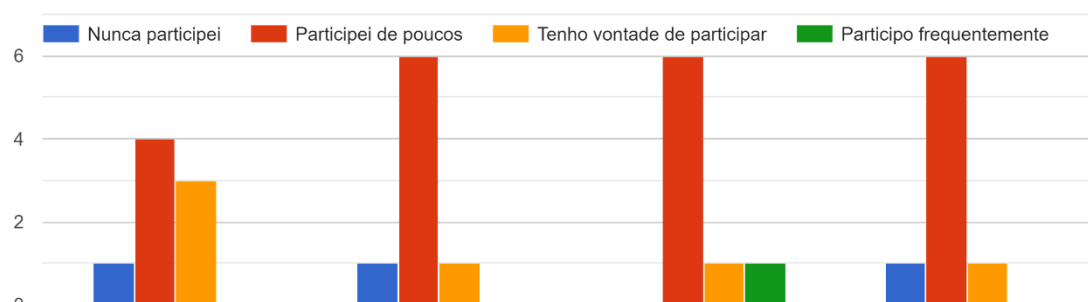
Um dos motivos apontados pelas professoras das categorias *Commune*, *Silentium* para a pouca presença ou ausência da música nas práticas e projetos foi a carência de conhecimentos e vivências musicais oferecidos no curso de pedagogia, o que nos leva à reflexão sobre a participação em cursos de formação continuada oferecidos pela SEEDF. As professoras que relataram maior dificuldade com as atividades musicais são também as que menos procuram realizar esses cursos. É preciso ressaltar que as professoras têm oportunidades iguais de oferta e possibilidade de participação nos cursos, estando em regime de contrato temporário ou efetivo.

O gráfico 10 traz as respostas da questão 14 do formulário e demonstram os níveis de participação em cursos de formação continuada das oito professoras. Após as análises e correlações entre os dados da entrevista e das observações, foi identificado que as professoras cujas práticas se enquadram na categoria *Conatus* já fizeram cursos de formação continuada e tentam constantemente acompanhar esses cursos. As da categoria *Commune* marcaram “participei de poucos” e “tenho vontade

de participar” as da categoria *Silentium* marcaram “nunca participei” e “participei de poucos”, ou seja, não demonstraram ter tido ou ter futuramente interesse em participar desses cursos.

Gráfico 10 – Participação em cursos de formação continuada

14. Sobre os cursos e oficinas de formação continuada.



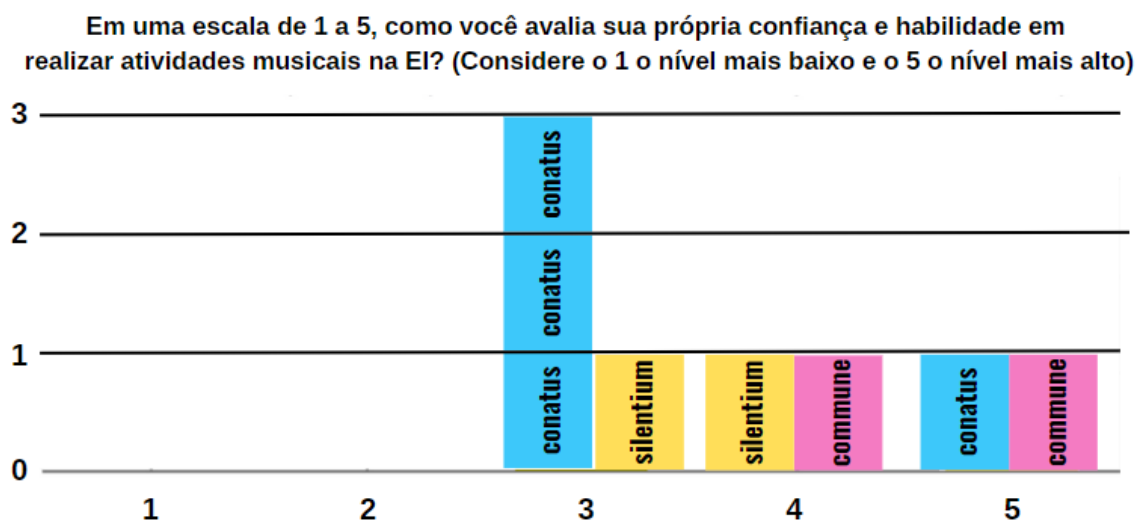
Fonte: CDE, 2023, p. 320.

Ainda na entrevista a professora Mérida relatou um pouco dos benefícios de realizar os cursos, como o enriquecimento do repertório de músicas, brincadeiras, histórias, e até mesmo para adquirir maior confiança para a realização dessas atividades frente ao grupo e às crianças, fazendo questão de ressaltar que o motivo para a realização desse esforço é ajudá-las. Ela também aproveitou para incentivar as colegas a participarem dos cursos, em especial dos cursos práticos e lúdicos que a rede oferece.

A professora do curso sempre falava pra a gente, puxava nossa orelha. Para algumas pessoas é mais difícil, a questão da locomoção e tal. Mas os cursos são oferecidos no nosso horário de trabalho. Por isso que eu sempre incentivo. Eu falo, quem tem dificuldade, quem tem timidez, faz o curso que vocês não vão se arrepender. [...] Gente, é muito bom colocar na nossa prática mesmo. Porque, assim, vocês, às vezes, conversam comigo, eu morro de vergonha também. Na igreja, eu parei de cantar porque eu morro de vergonha. Então, são coisas, bloqueios meus. **Mas eu penso que, assim, eu estou ajudando aquela criança.** Então, às vezes, eu pingo o suor contando história, mas eu tento dar o meu melhor. Então, assim, eu acho que essas questões das formações são muito importantes. Muito mesmo. Eu aprendi muito, muito nessas formações. Porque elas são muito experientes. Então, assim, é top! (MÉRIDA, CDE 2023, p. 179, grifos meus).

As falas das professoras da categoria *Conatus* são bem parecidas no que tange à formação continuada e ao esforço de sempre estar incluindo a música e atividades musicais em suas práticas. Nesse sentido, permanecendo ainda na mesma questão, chamo a atenção para as demais respostas. A maioria das professoras da categoria *Conatus* marcaram o nível de confiança e habilidade como 3, isso pode demonstrar que as professoras que mais realizam atividades musicais reconhecem de certa forma querer ter mais as próprias habilidades melhor desenvolvidas para as atividades que propõe às crianças, e como elas mesmas disseram, trabalham a música mas gostariam de trabalhar mais. O nível de confiança de habilidade da categoria *Commune* são mais altos, porém em suas práticas poucas atividades são desenvolvidas. A categoria *Silentium* também se coloca com um nível entre 3 e 4 de habilidade e confiança, mas as atividades musicais e até mesmo as músicas na rotina são praticamente nulas, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 11 – Confiança e habilidade para realizar atividades musicais



Fonte: CDE, 2023, p. 320.

porque eu vejo que, por exemplo, a regional dá muita formação para [as professoras da] educação infantil durante o ano. Eu vejo que há momentos de musicalização, elas sempre trazem uma pessoa para ensinar alguma coisa diferente. E quando eu participava, que nem você estava falando da questão da sementinha, eu já saía doida para

desenvolver na minha sala (COORDENADORA DA EI, CDE 2023, p. 259).

Um aspecto levantado na entrevista, e com grande recorrência nas pesquisas⁵¹ levantadas por este estudo, apontam uma preocupação em comum: a falta de um profissional com formação específica para o ensino de música. Entretanto, as professoras da categoria *Conatus* demonstraram maior interesse em formações mais efetivas com esse tema, do que na presença de um professor específico. Ainda a respeito disso, a maior parte das professoras da categoria *Commune* e *Silentium* mantiveram a fala sobre a necessidade de um professor de música.

Outro ponto interessante que ganhou relevância foi o contato das professoras com a música em ambientes externos ao escolar. As duas professoras da categoria *Silentium* afirmaram não ter realizado cursos específicos de música e nem têm ou tiveram contato com músicos em alguma área de sua vida. Na categoria *Conatus* vemos um cenário contrário, 100% das professoras cujas práticas são enriquecidas com música frequentaram cursos formais, informais ou participaram de práticas musicais no decorrer da adolescência e até mesmo vida adulta, o que vem ao encontro com o conceito de capital cultural de Bourdieu, com foco no capital musical adquirido nas trajetórias dessas professoras, como fator de grande relevância para a construção das práticas musicais.

Na categoria *Commune* essa experiência também existiu, entretanto a música não se faz presente nas ações pedagógicas das professoras. Como visto, a frequência da música na rotina é condicionada às ocasiões, atividades requeridas pela escola, e até como ferramenta de negociação com as crianças. Os conhecimentos apreendidos no decorrer da infância e adolescência não foram agregados ao processo de constituição da profissionalidade docente.

Uma questão interessante: Das oito professoras da educação infantil, apenas duas são professoras efetivas da rede (37,5%) e seis estão em regime de contrato

⁵¹ SOLER (2008); TRIERWEILLER (2008); BRUNHOLI (2010); DUARTE (2010); LOUREIRO (2010); SOUZA (2011); STORGATTO (2011); RIBEIRO (2012); TAVARES (2013); CUNHA (2014); MARIANO (2015); WERLE (2015); TOLEDO (2016); FACCIO (2017); FIGUEIREDO (2017); LUNARDI (2018); OLIVEIRA (2018); TOMAZI (2019); RIBEIRO (2020); SANTOS (2020); PEREIRA (2020); RECKZIEGEL (2020); BONATO (2021).

temporário (62,5%). As duas professoras efetivas encontram-se na categoria *Conatus*, e as de contrato temporário espalhadas de forma equilibrada entre as categorias (vide quadro 34). Esse fato não necessariamente está ligado à qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, entretanto não se pode deixar de observar que 3 das 6 professoras em contrato temporário responderam que se identificam mais com outras etapas de ensino e possuem práticas musicais nas categorias de menos efetividade da música tanto nos projetos específicos quanto na rotina da classe, e também são as que menos (ou nunca) procuraram participar de cursos de formação continuada.

Quadro 34 – Regime de trabalho das professoras

Regime de trabalho	Categoria das práticas
Efetivo (Aurora)	<i>Conatus</i>
Efetivo (Mulan)	
Temporário (Mérida)	
Temporário (Moana)	
Temporário (Jasmine)	<i>Commune</i>
Temporário (Ariel)	
Temporário (Tiana)	<i>Silentium</i>
Temporário (Bela)	

Fonte: elaborado pela autora.

As convocações de professoras em contrato temporário são realizadas à medida que existem carências nas escolas. Os motivos são diversos: cobertura de atestados, licenças, e vagas de professores que assumiram outras funções na escola, como gestão, coordenação, supervisão, entre outros. No momento da convocação nem sempre é possível escolher a turma com a qual a docente tem maior afinidade e experiência. Como mencionado anteriormente, existe uma grande rotatividade de professoras nas turmas de educação infantil, por serem as menos escolhidas por professores efetivos da escola, que em grande parte preferem trabalhar com os anos iniciais. Na grande maioria das vezes a professora temporária não consegue voltar para a mesma escola, ou para a mesma etapa. Esse é um fator complicador para as tentativas de continuidade e fortalecimento do trabalho pedagógico na EI,

considerando que nos anos iniciais a música tenda a ser ainda mais escassa, como dito nas entrevistas dos trabalhadores escolares e algumas pesquisas, a exemplo do estudo de Casagrande (2019), que apresentou a ausência da música como conhecimento no currículo em ação dos anos iniciais.

Busquei apresentar esses dados específicos nessa subseção a fim de evidenciar o vínculo que se apresenta entre as trajetórias de vida das professoras das categorias *Commune* e *Silentium* e as ausências da música em suas práticas. Pode-se inferir que algumas delas estejam relacionadas a uma estrutura de ausências de formação continuada, mas também à descontinuidade do trabalho pedagógico musical proposto pela Escola Classe, tendo em vista a constante troca de turmas e instituições. A escolha de turmas pelas professoras de contrato temporário depende de muitos fatores, colocação no concurso, disponibilidade de vagas nas escolas, disponibilidade de turmas, localidade (muitas vezes opta-se pelo local mais próximo à sua residência). A combinação desses fatores pode fazer com que as turmas da educação infantil sejam escolhidas pelo critério de disponibilidade, sobreposto às questões pedagógicas e sobreposto às questões de afinidade, importante para a criação de vínculos afetivos, essenciais ao processo de desenvolvimento das crianças.

Esses são pontos que compõem as estruturas de disposições que engendram as práticas características dessas professoras. Por isso é relevante suscitar reflexões sobre os processos de escolha de turma na SEEDF, oferecendo orientações constantes para os professores e escolas sobre a importância de um olhar comprometido com essa que é a primeira etapa da educação básica, onde estão muitos dos alicerces para os processos educativos das demais etapas.

Essa é uma reflexão urgente que precisa alcançar todas as esferas educativas. Lançar um olhar sobre a frequência com que se aborda as especificidades da educação infantil nas licenciaturas em pedagogia, nos cursos de formação continuada, assim como a frequência com que se abordam as especificidades da educação musical e da presença da música como recurso indispensável para a educação infantil. Mais do que componentes curriculares e saberes docentes, as vivências musicais, lúdicas e afetivas são um direito das crianças.

NOTAS FINAIS

Essa pesquisa dedicou-se ao estudo de práticas musicais na educação básica, especificamente na etapa da educação infantil, realizadas por professoras pedagogas, não especialistas em música. O interesse pelo tema surgiu ao notar a permanência de práticas semelhantes apesar dos avanços na legislação, nas pesquisas e nos currículos destinados ao trabalho nessa etapa. As similaridades apontavam que os espaços destinados à música eram limitados ao seu uso como recurso pedagógico para o desenvolvimento de outros conteúdos e como ferramenta de apoio para a rotina escolar.

Essa situação se perpetua desde que a educação infantil se consolidou como etapa obrigatória da educação, mesmo após os avanços legislativos, a exemplo da lei 11.769/2008 – que versou sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica – e curriculares – a exemplo das diretrizes nacionais para a etapa, e, no caso do DF, do Currículo em Movimento que é o documento norteador de sua rede pública.

A recorrência dessas práticas suscitou a premissa de que as disposições incorporadas (*habitus*) engendram práticas, concepções e julgamentos de valor da música, compartilhados como crenças, aceitas tacitamente, pelos agentes que integram esse contexto.

A teoria praxiológica de Bourdieu forneceu conceitos que contribuíram para a organização e compreensão desse campo e dos agentes ligados a ele. A partir dessas lentes conceituais foi possível determinar o espaço de pesquisa como um subcampo de educação musical, localizado principalmente na intersecção de dois campos, o campo educativo e o campo artístico, com um recorte estabelecido na etapa da educação infantil. Foi possível, também, selecionar os agentes ligados a esse subcampo para participarem da pesquisa, detentores de disposições incorporadas e de capital cultural ligados à música, como fatores subjacente às suas concepções, julgamentos e práticas.

Nesse sentido foi elencado o objetivo geral de **compreender como o *habitus* de professoras pedagogas, relacionado à educação musical escolar, influencia as práticas musicais no contexto da educação infantil em uma escola do DF.** A partir dele, foram delineados os seguintes objetivos específicos, que serão

recuperados e acompanhados por breves comentários acerca de sua concretização na pesquisa.

Um deles propôs **evidenciar na literatura as práticas comuns conduzidas na Educação Infantil pública por professores pedagogos não especialistas em música**. Tal objetivo específico foi alcançado a partir de uma revisão de literatura, realizada a partir do estabelecimento de critérios de seleção dos trabalhos e de uma análise detalhada que demonstrou as práticas musicais em um cenário nacional ao longo dos últimos anos. Dessa forma, permitiu a construção de um esboço das principais ações docentes nesse contexto, categorizadas a partir de suas similaridades e distinções.

Em síntese, a música na EI se mostrou diretamente relacionada à função de recurso lúdico e de ferramenta de ensino para outros conhecimentos alheios aos musicais, e, embora as práticas de professoras pedagogas demonstrem potencialidades para a realização de um trabalho pedagógico musical efetivo, ainda não se consolidaram dessa maneira. A aprendizagem musical está, portanto, condicionada a uma espécie de “efeito colateral”, e não necessariamente intencional e consciente. Tal efeito relaciona-se diretamente à falta de consistência do trabalho com música na formação inicial do pedagogo.

Esse conjunto de práticas que permanecem ao longo do tempo, apesar de todos os avanços legislativos, curriculares e teórico-metodológicos, indicam que há disposições incorporadas (*habitus*) que, aliadas ao volume de capital musical acumulado pelos professores, estruturam um campo onde a música não é trabalhada como área de conhecimento que contribui efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

O segundo objetivo específico buscou **identificar as compreensões a respeito das práticas musicais na EI dos diferentes agentes que compõem o coletivo escolar (professores, equipe de trabalhadores e comunidade) a partir de entrevistas com grupos focais**.

A instrumentalização desse objetivo contou com um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal, que envolveu observações não participantes nas turmas da educação infantil, e entrevistas no modelo de grupo focal, com pessoas ligadas a esse contexto. A produção dos dados ocorreu ao longo de 8 semanas, organizadas da seguinte maneira: 6 semanas dedicadas às observações, das quais 4

foram direcionadas para as observações diárias nas turmas e 2 para a observação apenas dos projetos específicos de música. Nas duas semanas restantes, foram realizadas as entrevistas em 4 grupos focais, organizados da seguinte forma: Grupos 1 e 2 com as professoras dos turnos matutino e vespertino; Grupo 3 com pessoas da equipe escolar; e Grupo 4 com pessoas da comunidade escolar, responsáveis pelas crianças.

As entrevistas revelaram as crenças e concepções sobre os espaços destinados à música na educação infantil, muitas delas dissonantes das observações realizadas. A partir das lentes conceituais de Bourdieu foi possível identificar as manifestações dos *habitus* relacionados à educação musical escolar e o seu grau de interferência nas ações das docentes.

Em síntese, as crenças naturalizam a importância da música para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que consideram que o trabalho com música realizado (como recurso lúdico, de comando e como ferramenta para outros aprendizados) é suficiente para cumprir com o que é prescrito nos documentos curriculares.

Conforme revelado nas pesquisas iniciais deste estudo, e confirmado pelas entrevistas, os papéis que os professores atribuem à música geralmente se limitam à organização da rotina e à promoção da aprendizagem de conhecimentos e objetivos que não estão diretamente relacionados à música. Existe um acordo tácito sobre o espaço essencial que as apresentações musicais ocupam na escola, desde os ensaios realizados pelos professores, que suprimem os projetos específicos de música, até entre as práticas que se restringem a movimentos coreografados estereotipados e repetitivos. As apresentações também legitimam o produto em detrimento do processo, inibindo espaços potenciais do trabalho com conhecimentos musicais, limitando-se puramente a entretenimento (das crianças e dos responsáveis).

O último objetivo específico propôs **evidenciar as diferentes gramáticas de *habitus* relacionadas à educação musical escolar dos diferentes agentes escolares de uma escola do DF, a partir das ações e percepções por elas engendradas sobre o ensino de música no contexto da educação infantil**. Essa foi uma análise especificamente voltada para as análises das práticas, em que as atividades foram descritas, organizadas e condensadas para serem analisadas a partir

da dimensão da Autonomia da LCT, a fim de identificar os seus princípios organizacionais.

As práticas observadas se organizam predominantemente em códigos projetados, envolvendo elementos musicais (músicas gravadas, cantadas etc) mobilizados com propósitos alheios ao de ensinar música (como as músicas de acolhida, como ferramenta de ensino de outros conteúdos e como canções de comando para fazer silêncio, para relaxar, para fazer a fila, etc.).

A combinação emergente da relação desses dois dados, observações e entrevistas, permitiram a construção de categorias que reúnem diferentes estruturas de disposições que engendram as práticas características das professoras. Foram organizadas 3 categorias, *Conatus*, *Commune* e *Silentium*, que evidenciaram os princípios organizacionais das práticas e das concepções das professoras.

As práticas musicais engendradas por estruturas de disposições reunidas na categoria *Conatus* revelam uma presença constante da música como ferramenta lúdica na rotina, uma presença frequente da música para o ensino de outros conteúdos e também nos projetos específicos de música, uma presença ocasional de músicas em ações de natureza obrigatória, como as apresentações, e a presença mínima de experiências que trabalhem conceitos musicais específicos. Ainda assim, é a categoria que mais se aproxima de uma educação musical efetiva na EI. Embora a grande maioria das práticas sejam organizadas nos códigos projetados (AP+, AR-- e AP+, AR-), são vivências que contribuem indiretamente com o desenvolvimento da musicalidade das crianças, pelo seu caráter constante e pela grande participação das crianças.

Em alguns momentos, essas práticas, especificamente nos projetos de música da EI da Escola Classe, foram organizadas a partir de um código soberano (AP+, e AR+), no qual as músicas foram conduzidas com o objetivo de proporcionar vivências musicais. Foi possível até mesmo observar momentos em que os conceitos musicais específicos também estiveram presentes, em práticas organizadas em outro tipo de código soberano, marcado por uma autonomia relacional relativamente muito mais forte (AP+, AR++).

As práticas musicais engendradas por estruturas de disposições reunidas na categoria *Commune* foram caracterizadas por uma presença ocasional da música na rotina e ações de comando, nas apresentações e nos projetos específicos de música,

sobretudo pela natureza obrigatória desses projetos na escola. Revelaram também uma presença mínima da música como ferramenta de ensino de outros conhecimentos e a ausência do trabalho com conceitos específicos de música. As práticas das duas professoras evocam diferenças no que concerne à forma como a música é empregada, mas partilham do caráter ocasional para essa aplicação. Não há vivências musicais constantes que possam auxiliar no desenvolvimento da musicalidade das crianças: a música é uma ferramenta comum, trivial, dentre outros vários recursos disponíveis para o ensino.

Os códigos predominantes a partir dos quais as práticas são organizadas são o código projetado (AP+, AR--), com autonomia relacional relativamente muito mais fraca (músicas de comando, e para o entretenimento, e como ferramenta de negociação com as crianças, sem uma participação efetiva delas); e o exótico (AP-, AR--) de autonomia posicional relativamente mais fraca e autonomia relacional relativamente muito mais fraca, que representam a ausência tanto de conhecimentos musicais quanto dos propósitos de se ensinar música.

As práticas musicais engendradas por estruturas de disposições reunidas na categoria *Silentium* são organizadas quase que totalmente a partir do código exótico (AP-, AR--), que representa a ausência tanto de conhecimentos musicais quanto de propósitos de se ensinar música. Nessa categoria as práticas não contemplam as possibilidades de desenvolvimento da musicalidade das crianças, não apenas pela ausência de conhecimentos musicais, mas pela ausência de quaisquer vivências musicais relacionadas ao cantar, ao brincar, ao criar e ao apreciar. Existe uma presença ocasional das músicas de apresentações, porque essas têm natureza obrigatória; a presença mínima de músicas de rotina e comando (tendo sido presenciadas apenas músicas instrumentais de relaxamento e a música que antecede o lanche das crianças); e uma ausência de músicas como ferramenta de ensino, nos projetos específicos e também na forma de conceitos musicais.

Antes de iniciar a coleta dos dados empíricos, considerando as conclusões das pesquisas levantadas no estado do conhecimento, supus que encontraria a presença da música em muitos espaços da educação infantil. Assim, o foco das análises seriam as práticas que utilizariam a música como recurso para a construção de outros conhecimentos, estando sempre à margem do código soberano, ou seja,

conhecimentos musicais trabalhados/experienciados/mobilizados com o propósito de se ensinar música.

Entretanto, até mesmo em posição de ferramenta pedagógica, a música esteve escassa ou ausente em cerca de metade das práticas observadas. Qual não foi a surpresa ao me deparar com práticas que desconsideram a música não somente em momentos específicos, mas em toda a rotina de crianças com 4 e 5 anos de idade.

É fato que essa pequena amostra não contempla a realidade de todo o ano escolar e nem de toda a educação infantil do DF, quiçá do país. Porém suscita questionamentos e reflexões muito importantes acerca dos espaços destinados à música nessa etapa. Os estudos e as ações pedagógicas precisam lançar um olhar para os espaços da ludicidade, que desempenha um papel essencial na educação infantil e tem uma forte ligação com as artes, as brincadeiras, as interações e os objetivos propostos pelas prescrições curriculares para a etapa.

Também é necessário observar com atenção a formação ofertada nos cursos de pedagogia, especialmente no que se refere à educação infantil. Muito do que foi observado revela a ausência de uma formação específica para o trabalho com música, fazendo com que as práticas dependessem dos capitais musicais acumulados principalmente fora do ensino superior. Além disso, foi possível perceber fragilidades na formação de algumas das professoras no que se refere à ludicidade, fundamental para a atuação na etapa da educação infantil.

Há oito professoras da educação infantil na mesma escola, todas orientadas pelos mesmos documentos curriculares (PPP da Escola Classe e Currículo em Movimento da SEEDF), coordenação e equipe gestora. Todas elas parecem ter incorporado um kit de disposições (*habitus*) semelhantes relativas à educação musical escola, porém o conjunto das práticas musicais observadas se mostrou bastante diverso. Subtende-se, portanto, que essa pesquisa avança revelando diferentes estruturas de disposições que, associadas a diferentes capitais musicais acumulados, geram um conjunto de práticas que reproduzem a ausência da música como importante área com conhecimentos específicos que contribuem sobremaneira para o desenvolvimento infantil.

As análises com a dimensão da Autonomia permitiram revelar os princípios organizacionais das práticas, as gramáticas dos *habitus* das professoras, localizando diferentes estruturas entre outras possibilidades. Dessa forma, possibilitou uma

orientação efetiva para a mudança, delineando as características das disposições que favoreceriam um trabalho consistente e efetivo com a música como área de conhecimento, organizado a partir de códigos soberanos.

Essas considerações corroboram com a nossa hipótese de que os *habitus* dos professores e professoras da educação infantil, impulsionados pelo contexto educacional em que estes atuam e pelo capital musical acumulado, têm impacto significativo na forma como a música é trabalhada na escola.

As práticas resultantes do encontro desse “kit” de disposições (*habitus*) com o campo da educação infantil têm levado a uma subvalorização da música como uma área fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, a despeito dos avanços teóricos e curriculares. A mudança desse cenário passa pelo reconhecimento dessas limitações, pela desnaturalização dessas práticas, e pela luta por uma valorização da música na formação inicial e continuada dos pedagogos.

As análises das estruturas que organizam as práticas permitem visualizar o que está sendo realmente feito e, principalmente, o que pode e deve ser feito a partir das vivências musicais. Elas ajudam no processo de desnaturalização das práticas e, portanto, são ferramentas fundamentais para a interrupção do ciclo de reprodução.

Habitus não precisa ser destino. Música não é somente recreação ou uma ferramenta potente para outros aprendizados considerados mais importantes. Novas disposições podem ser incorporadas nas crianças se um trabalho musical consistente for realizado desde a educação infantil. Esta não uma luta de área, mas uma luta pelas crianças brasileiras, pelos seus direitos assegurados pela legislação.

Espera-se que novas pesquisas possam, no futuro, revelar que esse ciclo foi rompido. E que esta pesquisa tenha contribuído para que as necessárias reflexões sobre a música na formação dos pedagogos e na educação infantil tenham feito parte dos teceres desse outro futuro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Thais Holanda. **Estudo das formas aumentativas e diminutivas em Português Arcaico**. Dissertação (Mestre em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2012
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ARAÚJO, Sônia Maria Gomes. A contribuição da música no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Revista Avanços e Olhares**. Nº 7. Barra do Garças – MT 2021. Disponível em:. Acesso em: jan. 2023
- BELLOCHIO, Cláudia R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas dos professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. **OPUS**, [s.l.], v. 9, p. 35-48, dez. 2003. ISSN 15177017. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/86/69>>. Acesso em: set. 2022.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEYER, Esther. Os Múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/488>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: ZOUK, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa- Portugal: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa-Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Trad. Paula Monteiro e Alcía Auzmendi. – São Paulo: Ática, 1983

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Lóic Wacquant; réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em ago. 2021

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016, do CNE. **Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica**. Brasília, DF, Maio de 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 out. 2022

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016a. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 mai. 2016 Seção 1, p. 1.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: jun. 2022

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V3, p. 45-79.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Ministério da Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> . Acesso em: 03 out. 2022

BONATO, A. R. S. **A música na Educação Infantil: vozes dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba – Minas Gerais, 2021.

BRITO, T. A. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRUNHOLI, M. N. P. **Educação Musical na Infância: Um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP/Campus de Presidente, São Paulo, 2010.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera (org.). Reinventar a es-cola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 47-60.

CARVALHO, Anderson C. RAMALHO, Celso G. A. A atualidade da música nos cursos de pedagogia do Brasil. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 18, nº 2, Abr - Jun. 2020. p. 74 a 101.

CARVALHO, Maria Thereza F. **Artes na Educação Infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. **Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF**. 2019. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CIGALES, Marcelo e OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. **Revista brasileira de História da Educação**. V. 20. 2020

CORDEIRO, Alberto Alan de Sousa. Interculturalidade e cultura popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar. **Revista Faeeba**. Salvador, v. 31, n. 67, p. 308-324, jul./set. 2022.

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

DEER, C. In: GREENFELL, M. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, Vozes, 2018. P. 155-178.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82.

DINIZ, Juliana Aparecida Ribeiro. JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**. Nº 16. mar. 2007. p. 65-73.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação Infantil**. 1ª edição. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014. Disponível em < <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> >. Acesso em: fev. 2022

_____. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. Governo do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> Acesso em: mai. 2021.

_____. **Guia da IX Plenarilha Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar**. Brasília: SEEDF, 2020/2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/ixplenarilha_see.2021.pdf 07. Acesso em: out de 2021.

_____. **Guia da X Plenarilha Criança arteira: faço arte, faço parte**. Brasília, SEEDF, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/X_Plenarilha_2022_abr22.pdf Acesso em: dez 2022.

_____. **Guia da XI/XII Plenarilha Identidade e diversidade na educação infantil: “sou assim e você, como é?”**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. - Brasília, DF: SEEDF, 2023/2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/08/XI-plenarilha-2023-5fev24.pdf>. Acesso em nov. 2023.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe**. Ceilândia. Brasília: SEEDF (2021). Acesso em: out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. LEI N° 654, de 21 de janeiro de 1994. Lei da GAL. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 24 jan. 1994. Disponível em: https://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_654_94.html . Acesso em: 12. dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 08 de junho de 1993. Diário Oficial do Distrito Federal. Diário oficial do Distrito Federal. Brasília, 1993. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70442>. Acesso em: 12. dez. 2022

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

FIGUEIREDO, Q. G. S. **Ensino de Música na escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano**. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRA, Paulo Nin. Os parques infantis de Mário de Andrade no contexto das transformações políticas de atendimento à infância no período da ditadura militar. **Debates em Educação**. Maceió, v. 14. n. 34, p. 270-284, jan./abr. 2022

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

EUGÊNIO, Mayra L. ESCALDA, Júlia. LEMOS, Stela M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Rev. CEFAC 14 (5)**. Scielo. Out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Njn3hDBkY6xXKSPm7LZhTLL/?format=html&lang=pt&stop=next>. Acesso em: jan. 2023

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004. _____, Sérgio Luiz Ferreira de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Em Pauta**. v.18. n.31. julho-dezembro. 2007.

_____, Sérgio Luiz Ferreira de. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, 2010. Painel.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOHN, M. G. STAVRACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em jan. 2022

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v.12. n.24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2023.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. Ensino com diálogo e investigação. **Diário do Grande ABC**. Santo André (SP), 25 jun. 2004. Disponível em: http://www.diarionaescola.com.br/Escola_25_06.pdf. Acesso em jan. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. 72 p.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas - 1838-1971**. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, José Carlos; OLIVEIRA, Ana Paula. "A importância da leitura na formação do indivíduo". **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, n. 2, p. 123-136, São Paulo, SP, 2020.

LIMA, R. P.; CASTIONE, R. As organizações sociais na educação: o caso da educação infantil no Distrito Federal. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 3. Jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61719>. Acesso em: abr. 2023

LIMA, Sonia Regina Albano de. **Escola Municipal de Música: criação e desenvolvimento**. 1999. 422 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5035>. Acesso em: mar. 2023

LINO, Dulcimarta L. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf. Acesso em: fev. 2023

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A presença da música na educação infantil: ente o discurso oficial e a prática**. Tese (Doutorado em educação)– Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8FNPNT>. Acesso em 27. Jan. 2022

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2018. EPUB.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Profissionalidade docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade De Educação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos “Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese”, in **Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia** Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000.

LUNARDI, Vera R. **Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no município de Curitiba/PR**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de pós graduação em música- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58529> Acesso em: jan. 2022.

MARIANO, Daniel Augusto de Lima. **Práticas Educativo-Musicais no Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências: uma Pesquisa-Ação na Docência da Primeira Infância**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8436?locale=pt_BR. Acesso em out. 2023.

MATON, Karl. *Habitus*. In: Michael Grenfell (Ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Ribeiro – Petrópolis: Editora Vozes, 2018. P. 73-94.

MATON, Karl. Para pensar como Bourdieu: Completando a ‘revolução mental’ com a teoria dos códigos de legitimação. **InterMeio: revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49, p. 15-36, jan./jun. 2019.

MATON, K. HOWARD, S. K. **Taking autonomy tours: A key to integrative knowledge-building**, LCT Centre Occasional Paper 1, 2018a.P.1-35.

MATON, Karl; HOWARD, Sarah K. Autonomy: the next phase of dialogue between systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory, **Journal of World Languages**, v. 6, n. 1-2, 2020, p. 92-112. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21698252.2020.1720160>. Acesso em abr. 2024.

MAUDONNET, J. V. M. (2020). **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e seus efeitos nas políticas públicas**. Educação e Sociedade, 41.

MOURÃO, M. P. SILVA, L. C. A prática musical na Educação Infantil enquanto meio de aprendizado e expressão: algumas reflexões. **Ensino em Re-Vista**, 13(1) : 57-66, jul.04/jul.05. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7924>. Acesso em dez. 2022

NIERI, Debora. **A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110655>> Acesso em jan. 2022

NOGUEIRA, C. M. M. NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, C. M. M. Agente. In. Catani, A. M. (et al) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p 26-28

OLIVEIRA, Raimundo N. A. **A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós graduação em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém/PA. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/268> Acesso em: jan. 2022.

PEREIRA, Janaina de Moraes. **Brincadeiras sonoras na construção do eu-professor de música: um estudo de suas memórias lúdicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós Graduação em Educação, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2702/1/DISS_2021_Janaina%20de%20Moraes%20Pereira.pdf. Acesso em jun. 2023

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEREIRA, Joana Lopes. Relações com música na educação infantil: cenas de uma escola municipal de educação infantil em Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 344-362, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius. Música como recurso ou como área de conhecimento: uma análise comparativa de atividades em materiais didáticos. **Revista da ABEM**, [s.l.], v.31, n. 1, 2023.

PETERS, Gabriel. **Bourdieu em pílulas (5): introdução à teoria dos campos**. Blog do Sociofilo, 2020. [publicado em 14 maio de 2020]. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/14/bourdieu-em-pilulas-5-introducao-a-teoria-dos-campos-por-gabriel-peters/>

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**. Londrina. Nº 29. V. 20. Jul. Dez. 2012. P. 23-38.

RAJOBAC, R. Canto orfeônico e história da pedagogia musical: análise das aulas de canto orfeônico de Judith Morisson Almeida. **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre v. 20 n. 49 Maio/ago., 2016 p. 239-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/9zvGs7CqnRDCcVph8yXFRCH/?lang=pt> acesso em dez. 2022

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **DE COADJUVANTE a PROTAGONISTA: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21030?mode=simple>. Acesso em: jan. 2022

RECKZIEGEL, Jordana. **Sobre a educação musical: o amor e o amadorismo do professor de educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 06 ago. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2904>.

RIBEIRO, Andréia N. S. **A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo**. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2445>. Acesso em: out. 2022.

RIBEIRO, Maria Izabel S. **A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento/implicação dos alunos nas atividades curriculares: Um estudo em Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11698/1/Ribeiro,%20Maria%20Izabel.pdf> Acesso em jan. 2024.

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). – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-8YXQTL>. Acesso em: jan. 2022.

SANTOS, Wanderley de F. S. **O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54816>. Acesso em: jan. 2022.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20. P. 60-70.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

SETTON, Maria da Graça J. Crença. In. Catani, A. M. (et al) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. P. 134-135.

SILVA, Ana Maria. **A importância da leitura na formação do leitor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/12345>. Acesso em: 12 mai. 2023.

SPANAVELLO, Caroline S. BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

SOLER, Karen Ildete Stahl. **A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEIs da cidade de Indaiatuba**. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, SP, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95145>. Acesso em jan. 2022.

SOUZA, R. V. SANTOS, B. F. Dimensão da Autonomia da Teoria dos Códigos de Legitimação: o que sabemos até agora? **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.28, n.55, p.12-35, jan./jun. 2022

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Trad. Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAVARES, Cintia D. **Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-9CPFFQ>. Acesso em: jan. 2022.

TIAGO, R. A. **Música na educação infantil: saberes e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14096>. Acesso em dez. 2022

TRIERWEILLER, P. C. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: Experiências, trajetórias e significações**. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92107>. Acesso em: jan. 2022

VALE, Sara P. S. do. 2019 **A música na Educação Infantil no DF: Estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o currículo de pedagogia da UnB**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 29-39, set. 2009.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3486> Acesso em: jan. 2022.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da pedagogia: Uma pesquisa com estagiárias da UFSM**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6919> Acesso em: jan. 2022

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Professoras

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa **“Práticas musicais na educação infantil: investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF”**. Nesta pesquisa pretendemos **“compreender como o *habitus* de professoras pedagogas, relacionado à educação musical escolar, influencia as práticas musicais no contexto da educação infantil em uma escola do DF”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **“Observações em sua sala de aula e uma entrevista semiestruturada no modelo de grupo focal”**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: 1- Possíveis mudanças nas concepções verbalizadas acerca da música na educação infantil, seja por uma sensação inibitória e incômoda por estar conversando com uma pesquisadora, ou por algum sentimento de autorresponsabilidade de falas complementares excepcionais às que são correntes. 2-Desconforto pelo medo de desconhecer expressões utilizadas na pesquisa, cansaço e vazamento de informações. Para a mitigação dos riscos, a pesquisadora afirma que: Antes das observações serão fornecidas todas as informações necessárias a fim de esclarecer que as práticas serão observadas sem juízo de valor das ações ou necessidade de explicações, prévias ou posteriores às práticas pedagógicas. A pesquisadora acompanhará as respostas ao formulário no momento das entrevistas e também não fará questionamentos além do necessário para compreender as concepções da professora sobre a música. Para tornar a identidade da participante integralmente anônima, será utilizado um pseudônimo fictício, sem qualquer indicação de características físicas ou de personalidade que possam identificar a participante, além da inexistência de informações quanto ao turno e a turma na qual a professora leciona. Não haverá intervenções ou interrupções no momento de observação das aulas, tanto em relação às ações da professora quanto dos estudantes. Haverá o mínimo de interações com a turma, como em caso de cumprimentos ou alguma explicação que a professora precise oferecer aos estudantes em relação à presença da pesquisadora. Todos os dados serão salvos em nuvem com senha pessoal da pesquisadora. As observações serão realizadas na sala de aula da professora e em outros locais da escola para onde a turma se desloque (pátio, parquinho, quadra de esportes, etc), em uma mesa no fundo da sala ou em posições estratégicas e discretas, quando nesses outros ambientes, com anotações realizadas em um caderno. A entrevista será

realizada em uma sala reservada, com a mínima presença de ruídos ou intervenções, gravada com um notebook e um microfone de alta captação. A entrevista será realizada com questões semiestruturadas e em simultâneo um formulário, respondido pela professora de forma virtual. A pesquisa pode ajudar no reconhecimento dos pontos fortes e desafios enfrentados pelos pedagogos para dar aula de música.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em DUAS VIAS ORIGINAIS, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Sara Paraguassú Santos do Vale
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / PPGE / UFJF
CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3653 E-mail: cep.propp@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Equipe escolar

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa “**Práticas musicais na educação infantil: investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF**”. Nesta pesquisa pretendemos “**compreender como o *habitus* de professoras pedagogas, relacionado à educação musical escolar, influencia as práticas musicais no contexto da educação infantil em uma escola do DF**”.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: 1- **Uma entrevista no modelo de grupo focal**, como uma roda de conversa, junto aos demais integrantes da equipe escolar selecionados para a pesquisa. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: 1- Possíveis mudanças nas concepções verbalizadas acerca da música na educação infantil, seja por uma sensação inibitória e incômoda por estar conversando com uma pesquisadora e com outras pessoas, conhecidas e desconhecidas ou por algum sentimento de autorresponsabilidade de falas diferentes das que são correntes. 2- Desconforto com palavras e frases complexas de difícil entendimento tanto no formulário quanto durante a entrevista, cansaço e vazamento de informações. Para a mitigação dos riscos, a pesquisadora afirma que acompanhará as respostas ao formulário no momento das entrevistas e também não fará questionamentos além do necessário para compreender as concepções da entrevistada sobre a música. Para tornar a identidade da participante integralmente anônima, será utilizado um pseudônimo fictício, sem qualquer indicação de características físicas ou de personalidade que possam identificar a participante. A entrevista será realizada em uma sala reservada, com a mínima presença de ruídos ou intervenções, gravada com um notebook e um microfone de alta captação. A entrevista será realizada com questões semiestruturadas. A pesquisa pode ajudar no reconhecimento dos pontos fortes e desafios enfrentados pelos pedagogos para dar aula de música. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua

disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em DUAS VIAS ORIGINAIS, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Sara Paraguassú Santos do Vale
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / PPGE / UFJF
CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3653 E-mail: cep.propp@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Comunidade escolar

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntária da pesquisa **“Práticas musicais na educação infantil: investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF”**. Nesta pesquisa pretendemos **“compreender como o *habitus* de professoras pedagogas, relacionado à educação musical escolar, influencia as práticas musicais no contexto da educação infantil em uma escola do DF”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: 1- **Uma entrevista no modelo de grupo focal**, como uma roda de conversa, junto aos demais participantes da pesquisa, também integrantes da comunidade escolar e responsáveis por crianças da educação infantil. 2- **Um questionário a ser respondido pelo Google Forms**, com algumas perguntas complementares à entrevista verbalizada. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: 1- Possíveis mudanças nas concepções verbalizadas acerca da música na educação infantil, seja por uma sensação inibitória e incômoda por estar conversando com uma pesquisadora e com outras pessoas, conhecidas e desconhecidas ou por algum sentimento de autorresponsabilidade de falas diferentes das que são correntes. 2- Desconforto com palavras e frases complexas de difícil entendimento tanto no formulário quanto durante a entrevista, cansaço e vazamento de informações. Para a mitigação dos riscos, a pesquisadora afirma que acompanhará as respostas ao formulário no momento das entrevistas e também não fará questionamentos além do necessário para compreender as concepções da entrevistada sobre a música. Para tornar a identidade da participante integralmente anônima, será utilizado um pseudônimo fictício, sem qualquer indicação de características físicas ou de personalidade que possam identificar a participante, além da inexistência de informações quanto ao turno e a turma da qual a criança faz parte. A entrevista será realizada em uma sala reservada, com a mínima presença de ruídos ou intervenções, gravada com um notebook e um microfone de alta captação. A entrevista será realizada com questões semiestruturadas e em simultâneo um formulário, respondido pela professora de forma virtual. A pesquisa pode ajudar no reconhecimento dos pontos fortes e desafios enfrentados pelos pedagogos para dar aula de música.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as

informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em DUAS VIAS ORIGINAIS, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Sara Paraguassú Santos do Vale
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / PPGE / UFJF
CEP: 36036-900 Fone: (32) 2102-3653 E-mail: cep.propp@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

Roteiro de entrevistas em grupos focais⁵²

Grupo A- Professoras

- *Você considera a música importante para o desenvolvimento das crianças?*
- *Pergunta que antecede a 5: Como se dá a escolha do repertório musical que será trabalhado nos projetos, na semana, no ano letivo...?*
- *Sobre o planejamento das atividades musicais. Como se dá esse planejamento?*

a) Existe um planejamento dessas atividades? Com que frequência (Seja individual ou em grupo).

b) Existe um compartilhamento de informações, técnicas, metodologias, vídeos músicas, arquivos, recursos e outros materiais para os momentos com música entre o grupo de professoras da etapa?

c) Como se dá essa execução?

d) Existe um “ensaio” entre as professoras, de forma individual ou em grupo antes da realização das atividades?

- *Vocês têm livro? O que pensam sobre as atividades de/com música propostas nele?*
- *Quais são e com que frequência ocorrem os projetos destinados para a Educação Infantil? Você conhece as ementas dos projetos? Existe um*

⁵²As questões indicadas aqui serão realizadas conforme transcorram as entrevistas, diante do melhor momento para fazê-lo.

planejamento desses momentos? Em algum momento do ano letivo eles deixam de ser feitos? Por quê?

- *Por que o “Brinquedo Cantado” não se destina ao primeiro período também?*
- *Você avalia o progresso musical das crianças? Se sim, como ocorre essa avaliação? As informações são registradas? Chegam a ser consideradas nos próximos planejamentos?*
- *Você envolve as famílias das crianças nas propostas pedagógico musicais?*
- *Em sua opinião, qual é o benefício mais significativo das atividades musicais na Educação Infantil?*
- *Quais desafios você enfrenta ao trabalhar com atividades musicais na Educação Infantil?*
- *Você conhece a parte musical disposta nos currículos da educação infantil? Se sim, comente se e qual costuma utilizar nos planejamentos. (Nacional, Distrital, Local) (Não vou colocar as opções para não induzir as respostas, quem usa sabe os nomes).*
- *Os cursos e oficinas de formação continuada dos quais participou foram realizados pela EAPE, outros?*
- *Qual a contribuição desses cursos para a sua prática pedagógica? Consegue lembrar de algum marco, situação específica que gostaria de compartilhar?*
- *Como é o interesse, a participação e o comportamento da sua turma nas atividades musicais?*

Grupo B- Equipe gestora, coordenação e equipe de apoio da instituição

1. *Para você, qual é a importância da música na escola e para o desenvolvimento das crianças?*
2. *Enquanto professora costumava realizar atividades musicais? Como eram?*
3. *Quando está na escola chega a ouvir/ver músicas/atividades musicais na etapa da educação infantil? Com que frequência? Descreva esses momentos.*
4. *Existem projetos específicos para a educação infantil? Quais e como são realizados?*
5. *Como é a aceitação, por parte das professoras dos projetos voltados para a educação infantil? E dos projetos de música?*
6. *Esses projetos estão nos documentos escolares? (PPP, guias, apostilas). Como são repassados às professoras?*
7. *Existem espaços e recursos destinados especificamente ao desenvolvimento de atividades musicais?*
8. *Existe algo referente à música é solicitado na lista de materiais escolares?*
9. *Com que frequência a escola promove passeios para apresentações musicais?*
10. *Com que frequência a escola promove apresentações musicais? Como são? Quem realiza e quem assiste?*
11. *Com que frequência a escola promove conversas com os professores de forma geral para tratar sobre algo relacionado à música? (Currículo, formação continuada, cursos, oficinas, metodologias, atividades, projetos, outros).*
12. *Já chegou a participar de algum desses momentos? (interagindo, cantando, filmando, prestando algum tipo de apoio?)*
13. *Costuma procurar atividades, músicas, vídeos e materiais diversos para compartilhar com os professores? Com que frequência? Como é a aceitação/utilização desses materiais?*
14. *Existem reflexões acerca das práticas pedagógicas? Com que frequência e em que momentos são propostas essas reflexões? E com relação às práticas especificamente musicais? Existem avaliações e reflexões sobre as práticas?*

Grupo C- Comunidade escolar

1. *As crianças costumam cantar ou realizar alguma ação que envolva música, quando estão em casa?*
2. *Como são esses momentos? (cantam, dançam, brincam, jogam, fazem barulho, imitam animais, etc)*
3. *As crianças já levaram alguma música, atividade musical ou recurso que tenham realizado/produzido/aprendido na escola para casa? Como apresentaram a vocês?*
4. *Você interagiu com as crianças nesse momento? Como? (aprender a canção, cantar junto, fazer os gestos, tocar algum objeto ou instrumento)*
5. *Já ensinou músicas às suas crianças? (Cantando, dançando, brincando)*
6. *Sabe se as crianças chegaram a levar essas músicas/canções para a escola? Se sim, qual foi a devolutiva da criança e/ou da escola?*
7. *Você participa ativamente da vida escolar de suas crianças? De quais momentos costuma participar?*
8. *Já presenciou alguma atividade com música na escola? Qual? Como foi esse momento? Como teve conhecimento dele?*
9. *Já precisou fazer algum recurso/material para enviar à escola? Algum deles tinha relação com música?*
10. *Já recebeu vídeos ou áudios das crianças cantando/realizando atividades com música?*
11. *Como/quanto(se) imagina que a música seja importante para o desenvolvimento das crianças?*

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

Práticas Musicais na Educação Infantil

Esse formulário objetiva somar dados à pesquisa de doutorado que trata das práticas musicais na educação infantil e não tem o propósito de classificar ou emitir julgamentos de valor. A sua participação é muito importante e significativa, então muito obrigada!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Seu nome completo *

3. Sua turma: *

Marcar apenas uma oval.

1º período A

1º período B

1º período C

1º período D

2º período A

2º período B

2º período C

2º período D

Sobre as suas práticas

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

4. 1. Com que frequência a música está presente em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Com muita frequência

5. 2. De forma geral, a música é utilizada para o: *

Marque todas que se aplicam.

- Brincar
- Cantar
- Dançar
- Relaxar
- Fazer silêncio
- Orientar
- Acolher
- Explorar
- Outro: _____

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

6. 3. Marque o nível de importância da música nos seguintes pontos de sua prática pedagógica.*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não é importante	Importante às vezes	Moderado	Importante	Muito importante
Auxílio na rotina escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de conteúdos diversos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentações e culminâncias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projetos semanais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acalmar e pedir silêncio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas interações e brincadeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção de vivências e experiências sonora musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como recurso lúdico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

7. 4. Com que frequência utiliza: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Com muita frequência
Jogos, brincadeiras e cantigas tradicionais da infância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas instrumentais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas com letra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canções a capela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canções sem palavra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apenas a letra da música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

8. 5. Você concorda que a música é importante para o desenvolvimento das seguintes habilidades? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não estou decidida	Concordo	Concordo totalmente
Conviver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressar-se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer-se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver habilidades musicais específicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver-se nas áreas cognitiva, motora, emocional e social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

9. 6. Qual a importância de cada um desses critérios na escolha do repertório musical que você utiliza? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não é importante	Pouco importante	Moderado	Importante	Muito importante
Calendário letivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincadeiras e cantigas tradicionais da infância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdos a serem trabalhados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas que auxiliem na organização da rotina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas para cantar, dançar, brincar e interagir livremente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostos musicais próprios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Troca de ideias entre o grupo de professoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas da cultura popular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferências musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1FeibBr9deDaQ2y-nzhlg6E76PZXgmlHnhXsp_WyRlqE/edit

6/15

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

Voz
das
crianças e
da
comunidade
escolar

Voz dos
intérpretes
(timbre
feminino,
masculino
ou em
grupo)

10. 7. Com que frequência você propõe atividades musicais de: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Com muita frequência
Execução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreciação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exploração sonora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

11. 8. Quais recursos e materiais você utiliza nas atividades musicais? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Com muita frequência
Instrumentos musicais tradicionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrumentos musicais alternativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetos do cotidiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos sonoros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A própria voz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caixinha de som	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos de/com músicas previamente baixados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos de/com músicas diretamente do Youtube, previamente selecionados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos de/com músicas aleatórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outros

https://docs.google.com/forms/d/1FeibBr9deDaQ2y-nzhlg6E76PZXgmlHnhXsp_WyRlqE/edit

8/15

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

Outros visuais (cartões, fantochas, imagens, imagens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos musicais e poésias e sonetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 9. Você se sente confortável para conduzir o(s) projeto(s) de música conforme * a escala entre as professoras?

Marcar apenas uma oval.

- Não me sinto confortável
- Me sinto pouco confortável
- É indiferente para mim
- Me sinto confortável
- Me sinto confortável e gosto bastante

13. 10. Você participou ou contribuiu de alguma forma com a * construção/revisitação dos projetos com/de música da sua escola?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

Sobre a docência

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

14. 11. A sua formação acadêmica é em: *

Marque todas que se aplicam.

- Curso Normal Superior
- Pedagogia
- Outro: _____

15. 12. Qual é o seu nível de formação acadêmica? *

Marque todas que se aplicam.

- Graduação
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doc

16. 13. Está na SEEDF em regime de contrato: *

Marcar apenas uma oval.

- Temporário
- Efetivo
- Outro: _____

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

17. 14. Sobre os cursos e oficinas de formação continuada. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca particpei	Particpei de poucos	Tenho vontade de participar	Participo frequentemente
Você participa de cursos e oficinas de formação continuada relacionados à música?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você participa de cursos e oficinas de formação continuada relacionados à educação infantil?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você participa de cursos e oficinas de formação continuada relacionados à ludicidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você participa de cursos e oficinas de formação continuada relacionados à outras etapas de ensino?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

18. 15. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia sua própria confiança e habilidade em realizar atividades musicais na Educação Infantil? *
(Considerando 5 o nível de confiança e habilidade mais alto).

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre a educação infantil

19. 16. Com qual etapa tem mais afinidade para trabalhar? *

Marque todas que se aplicam.

- Creche, berçário
- Educação Infantil
- Anos Iniciais
- Anos Finais
- EJA
- Formação de professores
- Outro: _____

20. 17. Marque os principais critérios que utilizou para a escolha da sua atual turma.

Marque todas que se aplicam.

- Afinidade
- Curiosidade
- Disponibilidade
- Possibilidade de manter a vaga
- Outro: _____

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

21. 18. Tem experiência de trabalho com a educação infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- É a primeira vez que trabalho na etapa
- Tenho até 5 anos de experiência
- Tenho até 10 anos de experiência
- Tenho mais de 10 anos de experiência

Um pouco mais sobre você

22. 19. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 40 e 50 anos
- Outro: _____

23. 20. Há quanto tempo está na área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Há mais de 10 anos

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

24. 21. Frequentou cursos ou práticas de música na infância, adolescência ou idade adulta? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

25. 22. Existem músicos entre as pessoas de sua convivência, com os quais você interaja com alguma ação musical? (cantando, tocando, apreciando) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

Práticas Musicais na Educação Infantil

Esse formulário objetiva somar dados à pesquisa de doutorado que trata das práticas musicais na educação infantil e não tem o propósito de classificar ou emitir julgamentos de valor. A sua participação é muito importante e significativa, então muito obrigada!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Seu nome completo

3. Turma da criança: *

Marcar apenas uma oval.

1º período A

1º período B

1º período C

1º período D

2º período A

2º período B

2º período C

2º período D

Outro: _____

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

4. Concordo em participar voluntariamente do estudo que tem como pesquisadora * responsável Sara Paraguassú Santos do Vale, portadora do RG nº 2.516.278, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tenho ciência de que a pesquisa visa por parte da aluna a realização de um trabalho de pesquisa sobre as práticas musicais na educação infantil. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista, no modelo de grupo focal, que será gravada e transcrita, tematizada especialmente em relação o desenvolvimento musical da criança pela qual sou responsável, esta, estudante da Escola Classe 17 de Ceilândia, local onde a pesquisa está sendo realizada. Concedo a totalidade dos meus direitos patrimoniais sobre a entrevista oral prestada no dia 20 de setembro de 2023, na cidade de Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, sem qualquer ônus em todo o território nacional ou no exterior. Por ser verdade, firmo o presente com a resposta e envio deste formulário, validando a resposta abaixo com o número do meu RG ou CPF.

Marque todas que se aplicam.

Sim, aceito participar da pesquisa. Segue abaixo o número do meu documento de identificação.

Outro: _____

Educação Infantil e Música

5. 1. Você acredita que a educação infantil é uma etapa escolar importante para o * desenvolvimento das crianças? Em que nível?

Marcar apenas uma oval.

- Não é importante
- É pouco importante
- É importante, mas não tanto quanto as outras
- É importante
- É muito importante

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

6. 2. Dentre os conteúdos e propostas selecionados abaixo, qual (quais) considera importantes? Determine o nível de importância de cada um. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não é importante	Pouco importante	Importante às vezes	Importante	Muito importante
LETRAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NÚMEROS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SOCIALIZAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TRABALHO COM CORPO E MOVIMENTOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ARTES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MÚSICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COORDENAÇÃO MOTORA FINA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ROTINA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APRESENTAÇÕES ESCOLARES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CONSCIÊNCIA AMBIENTAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATIVIDADES ESCRITAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

7. 3. Você costuma conversar com as crianças sobre o dia a dia na escola? Como costumam ser esses diálogos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Às vezes

8. 4. Qual é a sua opinião sobre a música para o desenvolvimento das crianças? E para o desenvolvimento escolar? Vamos conversar sobre isso. *

Em casa...

9. 5. As suas crianças gostam de música? Como costumam ser as interações musicais em casa? *

Marque todas que se aplicam.

- Instrumentos musicais
 Objetos reciclados
 Brinquedos sonoros
 Televisão
 Celular, tablet, etc
 Apresentações ao vivo
 Igreja
 Outro: _____

10. 6. Existem músicos em uma convivência próxima com a crianças? (familiares, amigos, etc) *

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

11. 7. As crianças citam ou cantam músicas que aprenderam na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Com muita frequência

12. 8. Como você costuma agir nessas situações? *

Marque todas que se aplicam.

- Interage (cantando, brincando, dançando...)
- Apenas ouve
- Procura conhecer buscando na internet ou por outros meios
- Não realizo muitas interações

13. 9. Como outras pessoas de convivência da criança costumam agir nessas situações? *

Marque todas que se aplicam.

- Interação (cantando, brincando, dançando)
- Apenas ouvem
- Procuram conhecer buscando na internet ou por outros meios
- Não realizam muitas interações

14. Consegue se lembrar de algum momento em que as crianças tenham mostrado canções, brincadeiras musicais, danças, ou tenham interagido musicalmente com algum objeto? *

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

15. 10. Existe uma época do ano em que as crianças se expressam musicalmente de maneira mais recorrente? *

16. 11. Com que frequência você leva as crianças a apresentações de/com música? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Muito frequente

17. 12. As crianças realizam alguma atividade extracurricular? Qual? *

18. 13. Se pudesse escolher uma (ou outra) atividade extracurricular para as crianças, qual seria? *

19/11/2023, 12:53

Práticas Musicais na Educação Infantil

19. 14. Relate como são as interações e o contato entre você e a sua família com a escola e as professoras. *

20. 15. Se pudesse escolher um curso superior, uma profissão para a sua criança, qual seria? *

21. 16. Existem outras crianças no convívio diário em casa? *

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Sim. Escreva quais.
- Outro: _____

22. 17. Você tem outras crianças que estudam na Escola Classe 17? *

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Sim. Escreva abaixo a série que cursam.

23. 18. Qual é a sua principal expectativa em relação à educação infantil para o desenvolvimento das crianças? *
