

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**INSTITUTO DE ARTES – CAMPUS SÃO PAULO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

*A Música na  
Educação Infantil:*

**Um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba - SP**

**KAREN ILDETE STAHL SOLER**

**SÃO PAULO / 2008**

**KAREN ILDETE STAHL SOLER**

# *A Música na Educação Infantil:*

**Um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de  
Indaiatuba - SP**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

**Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

**SÃO PAULO / 2008**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do  
Instituto de Artes da UNESP

Soler ,Karen Ildete Stahl

S685m        A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEIs da  
cidade de Indaiatuba, SP / Karen Ildete Stahl Soler. - São Paulo :  
[s.n.], 2008.  
242 f. + anexo

Bibliografia

Orientador: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada  
Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Artes.

1. Educação musical. 2. Educação infantil. 3. Crianças –  
educação musical. 4. Música na escola. I. Fonterrada , Marisa  
Trench de Oliveria. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Artes. III. Título.

**KAREN ILDETE STAHL SOLER**

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DAS EMEIS E  
EEIS DA CIDADE DE INDAIATUBA - SP**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – CAMPUS SÃO PAULO –  
PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE E ORIENTADOR .....

2º EXAMINADOR .....

3º EXAMINADOR .....

*São Paulo, de de 2008.*

*Aos meus pais Darcy e Valdemar.*

*Ao meu esposo Paulo.*

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha orientadora, Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pelos ensinamentos, dedicação, paciência e respeito às minhas limitações e falhas, mostrando ser um exemplo de docência.*

*À Secretaria de Educação da cidade de Indaiatuba, nas pessoas de Maria Helena da Costa e Silva, supervisora pedagógica, Elizanita Cristina Pimentel, orientadora pedagógica e Jeanete Escodro, diretora do departamento de Educação Infantil; pelo pronto atendimento às pesquisas necessárias e a confiança na entrega de documentos importantes para a realização da pesquisa.*

*Às professoras de Educação Infantil da rede municipal de Indaiatuba, que aceitaram participar da pesquisa, e aos alunos, professores, coordenadora e funcionários da EMEI Prof<sup>a</sup> Sinésia Martini, pelo carinho ao me receber durante a pesquisa.*

*Aos meus pais Darcy e Valdemar, pelo amor, incentivo, garra e dedicação a todos os meus projetos, e pelo exemplo de família que me oferecem a cada dia.*

*Ao Paulo, companheiro em todas as horas.*

*À amiga Leila Guimarães, pelo carinho e companheirismo em momentos especiais.*

*À querida revisora Maria Aparecida Faria Marcondes Bossolotti.*

*Ao Prof. Ms. José João de Melo, pela revisão estatística.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp, pelo qual este trabalho pode ser realizado.*

*A conclusão deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto minhas estima e gratidão a todas elas.*

### ***Ser Criança***

*Ser criança é acreditar que tudo é possível.*

*É ser inesquecivelmente feliz com muito pouco.*

*É se tornar gigante diante de gigantescos pequenos obstáculos.*

*Ser criança é fazer amigos antes mesmo de saber o nome deles.*

*É conseguir perdoar muito mais fácil do que brigar.*

*Ser criança é ter o dia mais feliz da vida, todos os dias.*

*Ser criança é o que a gente nunca deveria deixar de ser.*

*Gilberto dos Reis (2007)*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivos principais conhecer a situação do ensino da Música nas EMEIs e EEIs, quer integrada na disciplina de Educação Musical, quer como conteúdo da disciplina Educação Artística, na cidade de Indaiatuba; verificar qual a formação dos professores atuantes na Educação Infantil das escolas pesquisadas, e entender qual a importância que eles atribuem ao ensino de Música nos espaços escolares. De que forma a Música vem sendo trabalhada no dia a dia escolar, e em qual contexto ela está sendo utilizada. Foi utilizada a metodologia *survey* de amostragem não probabilística do tipo intencional ou por julgamento, que adotou questionários com respostas abertas e fechadas, que foram entregues na rede municipal e nas escolas privadas que aceitaram participar da pesquisa. A partir daí, apresentaram os dados obtidos e foi feita sua análise, para que se pudesse identificar e entender melhor a forma do pensamento dos professores polivalentes ou educadores musicais. Houve também uma observação não participante, em uma determinada escola de educação infantil do município pesquisado, que gerou uma análise comparativa do observado com os dados obtidos anteriormente através da metodologia *survey*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical; Educação Infantil; Música na sala de aula.

**ABSTRACT**

*This research had as objective main to know the situation of the education of Music in the EMEIs and EEIs, wants integrated in disciplines of Musical Education, wants as content of disciplines Artistic Education, in the city of Indaiatuba; to verify which the formation of the operating professors in the Infantile Education of the searched schools, and to understand which the importance that they attribute to the education of Music in the pertaining to school spaces. Of that she forms Music comes being worked in the day the pertaining to school day, and in which context it is being used. Survey of not probabilist sampling of the intentional type was used the methodology or for judgment, that adopted questionnaires with open answers and closed, that had been deliver in the municipal net and the private schools that they had accepted to participate of the research. From then on, they had presented the gotten data and was made its analysis, so that if it could better identify and understand the form of the thought of the multipurpose professors or musical educators. It also had a not participant comment, in one determined school of infantile education of the searched city, that previously generated a comparative analysis of observed with the data gotten through the methodology survey.*

**KEY WORDS:** *Musical education; Infantile education; Music in the classroom.*

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS	11
LISTA DE FOTOGRAFIAS	12
LISTA DE FIGURAS	12
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE INDAIATUBA</b>	<b>24</b>
1.1 A CIDADE DE INDAIATUBA	25
1.2 A ORGANIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA CIDADE	29
1.3 CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	32
1.3.1 CONSELHOS E DEPARTAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL	32
1.3.2 ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	33
1.3.3 O ALUNO	38
1.3.4 O EDUCADOR	39
1.3.5 O AMBIENTE ESCOLAR	40
1.3.6 OS PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL	41
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL	41
1.4.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS OBJETIVOS DO ENSINO MUNICIPAL	41
1.4.2 OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO MUNICIPAL	42
1.4.3 OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
1.4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
<b>2 DIAGNÓSTICO DA PRESENÇA DA MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE INDAIATUBA</b>	<b>46</b>
2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	47
2.1.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	47
2.1.2 MÉTODO SURVEY	49

2.2 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS	50
2.2.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	50
2.2.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	55
2.3 CONTATOS ESTABELECIDOS COM AS ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	65
2.4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DAS ESCOLAS PRIVADAS QUE TÊM EM SEUS QUADROS A FIGURA DO EDUCADOR MUSICAL	66
2.4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	67
2.4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	69
2.5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DOS PROFESSORES POLIVALENTES DAS ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	81
2.5.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	81
2.5.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	84
2.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA	92
<b>3 A MÚSICA ESTÁ NA ESCOLA? A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NA VISÃO DE UM PESQUISADOR</b>	<b>118</b>
3.1. METODOLOGIA DA PESQUISA - OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE	119
3.1.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	120
3.1.2 ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA OBSERVADA	122
3.2 DISCUSSÃO DAS AULAS DAS PROFESSORAS MARIA E JOANA	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>217</b>

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – CONJUNTO DE PROFISSIONAIS ATUANTES DIRETAMENTE NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	35
QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS QUE COMPÕEM A METODOLOGIA DE TRABALHO DA PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL	58
QUADRO 3 – ATIVIDADE FEITA EM CARTOLINA NA SALA DE AULA COM AS CRIANÇAS	194
GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO DOS DOCENTES	51
GRÁFICO 2 – PARTICIPAÇÃO EM CURSO DE MÚSICA	53
GRÁFICO 3 – TIPO DO CURSO	54
GRÁFICO 4 – TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
GRÁFICO 5 – ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO	56
GRÁFICO 6 – DETERMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS	57
GRÁFICO 7 – CONTEÚDOS MUSICAIS TRABALHADOS	61
GRÁFICO 8 – FORMAÇÃO DOS EDUCADORES MUSICAIS	67
GRÁFICO 9 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	69
GRÁFICO 10 – DURAÇÃO DO PLANEJAMENTO	70
GRÁFICO 11 – CONTEÚDOS MUSICAIS TRABALHADOS	71
GRÁFICO 12 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES POLIVALENTES	81
GRÁFICO 13 – CURSO DE MUSICA COMO AUXÍLIO EM SALA DE AULA	82
GRÁFICO 14 – TIPO DE CURSO	83
GRÁFICO 15 – TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	84
GRÁFICO 16 – DURAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS	85
GRÁFICO 17 – DETERMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS	86
GRÁFICO 18 – CONTEÚDOS MUSICAIS TRABALHADOS EM SALA DE AULA	87
GRÁFICO 19 – OUTROS RECURSOS UTILIZADOS NAS AULAS	89

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

FOTOGRAFIA 01 – IGREJA MATRIZ NOSSA SENHORA DA CANDELÁRIA	26
FOTOGRAFIA 02 – ESTAÇÃO FERROVIÁRIA NOS DIAS DE HOJE	27
FOTOGRAFIA 03 – VISTA ÁREA DA CIDADE DE INDAIATUBA NOS DIAS DE HOJE	28
FOTOGRAFIA 04 – ESCOLA AMBIENTAL BOSQUE DO SABER	36
FOTOGRAFIA 05 – ESCOLA AMBIENTAL BOSQUE DO SABER	36
FOTOGRAFIA 06 – ESCOLA AMBIENTAL BOSQUE DO SABER	36
FOTOGRAFIA 07 – ESCOLA AMBIENTAL BOSQUE DO SABER	37
FOTOGRAFIA 08 – CENTRO INTEGRADO DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA (CIAEI)	37
FOTOGRAFIA 09 – CENTRO INTEGRADO DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA (CIAEI)	38
FOTOGRAFIA 10 – IMAGEM EXTERNA DA EMEI PROFª SINÉSIA MARTINI	122
FOTOGRAFIA 11 – IMAGEM EXTERNA DA EMEI PROFª SINÉSIA MARTINI	123
FOTOGRAFIA 12 – PARQUINHO EXISTENTE EM FRENTE À ESCOLA	123
FOTOGRAFIA 13 – PARQUINHO EXISTENTE EM FRENTE À ESCOLA	123
FOTOGRAFIA 14 – PRAÇA EM QUE A ESCOLA ESTÁ SITUADA	124
FOTOGRAFIA 15 – PRAÇA EM QUE A ESCOLA ESTÁ SITUADA	124

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 01 – MEU LANCHINHO. MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS NA HORA DO LANCHE	143
FIGURA 02 – EXEMPLOS DE NOMES, CONFECCIONADOS EM E.V.A.	167
FIGURA 03 – EXEMPLO DO NOME DO AJUDANTE DO DIA ESCRITO NA LOUSA	168

FIGURA 04 – EXEMPLO DA DATA MARCADA NA LOUSA	168
FIGURA 05 – EXEMPLO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS DESENHADAS NO ENVELOPE	173
FIGURA 06 – <i>A COBRA</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	175
FIGURA 07 – <i>A CASINHA</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	176
FIGURA 08 – <i>PINTINHO</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	176
FIGURA 09 – <i>A BARATA</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	177
FIGURA 10 – <i>BORBOLETINHA</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	178
FIGURA 11 – <i>SE VOCÊ ESTÁ CONTENTE</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	178
FIGURA 12 – <i>A FORMIGUINHA</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	179
FIGURA 13 – <i>A ARANHA</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS JUNTO COM A PROFESSORA SUBSTITUTA	180
FIGURA 14 – EXEMPLO DE LETRAS E NÚMEROS PARA SEREM IDENTIFICADOS NA LOUSA	181
FIGURA 15 – EXEMPLO DOS NÚMEROS ESCRITOS NA LOUSA PELA PROFESSORA	186
FIGURA 16 – EXEMPLO DE CABEÇALHO ESCRITO NA LOUSA	186
FIGURA 17 – <i>A NOSSA BELA AMIZADE</i> . MÚSICA CANTADA POR ALUNOS E PROFESSORA	188
FIGURA 18 – <i>MARCHA SOLDADO</i> . MÚSICA CANTADA NA BRINCADEIRA DE PULAR CORDA	190
FIGURA 19 – <i>CAI CAI BALÃO</i> . MÚSICA CANTADA NA BRINCADEIRA DE PULAR CORDA	191
FIGURA 20 – EXEMPLO DA SEQÜÊNCIA DAS FIGURAS GEOMÉTRICAS	192

FIGURA 21 – EXEMPLO DA SEQÜÊNCIA DAS FIGURAS GEOMÉTRICAS	192
FIGURA 22 – EXEMPLO DE ATIVIDADE ENTREGUE AOS ALUNOS	200
FIGURA 23 – EXEMPLO DE ATIVIDADE ENTREGUE AOS ALUNOS	200
FIGURA 24 – EXEMPLO DE ATIVIDADE ENTREGUE AOS ALUNOS	200
FIGURA 25 – <i>MEU LANCHINHO</i> . MÚSICA CANTADA PELOS ALUNOS NA HORA DO LANCHE	204
FIGURA 26 – EXEMPLO DE QUADRO CONFECCIONADO EM PAPEL CRAFT PARA A ATIVIDADE COM FIGURAS GEOMÉTRICAS, TAMANHOS E CORES	212
FIGURA 27 – EXEMPLO DE SEQÜÊNCIA A SER COPIADA PELOS ALUNOS	214

## ***INTRODUÇÃO***

Toda área do conhecimento tem um campo de interesse e outro paralelo das formas de transmissão, recepção e criação desse conhecimento. O estudo dessas formas consiste no centro de interesse da Educação. Se há um educador, há um educando e há progresso no desenrolar das informações, novas descobertas, nova consciência sobre os fatos.

Os estudos de Psicologia e Pedagogia aplicadas à Música são poucos, se comparados a outras áreas e é pequeno o interesse dos músicos em cursar licenciatura e tomar contato com a didática necessária para o ensino; entre os professores polivalentes, poucos são os que tiveram a disciplina em seus cursos de Graduação em Pedagogia.

No entanto, na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana; o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza, pelo homem e nas diferentes culturas.

É interessante observar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola. Ao adulto caberá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial. (JEANDOT, 1990, p.20)

Sabemos que a música é uma das formas significativas de expressão artística. Conforme as diferentes épocas e culturas, o indivíduo ou o grupo expressam suas emoções mais profundas, ou o seu pensamento musical, e uma das polêmicas mais importantes no domínio da música, que tem sobrevivido por séculos, com fortes argumentos de ambos os

lados da contenda, é saber se ela expressa conteúdos externos de qualquer natureza, ou se expressa a si mesma.

A compreensão da música se dá numa sociedade a partir de um padrão que é culturalmente construído. O código musical é apreendido pela vivência, pela familiarização, pelo contato cotidiano. Assim, ser sensível à música não é somente uma questão de gosto ou empatia, e sim ter uma sensibilidade adquirida (muitas vezes de modo pré-consciente), em que as possibilidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo que ele compartilhe da experiência musical, consciente ou não consciente disso.

Para entender música, não basta escutar, é preciso dispor de instrumentos de percepção que permitam ao indivíduo decodificar a obra, entendê-la e aprendê-la. Quando esses instrumentos específicos não existem, o indivíduo se orienta por referenciais vindos do cotidiano que não permitem que a música, em geral, seja interpretada de acordo com sua especificidade.

Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. Assim, partindo de uma mobilização primária – movimento como sinônimo de vida, de crescimento – tender-se-á a promover respostas diversas – e não apenas de índole musical e sonora – , posto que nisso consiste a função educativa da música. Mais tarde, tratar-se-á de incentivar o interesse de modo que desemboque naturalmente na apreciação, no gosto e no conhecimento da música e das estruturas inerentes a ela, mantendo a todo momento a maior espontaneidade na apresentação de experiências e materiais musicais. (GAINZA, 1998, p.101)

Ao longo do trabalho de educação musical com crianças, tem-se percebido comumente a falta de métodos e recursos que norteiem o professor para a concretização de seus objetivos, o que gera uma multiplicidade de atividades musicais; normalmente os professores perdem-se quando escolhem aleatoriamente atividades musicais, ora em um método, ora em outro, e até mesmo em vários ao mesmo tempo, lembrando que, muitas vezes, não há conhecimento pedagógico para tal, dificultando, dessa forma, o alcance dos objetivos, pois o ecletismo generalizado torna-se o centro de ação para um número significativo de educadores musicais, deixando de lado exigências musicais.

Como professora de Educação Musical na cidade de Indaiatuba – S.P., notei alguns pontos bastante instigantes: apesar de os professores acreditarem nas vantagens do ensino da música, eles não sabem especificar e apontar esses benefícios, não sabem como trabalhar música com seus alunos, adotam metodologias, conteúdos e objetivos diferentes e desconectados em suas aulas. Isso ocorre, entre outros motivos, porque os educadores não têm qualquer tipo de formação pedagógica que lhes permita fazer um plano coerente, que introduza o aluno no mundo da música e lhe dê oportunidade para criar, imaginar, tocar.

Outro ponto muito importante é que as EMEIs não têm professores especialistas em Educação Musical, ficando por conta do professor polivalente o trabalho dessa disciplina; do mesmo modo, as EEIs não exigem qualquer formação específica para os profissionais que atuam nessa área.

A música vem atendendo a vários propósitos no dia-a-dia da educação infantil brasileira, segundo concepções pedagógicas que vigoram atualmente no país. Atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical como: ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, entre outros, também atendem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética

e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a reflexão e a percepção, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil percebe-se a preocupação do significado do trabalho proposto em música. Essa afirmativa nos mostra o quanto a musicalização poderá contribuir para a formação do ser humano.

O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. (BRASIL, 1998b, p.50)

Outro fato muito importante é o da reflexão a respeito das capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, bem como das tantas conquistas, que só têm razão de ser se respeitarmos o processo único e singular de cada ser humano, e se considerarmos que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito. Além disso, um trabalho pedagógico-musical deve realizar-se em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve percepção, sentimento, experimentação, imitação, criação e reflexão.

A questão inicial, que possibilitou a pesquisa foi: existe uma estrutura apropriada de ensino de música nas escolas de educação infantil e EMEIs na cidade de Indaiatuba? A esta pergunta, outra se seguiu: existem atividades de música nas escolas, mesmo que não dirigidas por especialistas? Estas questões abriram espaço para a curiosidade em saber de que modo se organizam os cursos de educação infantil nas escolas públicas e privadas da cidade. Os objetivos da presente pesquisa, portanto, é conhecer a situação do ensino da música nas EMEIs e EEIs e perceber se ela está integrada à disciplina de Educação Musical. Essa

integração pode ser entendida como o próprio conteúdo da disciplina Educação Artística, tal como se dá na cidade de Indaiatuba, no interior de São Paulo. Pretende-se, ainda, verificar a formação musical dos educadores musicais que trabalham na rede privada, uma vez que já se constatou que não há o profissional específico de música nas escolas municipais, e ainda, fazer uma observação não-participante (LAKATOS e MARCONI, 1985) em uma determinada escola da rede municipal tendo em vista perceber a reação afetiva, o modo de se conduzir perante a classe e o nível de conhecimento dos alunos e professores.

A proposta da dissertação é tornar explícitas questões de grande relevância para a Educação Musical no Brasil: Que valor é atribuído pela pedagogia ao ensino de música nos cursos de Educação Infantil? Que razões justificariam o esforço para dinamizar a educação musical na sala de aula, incluindo-a de forma efetiva no currículo? Os professores que atuam nessa área estão, realmente, capacitados para assumirem suas funções referentes ao ensino e à aprendizagem de música?

Esse conjunto de questões, para que sejam respondidas, necessitam de suporte teórico consistente e apoio metodológico que, neste trabalho, até certo ponto, se entrelaçam pois, como a pesquisa se constrói a partir da vontade da pesquisadora em conhecer a realidade do ensino de Música numa determinada faixa etária, num município do interior, esta se apóia, principalmente, nos trabalhos de pesquisadores que sistematizaram algumas metodologias de pesquisa, eleitas, neste trabalho, para ajudar a responder às questões formuladas. Foram utilizados como apoio teórico autores como Babbie (2005) para a metodologia *survey* utilizada na aplicação de questionários; Lakatos e Marconi (1985), como orientação para a metodologia de observação não-participante. A reflexão a respeito dos dados coletados apoiou-se, em grande parte, em autores como: Bellochio (2000, 2003); Beyer (2003); Queiroz e Marinho (2006); Gainza (1998); Brito (2003); Jeandot (1990); Souza (2002); Figueiredo e Macedo (2005); entre outros. Citem-se, também, os autores que deram sustentação às

reflexões realizadas a partir dos procedimentos pedagógicos encontrados na escola observada, ou revelados nos questionários aplicados: Piletti (2003); Abramowicz e Wajskop (1995); Lucena (2007); Freire (2002); Schroeder (2007); Rodari (1982); Garcia e Marques (2001); RCN (1998) dentre outros.

Especial destaque é dado para o estudo que se fez a respeito das metodologias de Educação Musical aplicadas em escolas de educação infantil italianas, que abriram espaço para reflexões, apontaram caminhos possíveis, e acenderam na pesquisadora a vontade de levar adiante projetos semelhantes, considerados factíveis e possíveis, a partir de um trabalho bem sedimentado, envolvendo professores, coordenadores e, quem sabe, todo o sistema escolar da cidade. Dentro desta perspectiva, foi importante estudar os textos de Delalande (1993); Frapat (1994); Mammarella e Mazzoli (1980); Rabitti (1999); Mazzoli, Sedioli e Zoccatelli (2003).

A utilização da metodologia *survey* se deu através da aplicação de questionários em escolas municipais e privadas; estes se mostraram adequados à pretensão da pesquisadora, em razão da quantidade de pessoas pesquisadas. Participaram da pesquisa 72 professores da rede municipal; 09 educadores musicais de 11 escolas da rede privada, sendo que dois deles trabalham em duas escolas; e 25 professores de nove escolas da rede privada, que não contam com o educador musical em seu quadro de professores. De acordo com as respostas obtidas, analisaram-se e discutiram-se os dados, a fim de entender de que maneira a Música vem sendo trabalhada nesses espaços escolares.

Após a aplicação e análise dos questionários, utilizou-se a metodologia de observação não-participante, realizada na EMEI Prof<sup>a</sup> Sinésia Martini, com o intuito de verificar a maneira que os professores utilizam-se da música dentro da sala de aula. Ao total foram nove aulas observadas uma vez por semana, durante aproximadamente dois meses. As salas observadas foram de Níveis II e III.

A Dissertação está organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, “A Organização do Ensino da Rede Municipal de Indaiatuba”, faz-se uma contextualização histórica da cidade pesquisada, desde sua origem até os dias de hoje, mostrando sua população, localização e economia. Aponta-se a caracterização da rede municipal de ensino, de que forma é organizada e quais os princípios da Secretaria de Educação e sua visão: do aluno, do professor e do ambiente escolar. Neste segmento, dá-se importância aos objetivos do ensino municipal, com ênfase na Educação Infantil. Nota-se que o município busca, de acordo com sua proposta, trabalhar integralmente a construção dos conhecimentos físico, social e lógico-matemático, utilizando-se da proposição de atividades práticas, lúdicas, contextualizadas e significativas, instigando o aluno a ampliar suas possibilidades cognitivas, afetivas, sociais, e físicas de compreender o mundo e a si mesmo, através de múltiplas relações.

No segundo capítulo, “Diagnóstico da Presença da Música nas Escolas de Educação Infantil de Indaiatuba”, baseando-se na metodologia *survey* de Babbie (1999), de amostragem não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento, verifica-se o perfil dos profissionais que atuam nas escolas privadas e municipais da cidade pesquisada, através de questionários encaminhados à eles e da análise e comparação das respostas obtidas no primeiro capítulo, a fim de entender o que é o trabalho de Música nas escolas, e o que se espera do profissional da área em um espaço escolar.

No terceiro capítulo, “A Música está na escola? A sala de aula da Educação Infantil municipal na visão de um pesquisador”, baseando-se na metodologia de observação não-participante de Lakatos e Marconi (1985), verifica-se a maneira como as aulas eram conduzidas em duas classes específicas de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Indaiatuba, buscou-se observar a maneira como a Música era ou não inserida no contexto escolar, e a que propósito servia, no contexto do trabalho observado.

Nas Considerações Finais retoma-se a problemática levantada na Introdução, e mostra-se a situação da Música nas escolas de educação infantil e a reflexão decorrente desse conhecimento propiciado pela pesquisa.

Com este estudo, espera-se poder contribuir para o entendimento da disciplina Educação Musical nas classes de Educação infantil do município, e também criar condições para oferecer suporte aos profissionais polivalentes que trabalham com a disciplina em suas aulas.

*1*

***A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE  
INDAIATUBA***

## 1.1 A CIDADE DE INDAIATUBA

A presente pesquisa realizou-se na cidade de Indaiatuba, interior do Estado de São Paulo. Para que a pesquisa possa ser contextualizada, acredita-se ser importante situar a cidade historicamente, para que, também, se compreenda o meio em que se desenvolve. Os dados a seguir apresentados foram retirados do *site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba e da Secretaria Municipal de Educação (2007), e do livro *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba* (INDAIATUBA, 2004).

O povoado de Indaiatuba foi primeiramente um dos bairros rurais da Vila de Itu, ponto de passagem de tropas nos caminhos para o sul e para as Minas de Cuiabá e Goiás. O arraial aparece como Indayatiba já nos registros do censo de 1768, com uma pequena população que vivia, sobretudo, de suas roças de milho e feijão. Esse arraial também é citado como Cocaes, por causa dos seus campos de palmeira Indaiá.

Nessa época, o governo da Província de São Paulo implementou uma vigorosa política de incentivo à produção de açúcar para exportação, e Indaiatuba viu crescer o número de seus engenhos de tal modo que, por volta de 1850, já não havia aqui um só córrego com queda suficiente para mover uma roda d'água, que não tivesse já a sua “fábrica de fazer açúcar”. Em torno das fazendas de açúcar foram se fixando, desde o final do século XVIII pessoas que viviam do comércio e da fabricação artesanal de produtos para os habitantes próximos. Mais tarde, na segunda metade do século XIX, o café substituiu o açúcar como principal produto de nossa agricultura de exportação.

No que diz respeito à constituição do município, o caminho foi aberto no século XIX: em 1830 Indaiatuba tornou-se Freguesia da Vila de Itu e, em 1859, foi elevada à categoria de Vila. A data de fundação do povoado inicial é incerta, mas a tradição oral estabelece que isso se deu em fins do século XVII, por José da Costa, que teria edificado uma

capela de madeira junto ao Rio Jundiá, próximo à foz do Ribeirão Votura (atual Córrego do Caldeira), também conhecido como Córrego Barnabé ou Bela Vista. O povoado teria se iniciado em torno da capela.

De acordo com o *site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, o pesquisador Francisco Nardy Filho dá uma dimensão lendária para a edificação da capela: José da Costa, após procurar uma novilha na região "que ia dos campos do pai Pirá até o Rio Tietê", cansado de um dia de andanças, teria resolvido matar a sede no Ribeirão Votura e inesperadamente ali encontrara uma imagem de Nossa Senhora da Candelária. Com a imagem nas mãos, teria feito uma prece e, quase que de imediato, encontrado o animal perdido, como que por efeito de um milagre. A este acontecimento estaria relacionada a construção da capela.



Coleção História de Indaiatuba

FOTOGRAFIA 01 - Igreja Matriz Nossa Senhora da Candelária.

(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)

O pesquisador Scyllas Leite de Sampaio (2007) entende que José da Costa teria sido um dos herdeiros de Domingos Fernandes, por sua vez fundador de Itu. Isso justificaria não só a sua presença nas terras que dariam origem ao povoado de Votura, como também à posse destas mesmas terras, e até mesmo à edificação de uma capela em devoção à Nossa Senhora

da Candelária (uma espécie de homenagem a Domingos Fernandes que, em 1610, erigiu em Itu – então, Itu-Guassu – uma capela sob a mesma invocação).

Por volta de 1740, os habitantes da povoação original, pouso habitual de tropeiros, teriam se transferido para uma área de terras devolutas existente entre duas sesmarias, a aproximadamente seis quilômetros de distância, na direção de Campinas. A transferência teria sido motivada por uma violenta epidemia de varíola, relacionada, pelos moradores à insalubridade local.

Em nove de dezembro de 1830 Indaiatuba tornou-se por decreto do Imperador, sede de uma das Freguesias da Vila de Itu, englobando também os bairros de Itaiçi, Piraiá, Mato Dentro e Buru. Em 1835 havia na sede da Freguesia, Indaiatuba, com 142 habitantes; e os bairros: Mato Dentro com 454 habitantes; Itaiçi ,com 625; e Pirahy com 805.

Em 1873 foram inauguradas as estações de trem de Itaiçi e Pimenta, pontos da ferrovia que ligava Jundiaí a Itu. A primeira estação de trem na cidade foi construída em 1880 com verba da comunidade. O prédio principal dessa estação, que se tornou na atualidade Museu Ferroviário, foi inaugurado em 1911.



FOTOGRAFIA 02 - Estação Ferroviária nos dias de hoje.

(Fonte: Site Oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)

A história subsequente de Indaiatuba deu-se a partir deste novo local. O nome "Indaiatuba" é uma junção de dois termos da língua tupi-guarani: *Indaiá* que designa um tipo de palmeira, e *tuba*, que equivale à grande quantidade. Portanto "Indaiatuba" significa muitos "Indaiás". A denominação se prendeu às características da paisagem e da vegetação da localidade, hoje já alteradas.

A partir do final do século XIX a cidade recebeu muitos imigrantes da Suíça, Alemanha, Itália, Espanha e, já no século XX, imigrantes do Japão. Eles dedicaram-se à agricultura, comércio, oficinas e manufaturas. Segundo dados da Prefeitura Municipal, em 1950 havia 11.253 habitantes no município. Em 1967 eram 22.928; a partir daí o crescimento acelerou-se, baseado principalmente na expansão da indústria e de serviços. Em 1991 o censo registrou 92.700 pessoas. Atualmente a cidade possui cerca de 190.000 habitantes.

Indaiatuba situa-se a 99 km da capital paulista e a apenas 25 km de Campinas. A principal estrada de acesso ao município é a SP-75 Rodovia Santos Dumont, que, por meio de ligações com outras vias importantes, como: SP-348 Rodovia Bandeirantes, SP-280 Rodovia Castelo Branco, SP-330 Rodovia Anhangüera, SP-65 Rodovia Dom Pedro I e Rodovia do Açúcar, alcança os principais pólos econômicos do Estado. Faz limite com as seguintes cidades: Monte-Mor, Itupeva, Campinas, Itu, Salto, Cabreúva e Elias Fausto.



FOTOGRAFIA 03 - Vista aérea da cidade de Indaiatuba nos dias de hoje.

(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)

## 1.2 A ORGANIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA CIDADE

A Prefeitura Municipal da cidade está organizada em um gabinete e 16 secretarias, sendo eles:

### *Gabinete do Prefeito*

- Tem por objetivo promover a ligação entre o Prefeito e as demais secretarias municipais, além de outros órgãos das esferas estadual e federal.

### *Secretaria de Administração e Recursos Humanos (SEMAR)*

- Tem como objetivo o planejamento, coordenação e normatização dos sistemas de administração, quanto ao controle, desenvolvimento e formação dos recursos humanos; às atividades de segurança, medicina do trabalho e saúde ocupacional dos servidores; elaboração de licitações e aquisições de material; à conservação dos prédios municipais, manutenção e gerenciamento da frota oficial, bem como a garantia de prestação de serviços municipais, de acordo com as diretrizes de governo entre outras atribuições.

### *Secretaria de Assistência e Bem-Estar Social (SABES)*

- Tem como objetivo proteger a família, a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice; amparar as crianças e os adolescentes carentes; promover a sua integração ao mercado de trabalho; habilitar e reabilitar pessoas portadoras de deficiência e promover sua integração à vida comunitária.

### *Secretaria de Cultura (SECULT)*

- Atua no município com o objetivo de garantir à população o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de Cultura, apoiando e incentivando a valorização e a difusão de suas manifestações.

*Secretaria de Desenvolvimento (SED)*

- Responsável pela execução de projetos que promovam a criação, o desenvolvimento e a ampliação de setores de economia municipal, focando-se em ações voltadas aos segmentos industrial, turístico e agropecuário. Atua, sobretudo, como elo entre as necessidades do setor industrial ao alcance da Administração Municipal, assim como planejando, articulando e coordenando políticas municipais que contemplam o aquecimento industrial, proporcionando incentivos para instalação de indústrias no município e a geração de trabalho e renda.

*Secretaria de Educação (SEME)*

- Tem o objetivo de fornecer ensino gratuito e de qualidade na Educação Básica, Ensino Fundamental e Cursos Profissionalizantes.

*Secretaria de Engenharia (SENG)*

- Tem como objetivos: cadastrar os imóveis urbanos e rurais do município; executar estudos e levantamentos planimétricos e planialtimétricos destinados a subsidiar informações para aprovação e acompanhamento de processos de loteamentos, atualizar projetos ou estudar a implantação de projetos novos de obras públicas e abertura de ruas; planejar e controlar a ocupação do solo urbano municipal e elaborar projetos de construção ou reforma de obras públicas.

*Secretaria de Habitação (SEHAB)*

- Tem como objetivo estabelecer a política municipal da habitação, implementando ações e programas habitacionais voltados para a população, em especial, de baixa renda.

*Secretaria de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (SESANS)*

- Tem por objetivo integrar todos os projetos de qualidade de vida no município.

*Secretaria de Serviços Urbanos e Meio Ambiente (SEMURB)*

- Tem como objetivo fortalecer as ações que promovam a recuperação, conservação e conscientização para a preservação do meio ambiente.

*Secretaria de Negócios Jurídicos (SENEJ)–*

- Tem a função de realizar a defesa do Município em juízo, bem como de promover assessoramento e consultoria ao Chefe do Executivo e aos demais órgãos da Administração Direta.

As Secretarias de Esporte e Lazer (SESLA), Fazenda (SEF), Obras e Vias Públicas (SEMOP), Saúde (SESAU); Secretaria Geral do Município (SEGEM) e Defesa e Cidadania (SEDEC) não demonstraram seus objetivos nos informes municipais.

A economia da cidade está voltada para a Agricultura e Indústria. A uva é hoje a principal cultura agrícola do município, um dos maiores produtores estaduais. Com mais de 7 milhões de pés produzindo cerca de 4 milhões de caixas por ano, completando o abastecimento no Estado de São Paulo. Na área industrial, empresas importantes estão trabalhando no município, como a Unilever, Toyota, General Motors, que instalou na cidade seu campo de provas; Honda, que mantém sua unidade educacional para o trânsito; Fupresa, Yahmar, Singer e Recipet, entre outras.

Muitas dessas empresas elaboram parcerias com a Secretaria de Educação, para construção de escolas, aquisição de material e uniforme escolar, incentivando cada vez mais a responsabilidade social tão difundida nos tempos atuais. Veremos no decorrer do capítulo como se dá a organização escolar e os pressupostos educacionais do município.

### 1.3 CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

#### 1.3.1 CONSELHOS E DEPARTAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

A Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba estrutura-se em *Departamentos* que contemplam as diferentes instâncias da gestão educacional; a essa estrutura soma-se o funcionamento dos seguintes *colegiados*:

- *Conselho Municipal de Educação* - como órgão normativo, deliberativo e consultivo, articulado à Secretaria Municipal de Educação, que tem por função integrar todas as instâncias educacionais instaladas no município, propondo e ajudando a definir a Política Municipal de Educação;
- *Conselho Municipal do FUNDEF* - que acompanha e controla a repartição, transferência e aplicação dos recursos do FUNDEF, supervisiona a realização do Censo Educacional Anual e examina os controles mensais relativos aos recursos repassados e/ou retidos na conta do FUNDEF;
- *Conselho Municipal de Alimentação (CAE)* - que presta assessoria ao governo municipal na execução dos programas de assistência e educação alimentar, fiscalizando e controlando a aplicação dos recursos destinados à merenda, previstos na legislação. O órgão sugere a elaboração de cardápios, contribuindo para a melhoria da alimentação escolar. Para isso, fiscaliza o armazenamento e a limpeza, a conservação e distribuição das merendas, realiza campanhas de alimentação e participa do levantamento de dados estatísticos que conduzam à devida programação orçamentária e à avaliação do Programa de Alimentação no município. Estes são órgãos compostos por representantes de diferentes segmentos da sociedade, que participam da administração educacional da Rede Municipal de Ensino.

O *Departamento de Planejamento e Administração* tem como objetivo planejar, apreciar e executar o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária (Orçamento Anual), bem como acompanhar a execução e prestar contas dos convênios próprios cadastrando, acompanhando, recebendo e enviando a prestação de contas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE); elaborando os processos de autorização para funcionamento das escolas particulares de Educação Infantil; elaborando documentos, controlando a entrada e saída deles e cuidando do arquivo corrente; controlando a agenda da Secretaria e, ainda, a manutenção dos bens patrimoniais.

O *Departamento de Alimentação Escolar* (DAE) é responsável pela alimentação escolar da Rede de Ensino Municipal e Estadual, assim como acompanha e supervisiona o valor nutricional e a qualidade da merenda distribuída.

O *Departamento de Projetos Educacionais*, composto pela Divisão Administrativa e Coordenadoria de Projetos Educacionais, tem como competência o planejamento, a implementação, a implantação, o gerenciamento, a avaliação e a divulgação dos resultados dos Projetos Educacionais no âmbito da SEME (Secretaria Municipal de Educação).

### **1.3.2 ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

A rede municipal de Ensino está organizada em Creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Fundamental Especial; Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Técnico Profissionalizante (Fiec).

Os *Departamentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Projetos Educacionais* participam dos estudos para a expansão e implantação de novas Unidades Escolares, assim como, os que focalizam o dimensionamento das modalidades de ensino, conforme as necessidades sócio-educacionais do município e das políticas públicas. Os Departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental têm ainda a atribuição de

supervisionar instituições de ensino médio mantidas pelo Poder Público Municipal e instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

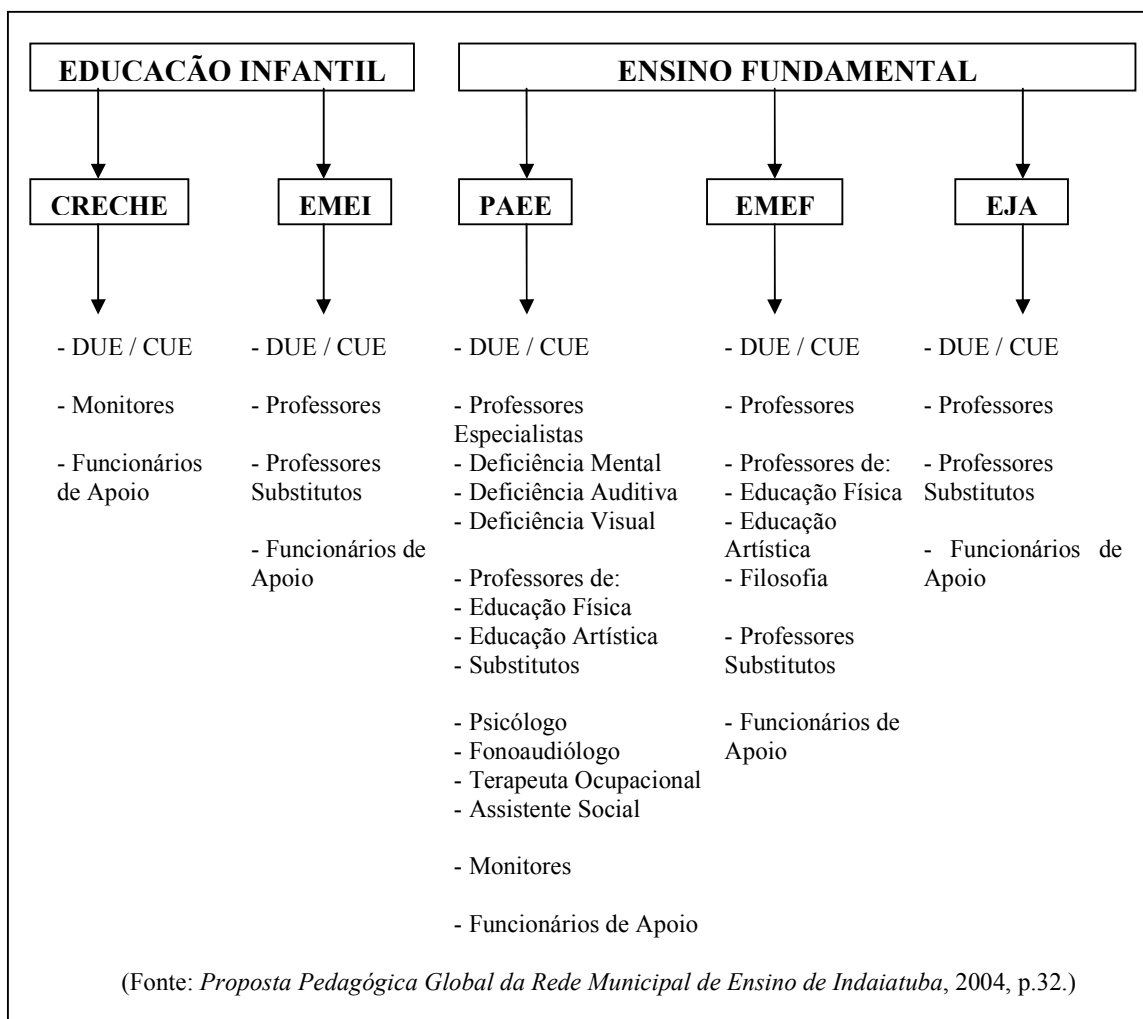
A Educação Pré-Escolar é oferecida em unidades denominadas EMEIs, que atendem crianças em turmas divididas por faixas etárias, denominadas de Nível I (quatro anos), Nível II (cinco anos) e Nível III (seis anos). No entanto, cabe ressaltar que, neste ano de 2008, a rede está reformulando seus níveis, pois a escola de ensino fundamental passou a ser de nove anos, portanto as crianças passaram a entrar com menos idade nas escolas. A Educação Infantil propõe-se a desenvolver ações educativas que visam ao desenvolvimento integral das crianças, ampliação e integração dos diferentes conhecimentos.

O Ensino Fundamental Regular de primeira à quarta séries é oferecido para crianças a partir de seis anos e seis meses, em unidades denominadas EMEFs e tem como objetivo desenvolver o domínio da Língua; das relações Lógico-Matemáticas; de conteúdos das Ciências Naturais e Sociais, de forma interdisciplinar e relacional, estimulando o aluno a ampliar a consciência de si mesmo e do mundo.

O Ensino Fundamental Supletivo (EJA) é destinado a pessoas acima de catorze anos ou a completar durante o ano letivo, que, por motivos diversos, não alcançaram grau de escolaridade equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental Regular. Essa modalidade é oferecida nas EMEFs em período noturno e classificadas em Níveis I, II e III.

O Ensino Fundamental Especial Municipal é oferecido através do Programa de Apoio à Educação Especial/PAEE, oferecido em EMEFs, destinado a alunos portadores de necessidades especiais físicas, mentais e sensoriais, bem como a alunos que apresentam defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem. Essas ações têm por objetivo desenvolver políticas sociopedagógicas de inclusão.

Quadro 1 - Conjunto de profissionais atuantes diretamente nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino



A Secretaria Municipal de Educação dispõe de dois centros educacionais complementares à sua Rede de ensino. A Escola Ambiental Bosque do Saber, localizada no Jardim do Sol, que é uma referência regional de espaço educacional, assim como, um centro multi- inter- metadisciplinar, com uma proposta de promover convivência, capacitação e estudos para professores e alunos. Seu objetivo é dar oportunidade, pela prática de atividades de estudos do meio e recursos de equipamentos pedagógicos e de mídia, para que o público-alvo da escola adquira consciência da necessidade da preservação efetiva, eficiente e de respeito ao meio ambiente.



FOTOGRAFIA 04 - Escola Ambiental Bosque do Saber.  
(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)



FOTOGRAFIA 05 - Escola Ambiental Bosque do Saber.  
(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)



FOTOGRAFIA 06 - Escola Ambiental Bosque do Saber  
(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)



FOTOGRAFIA 07 - Escola Ambiental Bosque do Saber.

(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)

O Centro Integrado de Atendimento à Educação de Indaiatuba (CIAEI), localizado no Jardim Regina, à margem direita do Parque Ecológico, é uma referência para a integração das atividades-meio da Educação, buscando, assim, integrar nesse espaço físico todas as ações de apoio administrativo, técnico e pedagógico. O CIAEI baseia sua proposta na idéia de que esse é um local para o exercício da comunidade escolar das expressões socioculturais, pois nele há espaços para Oficinas Artísticas e Anfiteatro, que possibilitarão a manifestação das mais diferentes competências artísticas, a formação e capacitação de profissionais da educação e de áreas afins, assim como, a expressão dos mais diferentes assuntos da educação e temas transversais a ela.



FOTOGRAFIA 08 - Centro Integrado de Atendimento à Educação de Indaiatuba (CIAEI).

(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)



FOTOGRAFIA 09 - Centro Integrado de Atendimento à Educação de Indaiatuba (CIAEI).

(Fonte: *Site* oficial da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, 2007)

Portanto, todo o universo de ações educativas e a estrutura necessária para o seu desenvolvimento está vinculado ao Plano Municipal de Educação, ao Projeto Político Pedagógico da SEME, à Lei de Diretrizes Orçamentárias, à Lei Orçamentária Municipal, à essa Proposta Pedagógica e faz parte dos respectivos Planos Escolares de cada UE.

### **1.3.3 O ALUNO**

De acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba (2004), os alunos que compõem a Rede Municipal de Ensino pertencem a diferentes faixas etárias – do bebê ao adulto da terceira idade – com suas particularidades e necessidades específicas. Essa população tem origens geográficas e étnicas variadas, e valores, crenças, religiões, costumes, hábitos e condições socioeconômicas distintos.

Toda essa diversidade existe nos variados grupos que compõem cada modalidade e nível de ensino, diferentes formas de compreender e explicar o mundo, o que configura a pluralidade como sua característica fundamental e aponta o compromisso com a formação do sujeito e a consciência cidadã.

O desafio de cada Unidade Escolar, ao lidar com essa realidade, é o de garantir o efetivo direito de aprender do aluno, entendendo o seu desenvolvimento, intervindo

educativamente nesse processo, valorizando a interação social e cultural, potencializando toda multiplicidade aí existente na discussão e, sobretudo, na construção de novos conhecimentos coletivos e individuais.

#### **1.3.4 O EDUCADOR**

De acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba (2004), dentro do contexto social, a Escola é um dos muitos espaços que existem para contribuir com o desenvolvimento humano. Entre todos esses educadores, os Professores e os Monitores de Creches, profissionais conscientes de seu compromisso social, são referências diretas e constantes dos alunos, que têm como responsabilidade a proposição de atividades que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa atuação profissional implica competências polivalentes, que vão desde os cuidados básicos essenciais até o domínio de conhecimentos específicos das diversas áreas.

O comprometimento desses profissionais é responsável pelo empenho, respeito, acompanhamento direto aos alunos, com o uso de instrumentos essenciais, como a Observação, o Registro, o Planejamento e a Avaliação, que nortearão a reflexão sobre a prática educativa. O diálogo com as famílias e comunidades é, também, relevante, pois, aí, se encontra uma das mais importantes fontes de informação para o trabalho que se desenvolve.

Como todos os Educadores são também aprendizes, é de fundamental importância que possam, sempre, estudar, debater e compartilhar as diferentes ações e conhecimentos pedagógicos.

### 1.3.5 O AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba (2004), o ambiente escolar é composto essencialmente pelos aspectos físico e social, que são organizados com o propósito de viabilizar as ações pedagógicas e administrativas. No aspecto físico são consideradas fundamentais as ações que garantam a higiene, a organização de objetos, materiais de consumo, documentos, a segurança e a manutenção do prédio escolar.

O aspecto social conta com atitudes e procedimentos que contribuam para a convivência entre todos os representantes da comunidade escolar, em especial ao aluno, para assegurar-lhe a integridade física, mental e emocional e o desenvolvimento global e harmonioso.

A cooperação e o respeito são primados entre os profissionais, estes e os alunos e entre os alunos. A base dessas relações está na explicitação dos conflitos, no diálogo, na busca conjunta de soluções, na construção coletiva de regras extensivas a todos.

É importante ressaltar que a organização de todo o ambiente escolar varia de uma Unidade para outra, a fim de atender às diferentes necessidades das faixas etárias, níveis e modalidades de ensino ali oferecidas.

Como os meios físico e social contribuem significativamente para o desenvolvimento humano, a reflexão e estudos sobre essa organização e o clima em que as relações se dão buscam ser dinâmicos, flexíveis, promovendo a mobilização e atenção de todos.

### **1.3.6 OS PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE INDAIATUBA**

A proposta pedagógica da rede municipal de ensino pesquisada baseia-se no construtivismo com as idéias de Piaget (1990). Ela caracteriza o ambiente escolar como um local em que os alunos aprendem convivendo cooperativa e democraticamente, tendo iniciativa, agindo, opinando, pensando e sentindo. Nessa visão, o educador não é um mero transmissor de conhecimento, mas um elemento que interage diretamente com cada um dos alunos, realizando intervenções problematizadoras, alimentando reflexões, promovendo a interação social, a partilha e o confronto de saberes entre os alunos; a construção do conhecimento através da formulação e reformulação de hipóteses pelos alunos.

De acordo com a Proposta Pedagógica Global (2004), os conteúdos trabalhados nessa proposta são descobertos e reinventados a partir do confronto de idéias, da manipulação e experimentação ativas, da análise, comparação, classificação, ordenação, entre outras atividades e intervenções pedagógicas que estimulem a compreensão.

## **1.4 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL**

### **1.4.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS OBJETIVOS DO ENSINO MUNICIPAL**

De acordo com sua Proposta Pedagógica Global (2004), a Rede Municipal de Ensino estabelece seus objetivos educacionais em consonância ao disposto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e baseia-se nos princípios inspirados, organizados

e adaptados do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais. A democratização de oportunidades; respeito à dignidade, à liberdade e aos direitos das pessoas, consideradas em todas as suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; compreensão e respeito às características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico ou de superdotação intelectual; especial atenção ao aluno que demonstre necessidade de resgatar a auto-estima; entendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade e, por fim, respeito ao desenvolvimento global e harmonioso são as características desse ensino.

#### **1.4.2 OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO MUNICIPAL**

De acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba (2004), os objetivos gerais do Ensino Municipal estão em consonância com a Lei Municipal nº 3.507, de 08 de janeiro de 1998, que cria o Sistema Municipal de Educação- através do desenvolvimento das diversas modalidades de ensino que o compõem-, e estão constituídos de modo a desenvolver a criatividade, inventividade, curiosidade, criticidade, capacidade de distinguir o provável do comprovável, participação, responsabilidade, ética e solidariedade. Além disso, propõe-se a estimular o desenvolvimento do pensamento, da reflexão, da cognição, da personalidade, da moralidade, da sociabilidade, do cuidado e do auto-conhecimento físico e emocional. Tem, ainda, como metas, a autonomia intelectual e moral em reciprocidade e interação com o outro e com o meio, e a inclusão dos alunos em todos os aspectos que compreendem o desenvolvimento humano.

### **1.4.3 OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

De acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba (2004), são objetivos gerais da educação Infantil Municipal: trabalhar integralmente a construção dos conhecimentos físico, social e lógico-matemático, através da proposição de atividades práticas, lúdicas, contextualizadas e significativas, instigando o aluno a ampliar suas possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e físicas de compreender o mundo e a si mesmo, através de múltiplas relações.

### **1.4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

De acordo com a Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba (2004), as Unidades Escolares, que ministram as modalidades de ensino Creche e Pré-Escola, necessitam:

- criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades adequadas a cada faixa etária,
- promover condições para que os alunos possam desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades, percepção de suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- descobrir, conhecer e familiarizar-se progressivamente com a imagem de seu próprio corpo, sua unidade, suas potencialidades e seus limites;
- desenvolver e valorizar hábitos de autocuidado com a própria saúde e higiene;
- adotar hábitos que valorizem atitudes relacionadas com a segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;

- estabelecer e ampliar vínculos afetivos e de trocas com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- aprender a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- identificar e compreender o sentimento de pertinência aos diversos grupos dos quais participa, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõem;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua preservação;
- formular e reformular hipóteses a respeito dos diversos conhecimentos a serem desvendados; aprender sobre os objetos, descobrindo-os pela da manipulação e experimentação, tomando consciência do resultado de suas ações;
- reconhecer e enfrentar situações de conflitos, utilizando recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade; inventar todo tipo de relações e organizações entre objetos, seres e símbolos; avançar no seu processo de construção de significados; refletir procedimentos e atitudes na resolução de problemas;
- investigar o meio em que vive e seus fenômenos, com o intuito de compreendê-los; brincar; enriquecer cada vez mais a capacidade expressiva através da manifestação das emoções, sentimentos, idéias, pensamentos, desejos, vontades, desgostos e necessidades essenciais, agindo com progressiva autonomia;
- utilizar, refletir, interpretar e produzir diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido;

- conhecer as diferentes manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente à elas e valorizando a diversidade.

2

***DIAGNÓSTICO DA PRESENÇA DA MÚSICA NAS ESCOLAS  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE INDAIATUBA***

Neste capítulo são discutidas as formas pelas quais a música se insere nas Escolas de Educação Infantil Pública e privadas da cidade de Indaiatuba. Além disso, apresentam-se a metodologia da pesquisa adotada; a organização dos Questionários; o exame das respostas dadas a eles pelos professores, das escolas públicas e privadas; bem como sua análise

## **2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **2.1.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

O primeiro passo para o desenvolvimento da metodologia da presente pesquisa consistiu em um contato com a Secretaria de Educação, através de uma carta elaborada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da UNESP, universidade à qual pertence a pesquisadora. Essa carta foi endereçada à Diretora do Departamento de Educação Infantil do município. Aproximadamente uma semana depois, a pesquisadora recebeu o retorno, avisando que seria necessário enviar previamente o questionário a ser aplicado às professoras de Educação infantil do município, para que fosse analisado pela Secretaria, que deveria aprová-lo, antes que fossem apresentados aos professores da rede.

Então, foi marcada uma reunião com a Diretora do Departamento e também com os orientadores educacionais da Secretaria, para que eles pudessem fazer alguns questionamentos e comunicar à pesquisadora sua análise dos questionários. Após essa tramitação, estes foram aprovados e, então, encaminhados às escolas de Educação Infantil municipal, via mala-direta, que a Secretaria de Educação mantém com essas instituições.

A pesquisadora deixou bem claro para a Secretaria que o preenchimento do questionário não era obrigatório, assim, somente os professores interessados deveriam

colaborar com a pesquisa. Houve total apoio por parte da Secretaria de Educação, que fez, apenas, a exigência de que professores substitutos não tomassem parte na pesquisa, por não estarem diariamente com a mesma turma, pois, a cada dia, substituem os docentes que não podem comparecer ao trabalho, em escolas diferentes.

Aproximadamente um mês após a entrega dos questionários à Secretaria de Educação, esta pesquisadora foi contatada, para que lhe fosse informado que estes já haviam sido devolvidos e estavam disponíveis na Secretaria. A partir daí, iniciou-se a análise dos dados.

Durante a análise dos dados obtidos com o questionário, sentiu-se necessidade de contatar novamente a Prefeitura, para que se pudesse coletar alguns dados referentes às escolas, aos professores, ao plano escolar e à avaliação, entre outros, os quais se mostraram necessários para que fosse possível completar a análise.

Houve, então, um novo contato, a partir do qual foi agendado um encontro, para que tais dados fossem obtidos com os responsáveis pela supervisão educacional. No entanto, ocorreram imprevistos que impediram o atendimento na data agendada. Um novo encontro foi marcado, uma semana depois. No dia agendado, a pesquisadora foi recebida primeiramente por uma supervisora educacional, que lhe passou informações acerca de dados estatísticos, em seguida por uma orientadora educacional, que, por sua vez, discutiu com ela questões relacionadas ao planejamento escolar e às avaliações. Todos os dados recebidos foram fotocopiados e encontram-se no anexo da presente pesquisa.

Portanto, pode-se dizer que, apesar da burocracia que ronda o sistema público de ensino, esta pesquisadora foi bem-recebida no ambiente municipal e conseguiu obter os dados considerados necessários para um bom entendimento e análise do questionário, bem como da organização do ensino municipal da Educação Infantil.

### 2.1.2 MÉTODO SURVEY

A metodologia escolhida para aplicação do Questionário foi o *survey*<sup>1</sup>, método usado para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, com a finalidade de fazer estimativas sobre a natureza da população total, da qual a amostra foi selecionada (BABBIE, 1999, p.113).

Segundo Cohen e Manion (1994), os *surveys* têm a intenção de:

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

A aplicação de questionários mostrou ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, devido ao número de professores envolvidos. Uma das vantagens destacadas por Laville e Dione (1999), é que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas”, a uniformização das questões formuladas “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (p.184). Para Babbie (2005), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (p. 504).

A amostra caracterizou-se como não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento. A amostragem não-probabilística é aquela em que as pessoas precisam se inserir em algum critério de seleção. De acordo com Babbie (1999, p.153), na amostragem não-probabilística intencional ou por julgamento, a seleção da amostra é baseada no próprio conhecimento da população, dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa. Assim,

---

<sup>1</sup> Survey – 1 pesquisa 2 levantamento [de terras, de uma área] 3 BrE vistoria [de uma casa, um prédio]  
Survey – 1 entrevistar [para pesquisa] 2 examinar [uma cena, um mapa, etc.] 3 levantar, fazer o levantamento de [terras, uma área] 4 BrE vistoriar [um prédio, uma casa]. (HARMER, 2004, p.360)

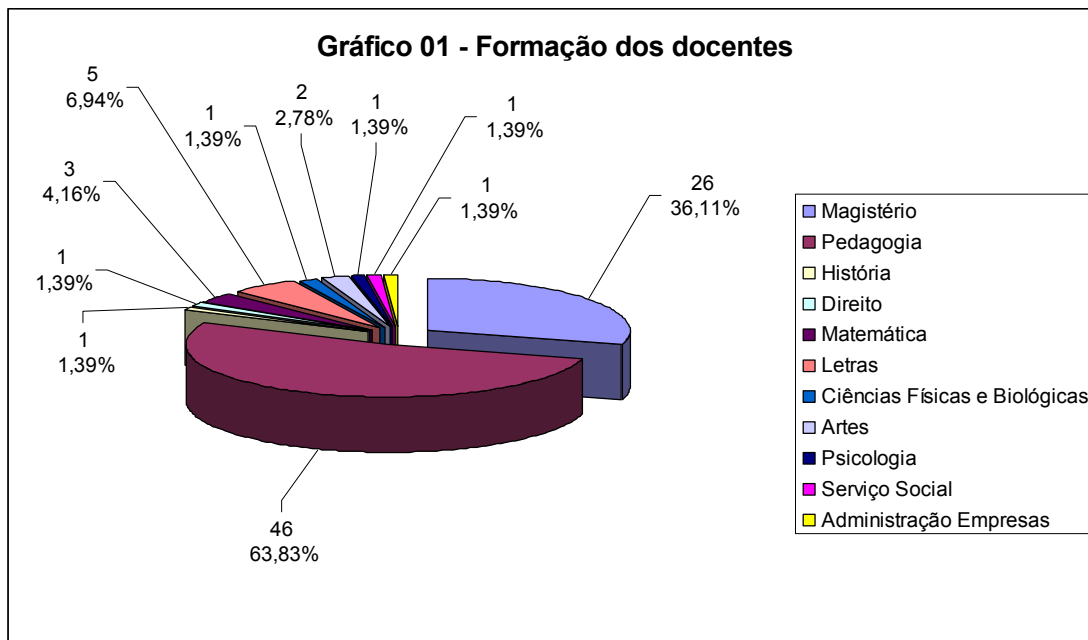
optou-se por trabalhar somente com professores que concordassem espontaneamente em responder ao questionário, não tendo havido obrigatoriedade de participação.

## **2.2 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS**

A análise dos questionários será apresentada em três partes. A primeira identifica os professores quanto à sua formação geral, formação musical e tempo de serviço no magistério. A segunda parte é destinada ao levantamento dos conteúdos musicais trabalhados em sala de aula, e dos questionamentos porventura existentes na rede, a respeito da falta do professor especialista em Educação Musical nas escolas. A terceira parte, finalmente, levanta a existência ou não de projetos pedagógicos nas escolas, e quer saber se estes visam à interdisciplinaridade, ou não.

### **2.2.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES**

De acordo com os dados obtidos pelas respostas aos 72 questionários devolvidos pelos professores de Educação Infantil do município de Indaiatuba, SP, foi possível verificar, de forma bastante abrangente, dados que se tornaram importantes para o entendimento do assunto tratado. Aqui esses dados serão comentados, seguindo-se rigorosamente a ordem das perguntas elaboradas para os docentes da Educação Infantil. O Gráfico 01 explicita a *formação* dos pesquisados:



Nota: Questão de caráter aberto. Note-se que alguns professores fizeram dois cursos de graduação.

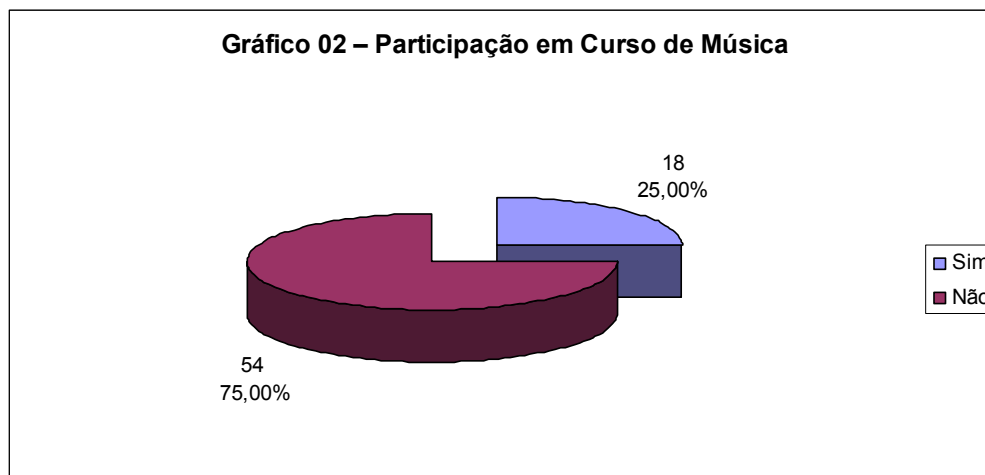
O Gráfico 01 mostra que 63,89% dos professores possuem formação (01 - ANEXO II) em curso superior de Pedagogia; 36,11% destes têm curso de Magistério, considerado de nível médio como formação. Cabe ressaltar que, como a pergunta foi de caráter aberto, os professores puderam colocar mais de uma formação. No entanto, a análise dos questionários mostra que 7 docentes possuem somente curso de Magistério, sem nenhuma formação superior, o que corresponde a 9,72% do total de professores pesquisados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu Título VI – Dos Profissionais da Educação –, em seus artigos 61 a 63, deixa clara a necessidade de formação superior para os docentes que atuam na área da Educação Básica. Essa formação pode ser na modalidade licenciatura de graduação plena, mas deve ser realizada em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério no nível educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Segundo dados obtidos pelo MEC/INEP (BRASIL, 2003) referentes à formação dos docentes, aponta-se que o índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na Pré-Escola aumentou de 16,3% em 1996, para 22,5% em 2002, sendo que a região

sudeste tem índice um pouco maior, de 33,5%. Dentre os pesquisados, 12 professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Indaiatuba têm diploma de especialistas, por terem cursado Pós-Graduação *lato sensu*, sendo 7 em Psicopedagogia (9,72%); 3 em Educação Infantil (4,16%); 1 em Psicopedagogia e Portadores de Necessidades Especiais (1,39%); e 1 em Gestão Escolar (1,39%).

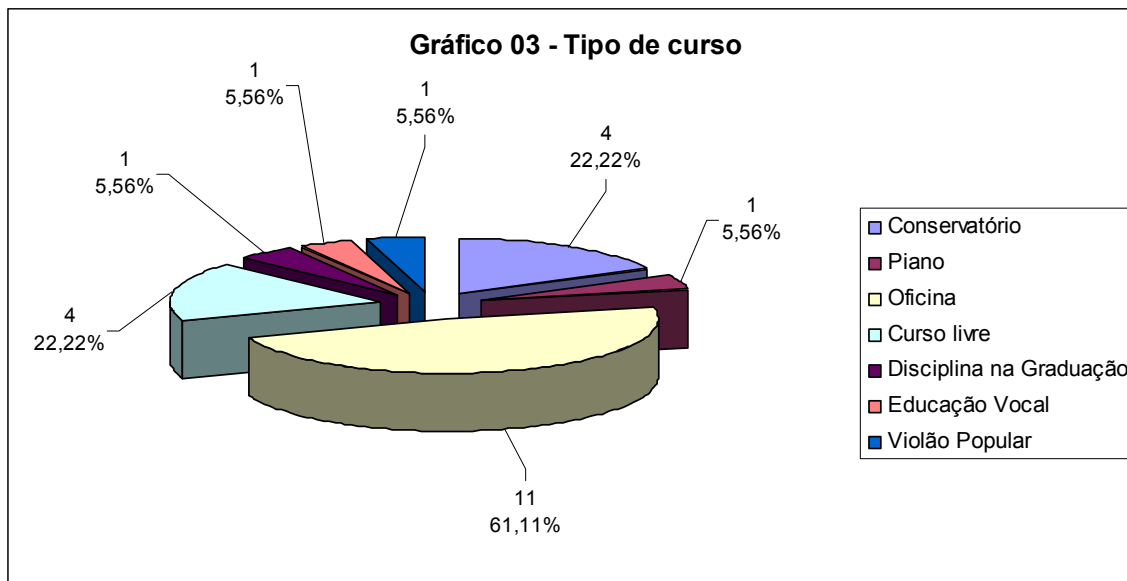
Ainda de acordo com a pesquisa feita na Secretaria de Educação do município, foi informado à pesquisadora pela supervisora educacional, que o número de professores que não têm curso superior é baixo, pois houve muitos incentivos por parte da Secretaria para que esses profissionais obtivessem o grau superior; assim, foram oferecidas 4 turmas de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, que firmou convênio, mas que tiveram pouca procura. Também foi firmado convênio com a UNESP, através do programa Pedagogia Cidadã, com participação de uma turma de 51 alunos. Assim, de acordo com autoridades municipais de Indaiatuba, há um certo desinteresse por parte dos profissionais em fazer um curso superior, motivado pelo fato de se sentirem em segurança quanto à estabilidade de seu emprego. De fato, se não freqüentarem cursos superiores, esses professores não perderão seus empregos, mas serão enquadrados em outro estatuto municipal, o que os levará a ter seus salários reduzidos, por falta da escolaridade e, também, perda da pontuação. Esta situação compromete bastante a carreira do professor, uma vez que a escolha das salas de aula é realizada de acordo com a pontuação obtida. Apesar dessa informação, pode-se observar que no município de Indaiatuba, os profissionais sem diploma de curso superior atuam normalmente nas escolas de educação infantil do município.

Os docentes foram questionados também a respeito de terem feito algum *curso de música*, que os auxiliassem em sala de aula (02 - ANEXO II). No Gráfico 02, pode-se verificar que apenas 18 professores (25%) fizeram algum tipo de curso de música, que podem auxiliá-los em sala de aula.



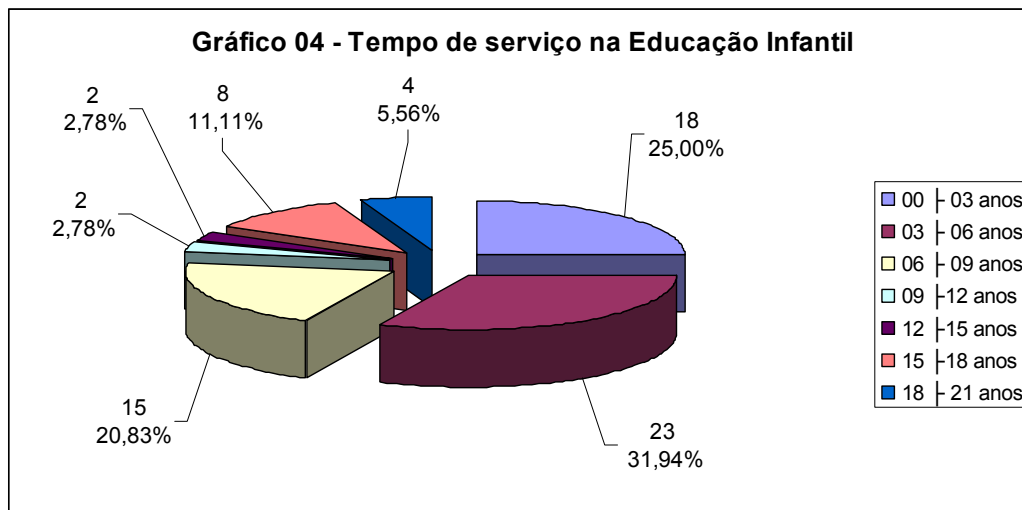
Os cursos realizados pelos docentes são bastante variados, como mostra o Gráfico 03. Dentre os que responderam positivamente, observa-se que 61,11% dos pesquisados participaram de oficinas de música, seguidos dos que freqüentaram conservatórios (22,22%) e cursos livres de música (22,22%). É importante lembrar que os docentes puderam registrar sua freqüência em mais de um curso, pois a questão era de caráter aberto. Diante desse resultado é importante mostrar a necessidade da música estar de forma mais efetiva no currículo da graduação em Pedagogia, mesmo que esteja no conteúdo Arte-Educação.

Bellochio (2000) descreve que a partir do início da década de 1980, os cursos de pedagogia foram se redimensionando e passaram a assumir-se como formadores de professores para as Séries Iniciais do 1º grau, tornando-se esta mais uma das habilitações a serem selecionadas pelos alunos no decorrer da graduação. Mas, em sua maioria, esses cursos não incluíram “disciplinas de ensino de Música como componente dos currículos [...], salvo exceções”. Ou seja, a tradição da prática musical na formação dos professores no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério não foi repassada aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.



Em relação à *discência e docência* em escolas de música (04 - ANEXO II), apenas 7 professores (9,72%) afirmam ter experiência discente em Conservatórios, os mesmos onde aprenderam a tocar piano; na questão a respeito de experiência docente em música, 2 professores (2,77%) afirmaram ter lecionado em Conservatórios Musicais, mas embora questionados, não explicitaram o instrumento ou disciplina que lecionaram.

O *tempo de serviço* (05 - ANEXO II) foi um dado considerado importante de ser aferido, segundo a visão da pesquisadora, pois, de certa forma, aponta para sua experiência nas classes de Educação Infantil. Observou-se que o tempo de serviço nas escolas de educação infantil varia de 00 mês a 21 anos, sendo que 2 (2,77%) professores têm 20 anos de magistério; 2 (2,77%) professores, 17 anos; 1 (1,38%) professor, 19 anos, e 01 (1,38%), 18 anos de experiência, como pode ser visto no Gráfico 04:

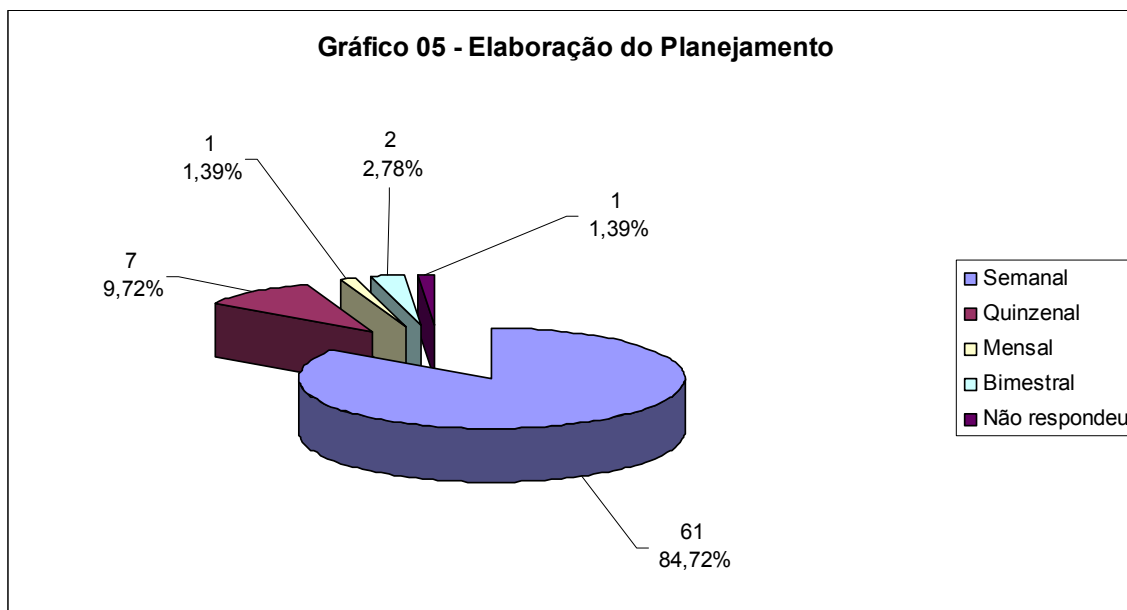


Cabe ressaltar a existência de professores que costumam avaliar suas práticas pedagógicas através dos anos que estão no magistério. As idéias de Beyer (2003) corroboram para esse entendimento.

É interessante observar que o que dá segurança aos professores no âmbito do saber *educação infantil* não é tanto o título que obtiveram em cursos - magistério, pedagogia ou outro – mas os anos de experiência com crianças pequenas, sendo o saber educação infantil constituído ao longo da prática.(p.103)

### 2.2.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

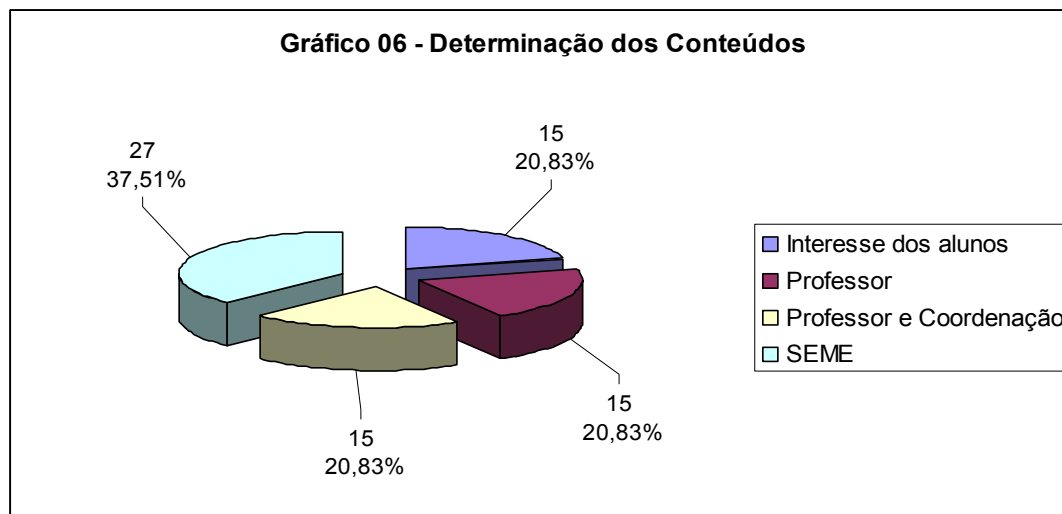
Ao serem questionados a respeito de *planejamento* para suas aulas (06 - ANEXO II), 100% dos docentes da Educação Infantil afirmaram fazerem planejamento; o que difere é apenas o seu tempo de elaboração, como pode ser visto no Gráfico 05:



Observa-se no Gráfico 05, referente à *elaboração do planejamento* (07 – ANEXO II), que muitos dos professores realizam seus planejamentos semanalmente (84,72%); seguidos por 07 que os elaboram quinzenalmente (9,72%); um que o faz mensalmente (1,39%); e dois bimestralmente (2,78%).

Freire (2002) ressalta a importância da pesquisa para a realização do planejamento, acredita que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p.32), assim, encontram-se entrelaçados, o educador deve sempre estar buscando, indagando e pesquisando, para que seu planejamento seja condizente com a realidade do aluno.

Quanto à *determinação dos conteúdos* (08 - ANEXO II), os docentes se dividem em: aqueles que procuram seguir o interesse dos alunos (20,83%); os interesses do professor (20,83%), o acertado entre professor e coordenação (20,83%). A maioria dos docentes, no entanto, afirmou que a SEME (37,51%), é que determina os conteúdos a serem trabalhados, como pode ser conferido na Tabela 06, a seguir:



Nota-se que a Secretaria exerce grande influência na elaboração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Durante uma visita à Secretaria, esta pesquisadora pode observar que os orientadores educacionais são consultores para a direção escolar e interlocutores entre os pais, o aluno e a escola. Eles discutem problemas didáticos e disciplinares com os professores, promovem eventos que estimulam o relacionamento interpessoal e aconselham o encaminhamento de alunos cujo comportamento indique que podem ser portadores de desvios mais complexos, a psicólogos e psiquiatras.

De acordo com documentos obtidos na Secretaria através de uma orientadora educacional, foi constatado que inúmeros são os documentos preenchidos pelos docentes da Educação Infantil. Eles têm a obrigação de elaborar planos de aula semanais, em que constem os objetivos específicos e o que querem trabalhar, bem como as atividades que serão realizadas. Dentro desse plano semanal, há um diário, em que o professor relata de que maneira as crianças se comportaram nas atividades, o grau de interesse detectado, conhecimentos prévios do aluno e o que interessa a eles aprender, dentro do tema proposto.

Nesse plano de aula, segundo modelo entregue pela supervisão pedagógica, encontram-se todas as áreas de desenvolvimento de conhecimentos trabalhados na Educação

Infantil municipal: Conhecimento Social, Perceptiva, Cognitiva, Linguagem, Motora, Expressão Social, Desenvolvimento Físico e Recreação.

Quadro 02- Caracterização das Áreas de Desenvolvimento de Conhecimentos que compõem a metodologia de trabalho da Pré-Escola Municipal

ÁREAS	CARACTERIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA QUE INCENTIVA A CRIANÇA
Conhecimento Social	Propõe o levantamento de conhecimentos prévios que a criança possui e a busca de novas informações para ampliar o que se sabe.	Falar e Ouvir
Perceptiva	Propõe a exploração sensorial do objeto de conhecimento que se quer descobrir	Sentir e Agir
Cognitiva	Propõe o estabelecimento de relações sobre o objeto de conhecimento.	Agir e Pensar
Linguagem	Propõe a argumentação das descobertas e reinvenções feitas até então, com o objeto de conhecimento em questão, iniciando assim a fase de representação do que foi desvendado. Incorpora ainda pesquisa e socialização de diversas formas de representação feitas por outros sobre o enfoque em estudo.	Explicar e Representar
Motora	Propõe a movimentação e o uso de habilidades motoras como formas de representação plástica, escrita, artística, musical, cênica, inspiradas pelas experiências vividas anteriormente com o objeto de conhecimento em questão.	Representar e Criar
Expressão Social	Propõe uma retomada coletiva dos conhecimentos construídos ao longo do tema de estudo em questão.	Expressar-se com e para o grupo

Desenvolvimento Físico e Recreação	Propõe atividades físicas; recreativas, que ampliam a consciência e possibilidades do próprio corpo em interação com o ambiente físico e com os outros; brinquedos; brincadeiras; que podem ser contextualizadas ao tema de estudos ou não.	Movimentar-se, Socializar-se, Recrear e Brincar
------------------------------------	---	---

Fonte: Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba, 2004.

Os conteúdos que devem ser trabalhados dividem-se em:

- cor, temperatura, textura, consistência, odor, sabor, som;
- conceitos de tempo, espaço, forma, tamanho, peso, contagem, relação número/numeral;
- classificação, seriação, conservação numérica, conservação de líquido, conservação de massa;
- relações causais e imagem mental, representação, jogo simbólico, desenho, auto-imagem;
- linguagem, leitura, escrita;
- interação social, noções do meio social, desenvolvimento afetivo;
- área motora fina e área motora ampla.

Cabe ao professor, especificar no plano de aula a área de desenvolvimento dos conhecimentos trabalhados e, ainda, os conteúdos adotados. Conclui-se, então, que os planos de aula acabam ultrapassando sua tarefa de antever a ação, tornando-se processos avaliativos, pois posteriormente à aplicação dos conteúdos em aula, os professores precisam especificar a reação de cada aluno diante das atividades propostas.

Existe, ainda, uma planilha coletiva do desenvolvimento escolar (ANEXO 6), que é preenchida a cada trimestre, em que são lançados os resultados obtidos pelos alunos. Note-se que, embora seja uma planilha coletiva, seu preenchimento é individual, devendo o professor

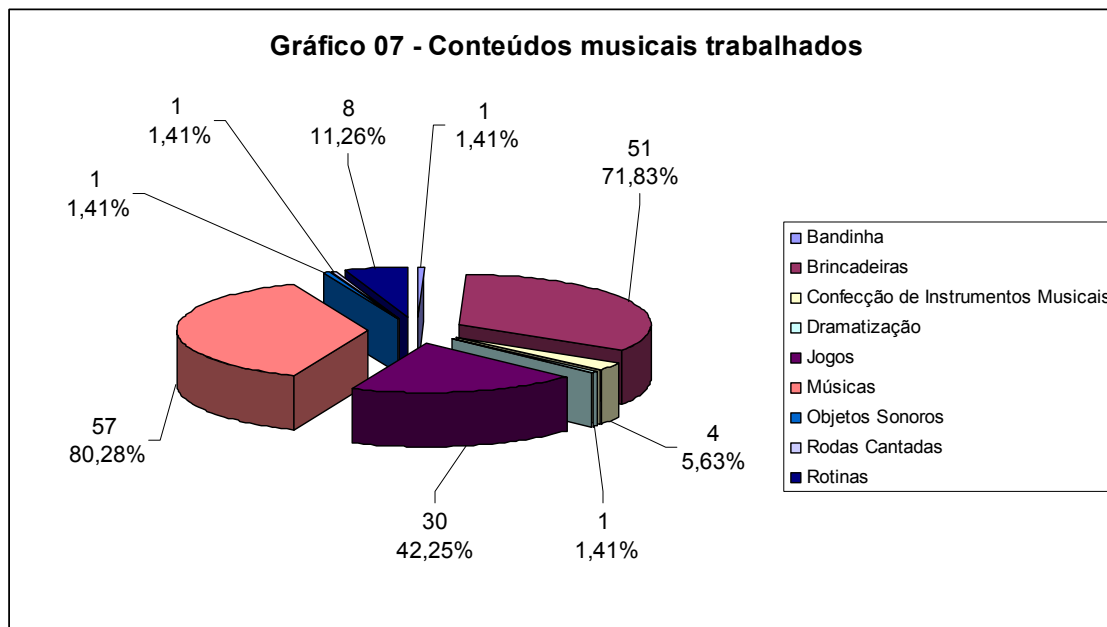
avaliar e, conseqüentemente, preencher as fichas de aluno por aluno. Essa planilha encontra-se anexa a esta dissertação.

Macedo; Oliveira; Manhães e Alves (2002) afirmam que perceber os procedimentos de controle curricular está centrado no controle dos conteúdos, ou nas habilidades a serem desenvolvidas pelo currículo, criando uma quase identidade entre currículo, conteúdos e habilidades. Estes precisam ser elaborados com a função de dar sentido às experiências prévias de cada aluno, ou seja, promover um desafio de elaborar conteúdos no qual, dialogam com saberes locais e coletivos; dessa forma a aprendizagem nos espaços escolares torna-se mais significativa para as crianças envolvidas.

Os limites e as deficiências dos saberes locais não justificam a recusa destes, porque isso significa o desarme argumentativo e social de quantos são competentes neles. Se o objetivo é ampliar o espaço de comunicação e distribuir mais eqüitativamente as competências argumentativas, os limites e as deficiências de cada um dos saberes locais superam-se, transformando esses saberes por dentro, interpenetrando-os com os sentidos produzidos em outros saberes locais. (SANTOS, 1989, p.159)

Quando os professores foram questionados a respeito do *trabalho com conteúdos de música na sala de Educação Infantil (9 - ANEXO II)*, as respostas foram significativas, pois 98,61% deles afirmam trabalhar com conteúdos musicais em sala de aula; somente um professor (1,39%) respondeu que não trabalha com esse conteúdo. Essa resposta já era esperada, pois, na proposta da Educação Infantil municipal, existe o conteúdo som, que deve ser trabalhado em sala. Não obstante tal informação, observou-se que esse professor não cumpre todos os conteúdos exigidos, o que pode gerar uma perda de conhecimento para as crianças que se encontram sob sua docência.

O Gráfico 07 discrimina os conteúdos musicais trabalhados por 71 professores pesquisados que afirmaram utilizar conteúdos musicais em sala de aula:



Nota: Questão de caráter aberto, portanto, os professores puderam colocar mais de uma opção.

De acordo com o Gráfico 07, nota-se uma grande diversidade de conteúdos trabalhados; os mais significativos são Músicas (80,28%) e Brincadeiras (71,83%), seguido por jogos (45,25%), rotinas (11,26%), confeção de instrumentos musicais (5,63%), bandinha (1,41%), objetos sonoros (1,41%) e rodas cantadas (1,41%). Cabe ressaltar que a pergunta foi de caráter aberto, portanto, alguns professores lançaram mais de uma opção.

Nota-se que apesar da pouca ou nenhuma formação musical por parte dos professores, eles buscam inserir conteúdos musicais em suas aulas; dessa forma, mostra-se o empenho por parte deles em oferecer o contato das crianças com a música.

Quando questionados a respeito da *ajuda de algum profissional específico da área de música em sala de aula* (11 - ANEXO II), 100% responderam que não contam com esse profissional. Sabe-se que não é obrigatório o docente de Educação Musical na sala de aula. As escolas municipais infantis não trabalham com professores especialistas em Artes e Educação Física, ficando por conta do professor polivalente o trabalho dessas disciplinas. Portanto, se não há no quadro de funcionários os dois profissionais citados, dificilmente haverá um

profissional da área musical, pois não está em lei a contratação deste para quaisquer níveis de ensino da Educação Escolar.

Outra questão, a respeito da *importância de o profissional da área de Educação Musical fazer parte do corpo docente da Educação Infantil* (12 - ANEXO II), apontou que 95,83% dos docentes consideram importante a presença desse profissional no quadro de funcionários, porém 4,17%, correspondentes a 03 professores, acreditam que esse profissional não é importante, justificando sua opinião com a afirmativa de que o professor de sala é capaz de trabalhar com conteúdos musicais. Cabe citar algumas respostas positivas em relação à presença do profissional de Educação Musical:

*Considero importantíssimo que este profissional seja integrado ao corpo docente da escola, pois acredito que o trabalho com música, além de ser muito prazeroso, desenvolve inúmeras habilidades nas crianças e possibilita ricas experiências de aprendizagem. (Professor A)<sup>2</sup>*

*Sim, seria de grande valia um profissional específico nesta área, com a música podemos explorar vários conteúdos e trabalhar com diferentes disciplinas. (Professor B)*

*Sim. Um profissional especializado em Educação Musical poderia realizar um trabalho mais aprofundado, no entanto, considero importante que este esteja integrado aos demais trabalhos realizados. (Professor C)*

*Sim. Percebo que os alunos adoram cantar e aprender músicas. Gostam muito de brincar com o violão, pianinho, pandeiro... tudo vira som, até o pé batendo embaixo da mesa e um professor de música saberia explorar isso de melhor maneira. (Professor D)*

---

<sup>2</sup> Optou-se pelo itálico, diminuindo o recuo, para a citação das falas dos professores.

*Sim, pelo fato de esses profissionais poderem, com mais propriedade, auxiliar as crianças na descoberta de novas possibilidades sonoras e rítmicas do próprio corpo e dos materiais à sua volta. (Professor E)*

*Sim, pois poderia orientar melhor os professores nessa área e ajudar os alunos a se desenvolverem melhor. (Professor F)*

Observa-se que, pelo exame dos trechos citados, estes demonstram o interesse dos professores pela disciplina, que eles acreditam que a música colabora para um melhor desenvolvimento da criança e, ainda, citam que podem contribuir com o seu aprendizado em sala de aula.

Quanto à questão que tratou da *utilização de livro didático* em sala de aula (13 - ANEXO II), 45,83% dos entrevistados afirmam não utilizarem nenhum, enquanto 54,17% afirmam utilizá-los. Para o trabalho com música, afirmaram, somente, que estes são livros específicos, que estão nas escolas; alguns, também, afirmaram ter adquirido esses livros durante a graduação; 25% dos questionados afirmam não utilizarem outro *recurso em sala de aula* (14 - ANEXO II), enquanto 75% afirmam utilizarem CD, DVD, rádio, instrumentos de sucata, entre outros recursos.

Em relação às *apresentações musicais em datas comemorativas* (15 - ANEXO II), 19,44% dos professores responderam que não é hábito nas escolas em que lecionam; 50,55% afirmaram que as escolas em que lecionam têm por hábito realizar apresentações musicais em datas comemorativas. Todos afirmam serem importantes as apresentações musicais, pois, segundo eles, estas ajudam na integração social, no desenvolvimento das habilidades artísticas, na coordenação motora ampla, lateralidade, noções espaciais, entre outros.

Quando questionados em relação ao *trabalho de projetos* em sala de aula (17 - ANEXO II), 27,78% dos professores afirmam não trabalhar com projetos, enquanto 72,22% dizem que trabalham com projetos, os quais são elaborados por coordenadores e professores

das unidades escolares e variam de acordo com as dificuldades e interesses dos alunos. Geralmente, o desenvolvimento de projetos é discutido em reuniões.

A discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surge no início do século, com John Dewey e outros pensadores da chamada “Pedagogia Ativa”. Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897).

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que, nesse processo, apropria-se, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se forma como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos, é impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os cerca.

Estes foram os dados recolhidos junto aos professores polivalentes da Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de Indaiatuba, que, posteriormente, serão analisados e comparados aos dados também obtidos das escolas privadas de Educação Infantil.

### **2.3 CONTATOS ESTABELECIDOS COM AS ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Depois de haver estudado a situação da educação infantil no município e, especificamente, como eles consideram a prática de música na educação infantil das escolas municipais, no próximo segmento será mostrado o mesmo estudo, agora desenvolvido nas escolas privadas de Educação Infantil do município.

Primeiramente, a pesquisa foi iniciada com consulta à lista telefônica, para que se identificassem as escolas privadas de Educação Infantil pertencentes ao município de Indaiatuba; por se tratar de uma cidade pequena não houve problemas quanto ao método escolhido. Todas as escolas foram, listadas e contatadas por telefone. A pesquisadora apresentou-se dizendo que pertencia ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP, onde estava desenvolvendo sua Dissertação de Mestrado e que, se possível, gostaria de saber se a escola tinha professor de música em seu quadro docente. Caso não houvesse o profissional específico, o professor polivalente poderia responder ao questionário.

No primeiro semestre do ano de 2006, época em que a pesquisa foi realizada, a cidade contava com 31 (100%) escolas de Educação Infantil e todas elas foram procuradas. Foi excluída da pesquisa apenas uma escola, pelo fato de a pesquisadora lecionar nela, como docente de Educação Musical. No entanto, apesar de serem 30 as escolas contatadas, apenas 20 (66,66%) aceitaram o convite para que seus profissionais respondessem ao questionário. Duas escolas rejeitaram o pedido, e nem mesmo deixaram a pesquisadora terminar de explicar as características e o caráter da pesquisa, respondendo negativamente.

Com as respostas, observou-se que, das 20 escolas que aceitaram responder aos questionários, 11 tinham educador musical em seu quadro e 09 não. Dois professores de Educação Musical lecionavam em duas escolas de Educação Infantil e o restante somente em uma escola cada. Nas 9 escolas que não contavam com educadores musicais em seu quadro de

funcionários, os professores polivalentes responderam ao questionário. Assim, no caso destas escolas, houve mais de um questionário para cada escola, tendo em vista que a Educação Infantil é organizada em níveis – Maternal, Jardim I, Jardim II e Pré-Escola – na rede privada de Indaiatuba.

Quanto à devolução dos questionários, a pesquisadora utilizou a seguinte estratégia: o dia do recolhimento do material era marcado com antecedência, porém havia confirmação anterior, por telefone, para que se tivesse certeza de que o material já estava pronto para ser devolvido. Todas as escolas demoraram mais do que o prazo estabelecido por seus diretores. Houve, no total, uma demora de dois meses para a devolução de todos os questionários. Foi possível observar a apreensão dos diretores em relação ao preenchimento do questionário, embora, desde o primeiro contato, tivessem sido informados de que a identidade das escolas seria preservada.

A seguir, apresentam-se as análises realizadas nas escolas privadas de Educação Infantil, para que se possa compreender como é trabalhada a música nos espaços escolares pesquisados e que conteúdos são desenvolvidos.

## **2.4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DAS ESCOLAS PRIVADAS QUE TÊM EM SEUS QUADROS A FIGURA DO EDUCADOR MUSICAL**

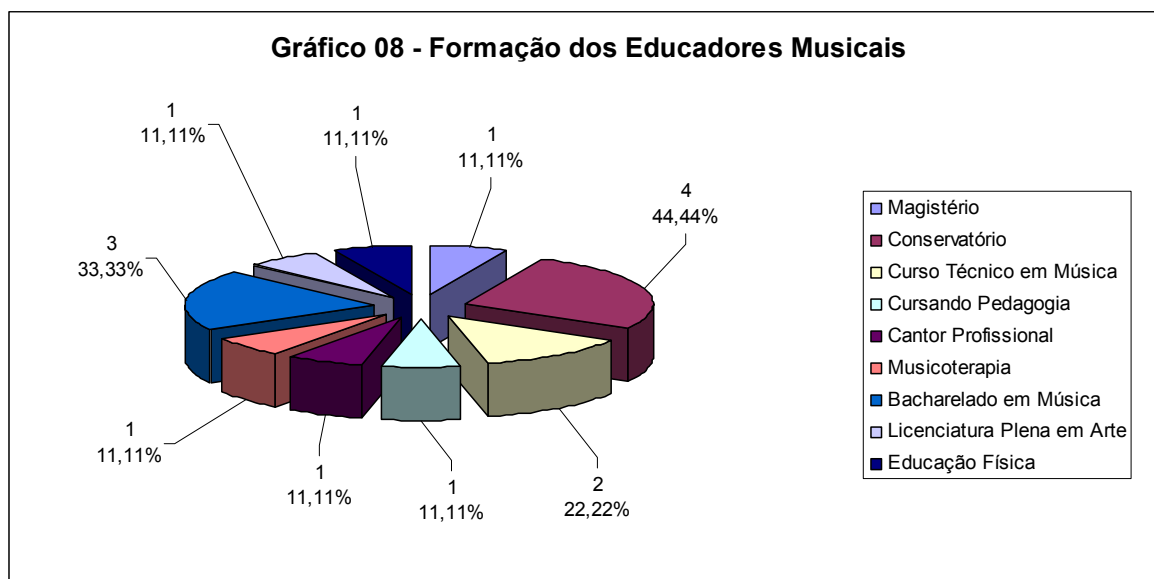
A metodologia das escolas privadas foi a mesma utilizada com as escolas públicas, tendo em vista que os objetivos são os mesmos: identificar e analisar a presença da música na sala de aula de Educação Infantil.

De acordo com os dados obtidos através dos 09 questionários devolvidos pelos Educadores Musicais das 11 escolas privadas do município de Indaiatuba, SP, que contam com esse profissional, foi possível verificar dados que se tornaram importantes para o

entendimento do assunto tratado. Note-se que o número de questionários é menor que o de escolas, pois dois dos profissionais que participam da pesquisa atuam em duas delas, cada. Os dados serão comentados seguindo-se rigorosamente a ordem das perguntas elaboradas para esses docentes.

#### 2.4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

O Gráfico, a seguir, explicita a *formação* (01 - ANEXO III) dos pesquisados:



Convém fazer uma análise mais detalhada do Gráfico 08. De acordo com a resposta dos professores, observa-se uma porcentagem relativamente baixa (33,33%) dos Educadores Musicais que concluíram Graduação em Música. O professor A respondeu que é cantor profissional, reeducador vocal, professor de canto popular e estudante de Pedagogia, não informando se concluiu um curso superior ou algum conservatório musical. O Professor B afirma ter feito somente magistério; pode-se dizer que não tem nenhum curso completo de música. O Professor C diz ser formado em órgão eletrônico e teorias musicais por Conservatório. O Professor D (leciona em duas escolas), formou-se em guitarra e violão por

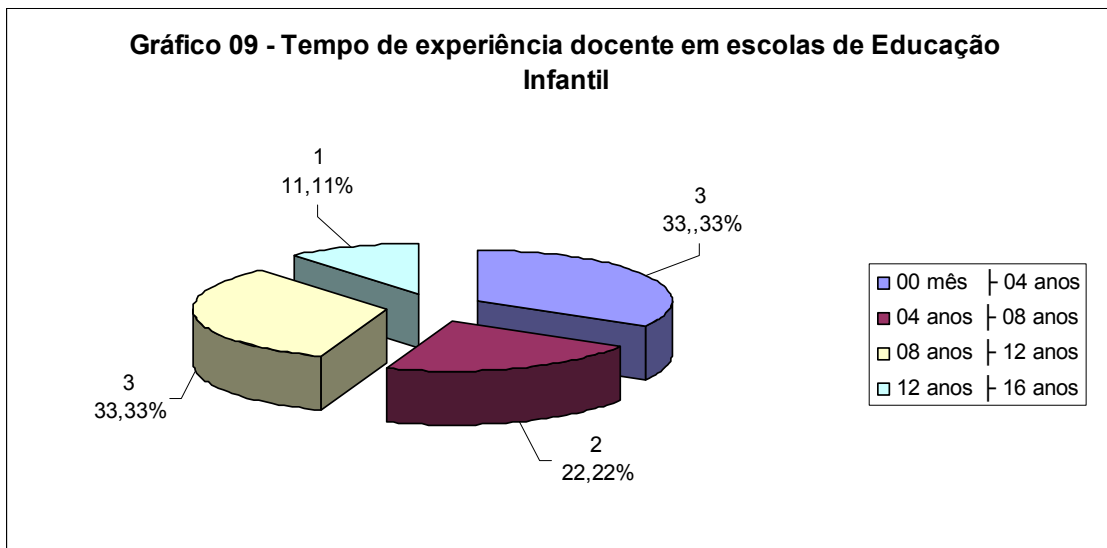
uma escola de música. O Professor F fez curso técnico em piano erudito e graduação em musicoterapia. O Professor G formou-se em conservatório no nível técnico em trompete, fez bacharelado também no mesmo instrumento e licenciatura plena em arte com habilitação em música. O Professor H (leciona em duas escolas), formou-se em Educação Física e diz ser pianista desde os cinco anos; não informou ter feito nenhum curso completo em música. O professor J diz ser formado em violão popular no conservatório e ter feito graduação em Música – habilitação em Regência. O Professor K fez bacharelado em piano.

Quando questionados a respeito de  *cursos de música*  que tenham feito para auxiliá-los em sala de aula (02 - ANEXO III), foram unânimes em dizer que fizeram algum tipo de curso; os mais citados foram oficinas e cursos livres de musicalização. Além destes, ainda houve um docente que afirmou ter cursado, como ouvinte, algumas disciplinas do curso de Pedagogia, para que pudesse conduzir melhor suas aulas e seus planejamentos.

A respeito da  *experiência discente em escolas de música*  (04 - ANEXO III), 01 professor (11,11%) afirmou não ter frequentado escolas de música durante seu aprendizado, tendo feito aulas de instrumento com professores particulares em casa; 08 professores (88,89%) estudaram em escolas de música ou conservatórios musicais durante a formação.

Quanto à  *experiência docente*  (04 - ANEXO III), 02 professores (22,22%) afirmaram nunca terem lecionado em escolas de música, apenas em escolas de Educação Infantil, e 7 professores (77,78%) informam que já lecionaram ou ainda lecionam em escolas de música e conservatórios, além da escola de educação infantil. Cabe ressaltar que em relação às experiências docente e discente, apenas um professor afirmou não ter nenhuma, quer como aluno, quer como professor, até o presente momento.

O Gráfico 09, a seguir, mostra o  *tempo que o professor leciona*  (05 – ANEXO III) a disciplina Educação Musical nas Escolas de Educação Infantil:

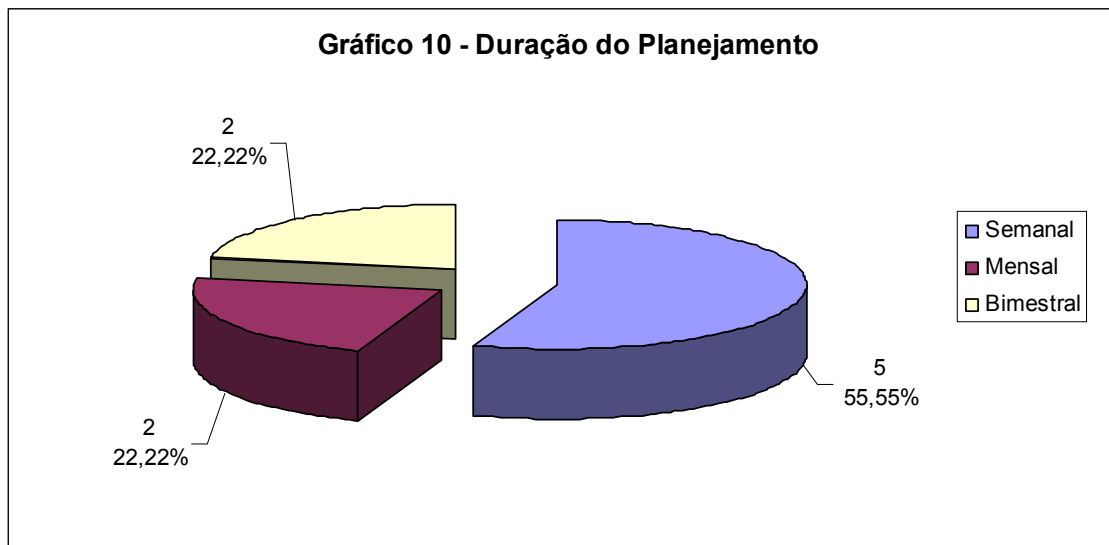


Observa-se, no Gráfico 09, que o *tempo de experiência dos Educadores Musicais* em escolas de Educação Infantil é equilibrado, o exame minucioso dos dados colhidos mostra que 02 docentes possuem 08 anos de experiência, 01 docente tem 06 meses e os outros com: 1, 2, 5, 6,10 e 16 anos de experiência em escolas de Educação Infantil.

Por esses dados, vê-se que a gama de profissionais de educação musical difere bastante quanto ao tempo de experiência, havendo desde aqueles com pouca ou nenhuma experiência, até os que estão trabalhando na área há bastante tempo como o professor que citou 16 anos.

#### 2.4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

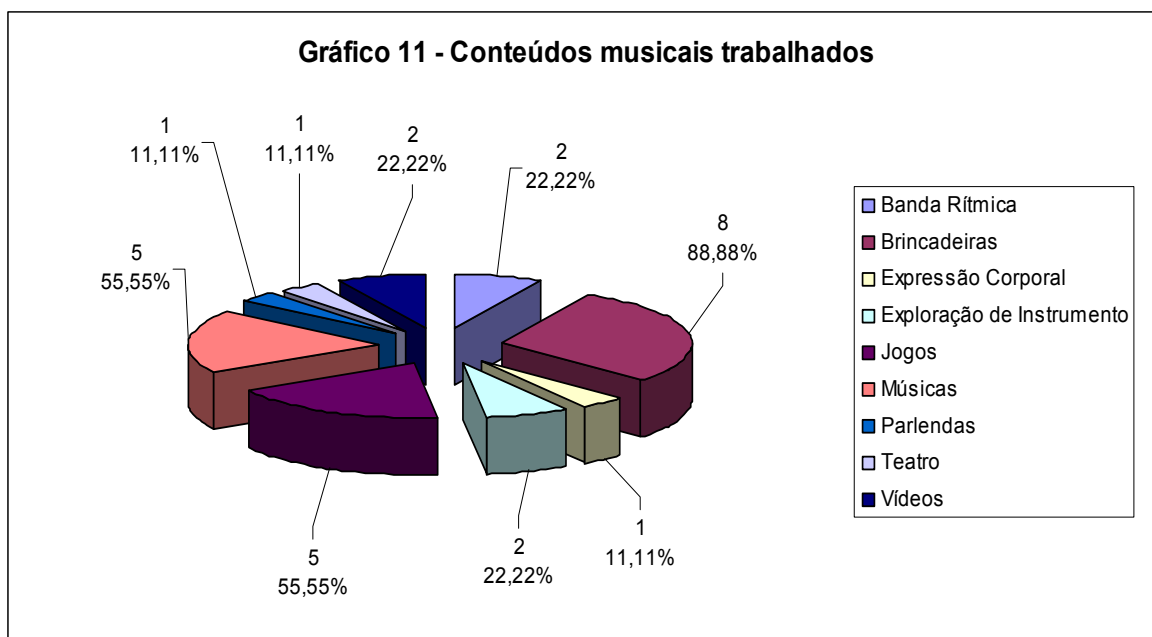
Todos os professores afirmaram que costumam fazer *planejamentos* (06 – ANEXO III) para suas aulas. Eles apenas se diferenciam quanto à quantidade de planos no tempo, como pode ser visto no Gráfico 10, a seguir:



Cabe descrever detalhadamente cada resposta, em relação à *duração do planejamento*; observou-se que dois professores responderam que realizam seus planejamentos semanalmente, bimestralmente e anualmente; no Gráfico 10 foi considerado para análise semanalmente, partindo da menor proporção. Entende-se que são entregues para a escola planejamentos nessas três formas. Um dos professores pesquisados salientou que elabora planejamentos distintos, a curto, médio e longo prazo, conforme o calendário de apresentações dos alunos, em datas comemorativas, foi sistematizado no Gráfico 11 como semanalmente, partindo do pressuposto da menor proporção.

Em relação a quem determina os *conteúdos a serem trabalhados* nas aulas de Educação Musical (08 - ANEXO III), 04 professores (44,44%) afirmaram escolher os conteúdos sozinhos para trabalhar com as crianças do curso de Educação Infantil, enquanto 05 professores (55,56%) afirmaram escolher os conteúdos em conjunto com a coordenação pedagógica da escola. Nota-se que as respostas foram bem equilibradas quanto à determinação de conteúdos escolares na disciplina Educação Musical.

Quanto à questão a respeito dos tipos de *conteúdos musicais trabalhados* em sala de aula (09 - ANEXO III), observou-se uma grande variedade de atividades musicais, o que pode ser visto no Gráfico 11, a seguir:



Nota: Questão de caráter aberto, portanto os professores puderam colocar mais de uma opção.

De acordo com o Gráfico 11, observa-se que a porcentagem ultrapassou 100,00 %, pois, devido a pergunta ser de caráter aberto, os professores puderam colocar mais de uma opção. Analisou-se uma grande diversidade de conteúdos musicais trabalhados pelos docentes da área da Educação Musical nas escolas de Educação Infantil privadas; cabe aqui observar detalhadamente as respostas apresentadas por esses profissionais, assim descrevem-se as respostas detalhadamente:

*Através de músicas, jogos lúdicos, brincadeiras, pesquisas em internet (sites para crianças), vídeos e livros. (Professor A)*

*As aulas são divididas em: canções, cantigas de roda, dramatização, jogos e brincadeiras musicais. (Professor B)*

*Através de músicas, brincadeiras e exercícios musicais. (Professor C)*

*São trabalhados com músicas temáticas, histórias envolvendo música, brincadeiras musicais e teatro. (Professor D)*

*Utilizo sempre músicas de chegada, brincadeiras, jogos musicais e finalizo com músicas de saída. Há também um momento para as crianças descansarem. (Professor E)*

*Sempre com brincadeiras musicais visando um objetivo a ser atingido. (Professor F)*

*Jogos musicais, parlendas, conjuntos de percussão, expressões corporais, brincadeiras ritmadas e exploração dos instrumentos: teclado e violão. (Professor G)*

*1º passo creio despertar o interesse vivo por fazer parte de um grupo de descoberta e liberação do potencial artístico - daí os meios serão lúdicos, pedagógicos e todos de grande dinâmica de grupo. (Professor H)*

*Através de músicas folclóricas, popular e erudita. Com jogos e brincadeiras de percepção auditiva, coordenação motora e rítmica. Usando os instrumentos da escola para trabalhar a banda rítmica. Alfabetizando musicalmente com a Flauta doce. Apresentando vídeos com orquestras e outros grupos musicais. (Professor I)*

Rezende (2006) comenta a importância de brincar, jogar e, principalmente, a linguagem que demonstra esta situação de atividade lúdica. Ele acredita que a partir do momento que domina o brincar, o brincante adquire a compreensão da linguagem e da cultura

lúdica. E tendo este domínio poderá construir ou reconstruir este brincar, bem como utilizar suas novas aquisições em outras situações do seu dia-a-dia, como na aprendizagem de conteúdos escolares.

O brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e dos mais velhos. Percebe-se que o mesmo contribuiu para a evolução global do indivíduo. E é com essa evolução global que o educador deve se preocupar. Como Brougères comentou, o brincar é decorrente de uma cultura lúdica que deve ser aprendida. (2006, p.94)

Quando questionados a respeito da *importância de a escola de Educação Infantil contar, em seu corpo docente, com um profissional da área da Educação Musical* (09 - ANEXO III), todos foram unânimes em dizer que consideram importantíssima sua presença. Cabe aqui descrever as respostas apresentadas por cada docente pesquisado:

*Claro! Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem. (Professor A)*

*Sim. (Professor B)*

*Sim, porque é através dele que as crianças irão desenvolver um gosto musical mais selecionado, afinação, disciplina e concentração. (Professor C)*

*Sim, pois a música resgata patrimônios e costumes já esquecidos, ajuda na disciplina da criança e no estímulo da mente e do corpo. (Professor D)*

*Sim, pois a música é uma forma natural de desenvolvimento do ser humano, pois somos compostos por sons, desde nossa concepção intra-uterina, o que nos permite ter a música como parte de nós, do nosso corpo, mente e espírito. (Professor E)*

*Sim, ninguém melhor do que um especialista na área para saber o que trabalhar e como trabalhar, além de levar o ensino musical a sério. (Professor F)*

*Sim, porque muitas vezes as professores que não possuem uma especialização musical não conseguem alcançar alguns itens como: frase musical, ritmo ou mesmo um acompanhamento musical com instrumentos o que enriquece muito o trabalho, quando bem desenvolvido. (Professor G)*

*Sim, pois ele poderá fazer a ligação entre as diversas áreas, criando momentos e dinâmicas diversas. (Professor H)*

*Sim. Somente um profissional da área da Educação Musical poderá avaliar a afinação das crianças, realizar um bom trabalho de percepção auditiva, alfabetizar musicalmente,... Assim como as escolas normalmente escolhem profissionais das áreas de Inglês, Educação Física, etc., para cada matéria específica. (Professor I)*

Nota-se com as respostas citadas, que os profissionais da área têm consciência do seu papel e de sua importância para a formação da criança dentro de sala de aula; no entanto, embora durante a presente coleta de dados, a unanimidade de professores consultados tenha se manifestado dessa maneira, isso parece não ser comum fora do âmbito dos professores de educação musical, pois ainda não é obrigatória a presença da música na grade curricular das escolas.

Quanto à questão referente à *utilização de livros didáticos* (11 - ANEXO III) que dão apoio às atividades de música, 08 professores (88,89%) afirmaram fazer uso desse material pedagógico, enquanto que 01 professor (11,11%) não respondeu a questão. Os professores cada vez mais se preocupam em pesquisar o que será trabalhado com as crianças diariamente, isso mostra a responsabilidade que possuem no ato de ensinar.

Dentre os livros citados pelos professores, estão os de Thelma Chan,<sup>3</sup> Vânia Ranucci Annunziato,<sup>4</sup> Márcia Visconti e Maria Zeí Biagioni,<sup>5</sup> Josette Silveira Mello Feres,<sup>6</sup> Maria Zeí Biagioni, Neide Rodrigues Gomes, Márcia Visconti,<sup>7</sup> apostilas obtidas em cursos de musicalização, entre outros.

Quanto à *utilização de outros recursos* para as aulas (12 – ANEXO III), 08 professores (88,89%) responderam que fazem uso deles, enquanto 01 professor (11,11%) não respondeu a questão.

Os recursos citados pelos educadores musicais são: Internet e vídeos, rádio, fantoches, teclado, instrumentos de sucata, brinquedos, violão, guizos, tambores, pratos, triângulos, flauta de êmbolo e flauta doce.

À questão sobre *preparação de apresentações musicais em datas comemorativas* (13 – ANEXO III), 08 professores (88,89%) apontaram que têm o hábito de preparar esse tipo de apresentação, enquanto que 01 professor (11,11%) não respondeu a questão.

Eles foram questionados a respeito da contribuição que as apresentações musicais trazem para o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Cabe aqui descrever as respostas obtidas:

*Contribuem sim!!!! De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados. (Professor A)*

*Em Branco (Professor B)*

<sup>3</sup> CHAN, T. *Pra Ganhar Beijo*: Almanaque de Canções Infantis. São Paulo: Fermata, 2004.

\_\_\_\_\_. *Dos Pés à Cabeça*. São Paulo: Fermata, 1990.

\_\_\_\_\_. *Coralito*. São Paulo: Fermata, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Um Canto que virou Canto*. São Paulo: Fermata, 1987b.

<sup>4</sup> ANNUNZIATO, V. R. *Jogando com os sons e brincando com a música*. v.1, 2ªed, São Paulo: Paulinas, 2003.

\_\_\_\_\_. *Jogando com os sons e brincando com a música*. v.2, 2ªed, São Paulo: Paulinas, 2003.

<sup>5</sup> VISCONTI, M.; BIAGIONI, M. Z. *Guia para Educação e Prática Musical em Escolas*. São Paulo: Associação Brasileira de Música, 2002.

<sup>6</sup> FERES, J. S. M. *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi, 1989.

<sup>7</sup> BIAGIONE, M. Z.; GOMES, N. R.; VISCONTI, M. *A Criança é a Música*. São Paulo: Fermata, 1998.

*Sim, ajuda a desinibir crianças tímidas, desenvolve a atenção e disciplina.  
(Professor C)*

*Sim, as apresentações ajudam a desinibir os alunos e a se integrarem com a sociedade e entre eles mesmo. (Professor D)*

*Sim, pois é uma forma de trazer para a criança a importância das datas comemorativas, o que significam e ajuda na memorização, além da socialização, integração para com os pais e os outros colegas. (Professor E)*

*Sim, pois o professor tem de ter a criatividade de desenvolver seu planejamento em cima do programado e principalmente é uma maneira de divulgar e apresentar o seu trabalho. (Professor F)*

*Acredito que as apresentações musicais contribuam como um registro das atividades trabalhadas em aula, e sendo bem orientadas pela professora passa a ser um momento prazeroso onde há um socialização com a “sociedade” que os rodeia (ou seja, seus pais e familiares. (Professor G)*

*Eu acredito que toda atividade – apresentação coroa o trabalho em sala de aula: objetivos – apresentar flauta, voz, expressão corporal. (Professor H)*

*Sim. Normalmente é um prazer para as crianças, apresentarem o resultado de um trabalho realizado em aula para as pessoas que ela mais ama e que irão vê-las naquele dia especial. A apresentação é um exercício de concentração, respeito ao próximo... Além da criança realizar a sua apresentação ela tem a oportunidade de ver e ouvir outros grupos. (Professor I)*

Observa-se, com o exame dos trechos citados acima, que os professores acreditam que as apresentações musicais possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos alunos e ainda colaborar para a concentração, socialização, memorização e atenção para as atividades propostas.

O tema *Projetos* foi uma das questões presente no questionário respondido pelos educadores musicais (15 – ANEXO III). Perguntava-se se a escola em que lecionam trabalham com projetos. 08 professores (88,89%) responderam que sim, enquanto 01 professor (11,11%) optou por não responder.

Os professores que responderam afirmativamente disseram que esses projetos são elaborados pela coordenação pedagógica em conjunto com os professores, em reuniões pré-estabelecidas no calendário escolar. Porém, dentre eles, 07 professores (87,50%) responderam que a disciplina Educação Musical está inserida nos projetos, enquanto 01 professor (12,50%) respondeu que sua disciplina não está inserida nos projetos, por se tratar “apenas de mais uma atividade oferecida pela escola”. Sendo assim 07 professores (87,50%) consideram que os projetos realizados em sua escola visam à interdisciplinaridade, enquanto 01 professor (12,50%) não.

A questão seguinte feita aos professores, refere-se ao que eles entendem por Educação Musical (19 - ANEXO III). Cabe aqui descrever cada resposta obtida:

*É tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. É viver a música. é a música agindo pela música. (Professor A)*

*Em Branco (Professor B)*

*Uma aula em que os alunos aprenderão que, para tocar ou cantar, precisa-se de conhecimento e disciplina e que uma boa música não se baseia apenas em ritmo mas também em letra e melodia. (Professor C)*

*Acostumar a criança desde cedo a ter cultura, disciplina, é transmitir o mundo da música através da alegria para os alunos. (Professor D)*

*É o desenvolvimento musical da criança, ampliando suas funções auditivas, perceptivas, motoras, memorização, socialização, além da grande integração que as crianças adquirem nas aulas. (Professor E)*

*Educação Musical é a área como a alfabetização, [que] prepara o aluno para conhecer as letras; a educação musical visa introduzir aos alunos os elementos da música para que, no futuro, ele não seja um analfabeto musical. (Professor F)*

*Acredito que a Educação Musical contribua no desenvolvimento motor global da criança desenvolvendo também o prazer de ouvir e fazer música a partir das condições apresentadas a ela (criança) para que possa relacionar os sons que a cercam no dia-a-dia com a música que, na realidade, nada mais é do que sons harmônicos e rítmicos relativamente combinados. (Professor G)*

*Iniciar a criança nela mesma, possibilitando despertamento do potencial musical e da linguagem hierárquica: (melodia, ritmo, harmonia) sempre vivenciando a percepção da vida = daquilo que é bom, bonito e verdadeiro. (Professor H)*

*A primeira e mais importante tarefa é desenvolver o gosto pela música. ensinar para as crianças a beleza e o valor das nossas canções folclóricas, para que essas canções não se percam, pois muitos pais hoje em dia não cantam mais para os seus filhos. Possibilitar que as crianças conheçam músicas populares e eruditas sem preconceito de uma ou outra. Alfabetizar musicalmente, ensinando a escrita musical. (Professor I)*

Em relação à contribuição da Educação Musical para a criança (20 - ANEXO III), os professores responderam o seguinte:

*A música ajuda a afinar a sensibilidade dos alunos, aumenta a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser um forte desencadeador de emoções, entre muitos outros. (Professor A)*

*Não respondeu. (Professor B)*

*Para o desenvolvimento de críticas musicais, atenção, musicalidade e conhecimentos gerais sobre teoria musical. (Professor C)*

*Para resgatar valores, para desenvolver a capacidade da mente e do corpo, para ensinar o ter método, compromisso e principalmente estimular o gosto pela boa música. (Professor D)*

*Contribuir para o conhecimento sobre música e seus elementos, além do desenvolvimento biopsicomotor, social e espiritual. (Professor E)*

*A Educação Musical é importante para a formação do ser como parte integrante do seu desenvolvimento, pois trabalha de forma indireta o raciocínio lógico, a coordenação motora, a interpretação, assim sendo estamos ajudando a formar alunos mais sensíveis e com um desenvolvimento lógico melhor. (Professor F)*

*Contribui na estimulação do canto e da fala (no caso dos bebês que estão começando a se comunicar através da fala); contribui ainda, com a concentração, raciocínio, imaginação, respeito de regras e limites, e a musicalidade em geral: sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e a sociabilidade. (Professor G)*

*É importante entender que vivemos numa época em que as identidades e instituições estão perdendo o seu valor. Não se pode associar cultura e entretenimento. Um trabalho sério pedagógico musical possibilitará a formação moral e a sensibilidade intuitiva “podendo” favorecer no futuro a formação de um músico, porém melhor preparado para as adversidades que a vida lhe trazer. (Professor H)*

*A Educação Musical começa em casa, mas poucos percebem isso. A criança aprende desde muito cedo a propriedade TIMBRE do som, pois é através dele que a criança reconhece a voz da mãe. Assim a Educação Musical nos ajuda a desenvolver, um pouco mais, um dos nossos 5 sentidos: a Audição. A Educação*

*Musical nos mostra que usamos muito a Percepção auditiva no nosso dia-a-dia. Através do timbre, um mecânico poderá reconhecer se um motor está funcionando perfeitamente ou não. Os médicos escutam os batimentos cardíacos de seus pacientes, e utilizam o mesmo recurso para perceber várias doenças. Uma bailarina, um casal de dançarinos ou um integrante de escola de samba precisará perceber o ritmo da música para fazer os movimentos em sincronia. Você ouviu uma música e se lembrou de um filme, ou uma novela, ou um momento especial da sua vida? Para concluir: Você pode ler isto?*



*Então agradeça ao seu professor de música. (Professor I)*

Observa-se que os professores citados possuem linhas de pensamento parecidas. Todos acreditam na importância da música para a criança, contribuindo para o desenvolvimento das áreas cognitivas, perceptivas, motora e para a formação humana e sensível, tendo em vista o incremento da sensibilidade e da espiritualidade, o resgate de valores contribuindo, com isso, para a formação do ser.

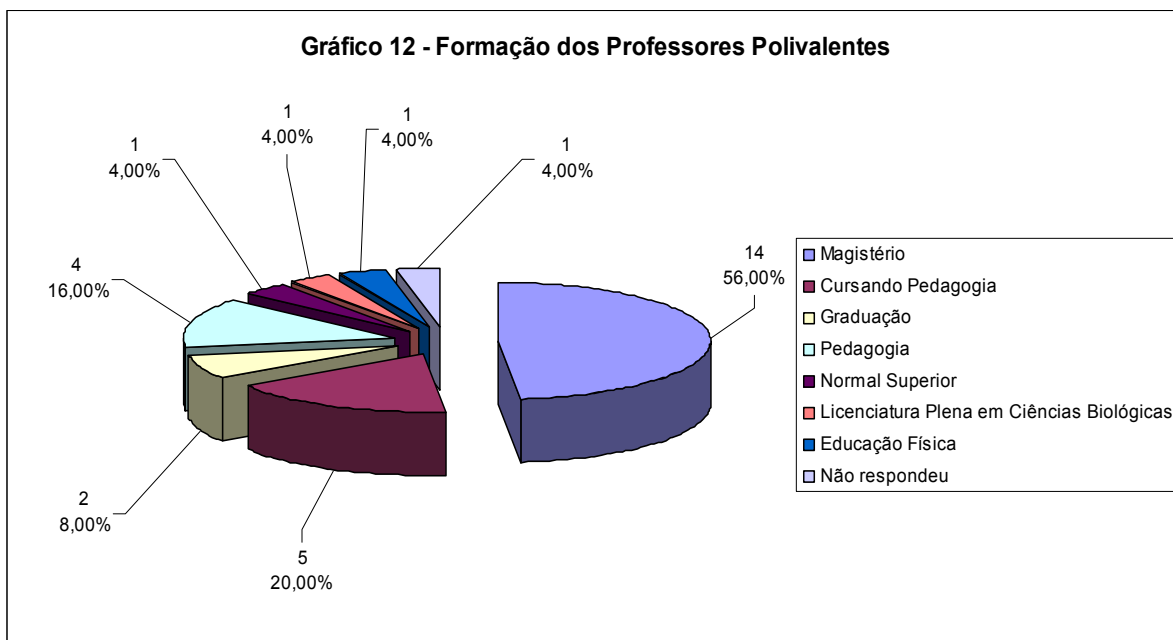
Através destes dados, pode-se verificar mais detalhadamente o pensamento dos educadores musicais que atuam na rede particular de ensino do município de Indaiatuba; estes dados serão discutidos posteriormente, analisando-os e comparando-os com os obtidos na rede municipal e junto aos professores polivalentes da rede privada, que não possuem educadores musicais em seu quadro de funcionários.

## 2.5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DOS PROFESSORES POLIVALENTES DAS ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os dados obtidos com a aplicação dos 25 questionários devolvidos pelos professores polivalentes de 09 escolas privadas do município de Indaiatuba – SP, é preciso esclarecer que o número de questionários é maior que o de escolas, porque a Educação Infantil está dividida em Maternal, Jardim e Pré e, portanto os professores desses três níveis participaram da pesquisa. Aqui os dados serão comentados seguindo rigorosamente a ordem das perguntas elaboradas para esses docentes.

### 2.5.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

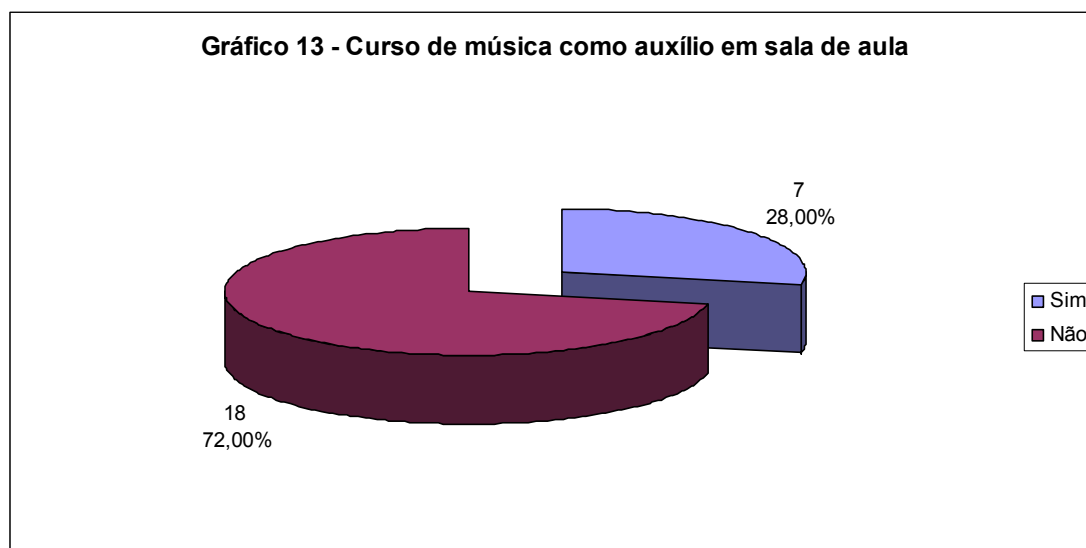
O Gráfico 12, a seguir, explicita a *formação* (01 - ANEXO IV) dos pesquisados:



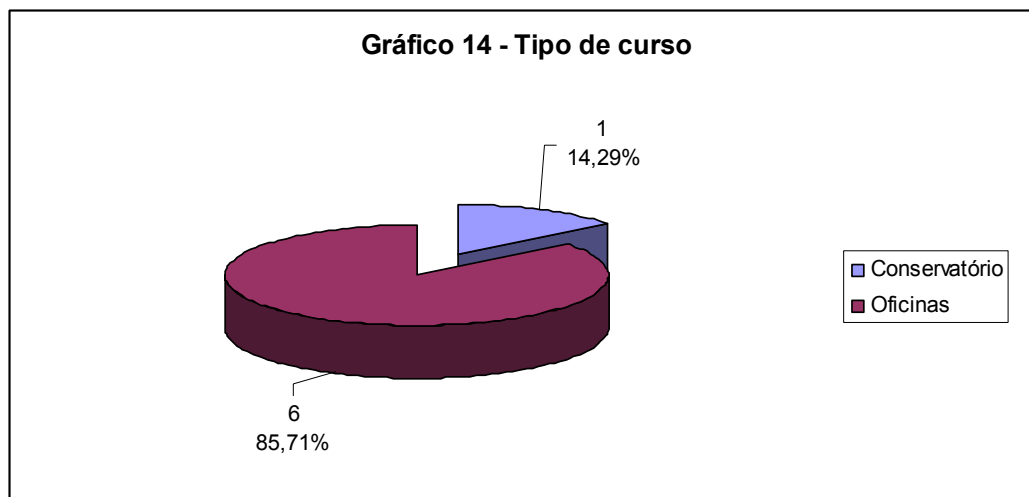
Nota: Questão de caráter aberto, portanto os professores puderam colocar mais de uma opção.

Torna-se importante analisar mais detalhadamente as respostas obtidas na questão referente à formação dos professores polivalentes. Observou-se que 14 professores (56,00%) responderam que fizeram o curso de Magistério, sendo que 11 desses professores possuem somente este curso e nenhum outro tipo de Graduação. Cinco professores (20,00%) afirmam estar cursando Pedagogia; 02 professores (8,00%) afirmaram ter concluído a Graduação, porém, não especificaram o curso; 04 professores (16,00%) fizeram Pedagogia e 01 professor (4,00%) cursou o Normal Superior. Em seguida, 02 professores (4,00%) informaram terem cursado, respectivamente, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Educação Física. Um professor (4,00%) não respondeu. Convém salientar que a soma dos percentuais ultrapassa 100,00%, porque a questão era aberta e os professores puderam colocar mais de uma opção.

Quando questionados a respeito de ter feito algum *curso de música que os auxilie em sala de aula* (02 - ANEXO IV), observou-se o seguinte:



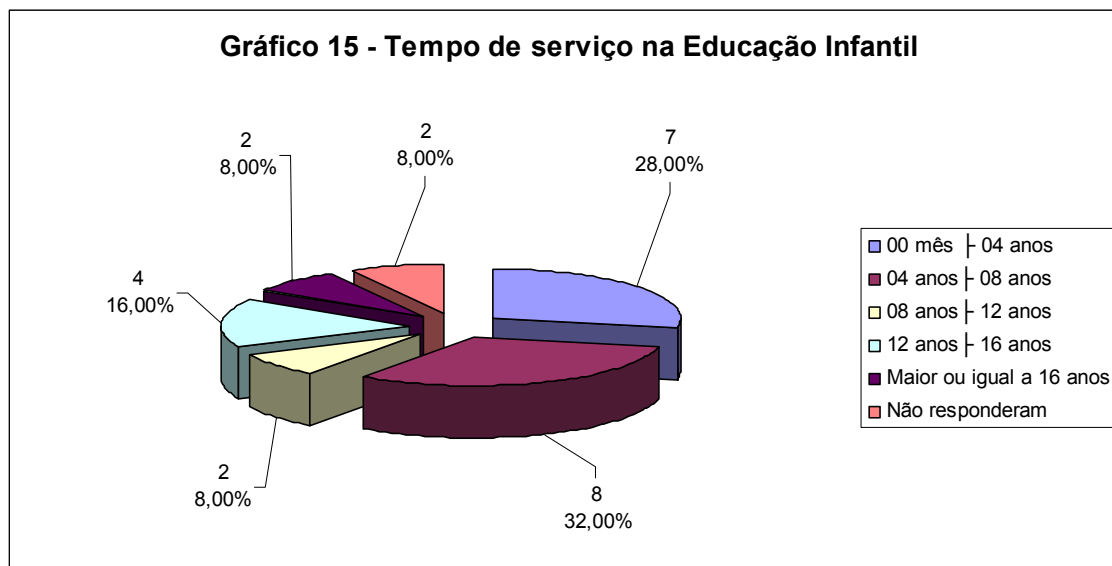
Dos 25 docentes pesquisados, 18 (72,00%) afirmaram não ter feito nenhum curso de música que os auxilie em sala de aula, e 07 docentes (28,00%) afirmaram ter feito algum curso. O Gráfico 14 mostra que tipo de curso foi feito por esses docentes:



Observou-se no Gráfico 14 que dos sete professores que afirmaram na questão anterior ter feito algum tipo de curso de música, 06 professores (85,71%) afirmaram ter feito oficinas musicais e 01 professor (14,29%) afirmou ter estudado em Conservatório, porém não identificou o curso feito.

Quando questionados em relação à *experiência discente* em escolas de música (04 - ANEXO IV), constatou-se que 22 professores (88,00%) não possuem nenhum tipo de experiência, enquanto 03 profissionais (12,00%) informaram ter tido algum tipo de *experiência discente*. Essa experiência foi em escolas de música, com o aprendizado de instrumentos musicais, como piano, flauta, teclado, violão, guitarra e também canto coral. Em relação à experiência docente, 25 professores (100,00%) afirmaram não possuir.

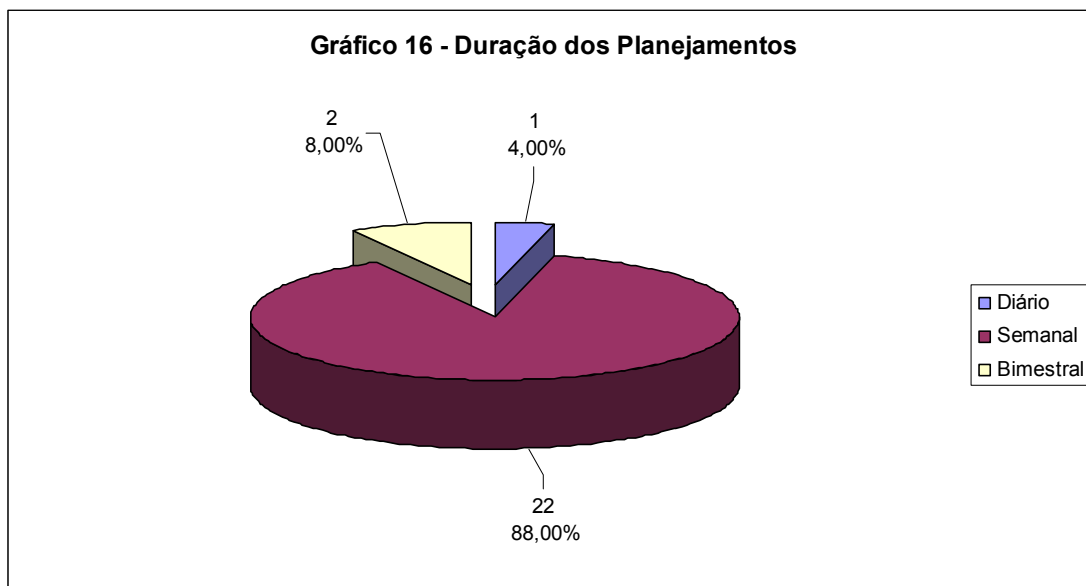
O Gráfico 15, a seguir, mostra o *tempo de serviço* (05 - ANEXO IV) dos profissionais nas escolas de Educação Infantil:



Nota-se no Gráfico 15 que 07 professores (28,00%) possuem experiência que variam de 00 mês a 4 anos; 08 professores (32,00%) têm um tempo de experiência de 4 anos completos a 8 anos; 02 professores (8,00%), de 8 anos completos a 12 anos; 04 professores (16,00%) têm experiência de 12 anos completos a 16 anos; 02 professores (8,00%) com experiência maior ou igual a 16 anos e 02 professores (8,00%) não responderam a questão.

### 2.5.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

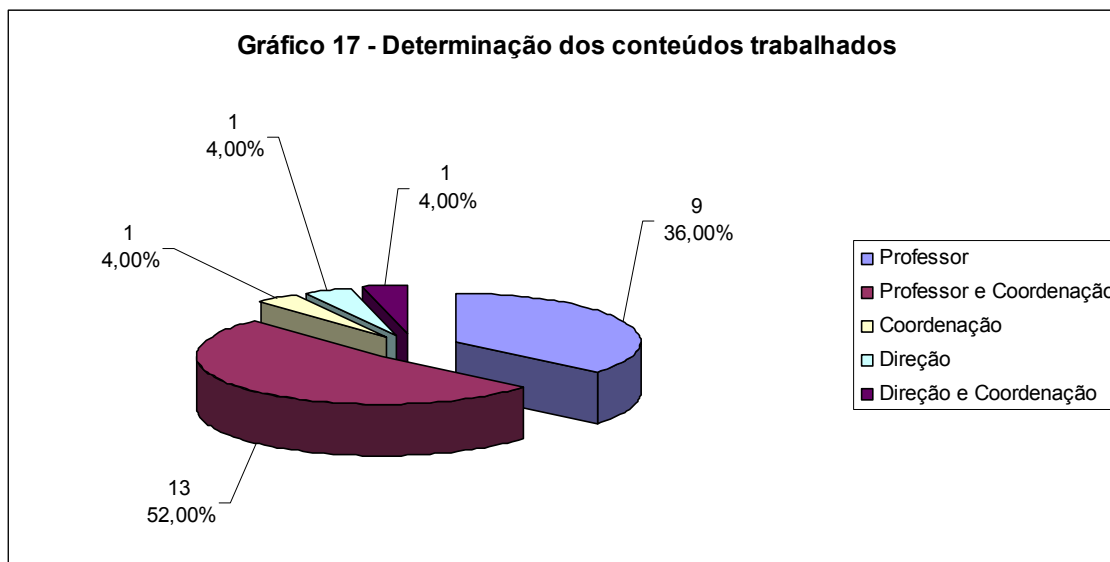
Em relação à elaboração de *planejamentos* para as aulas (06 - ANEXO IV), 100% dos pesquisados afirmaram possuir o hábito de fazê-los, porém, diferem-se somente na duração, o que mostra o Gráfico 16, a seguir:



Nota: Questão de caráter aberto, portanto os professores puderam colocar mais de uma opção.

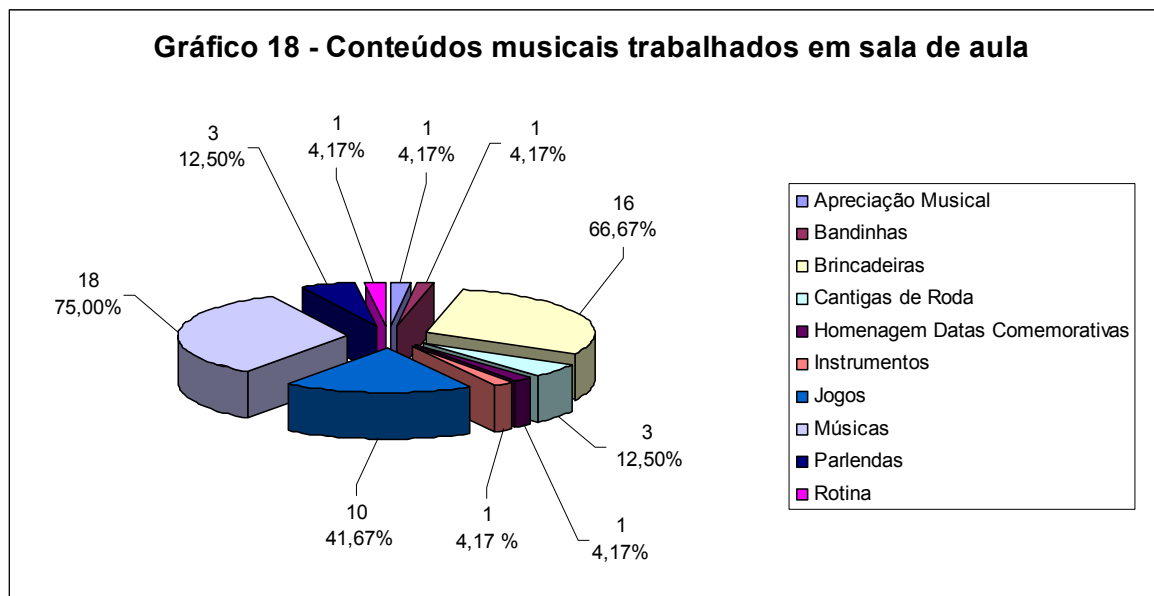
Observa-se no Gráfico 16 que 22 professores (88,00%) fazem seus planejamentos semanalmente; 02 professores (8,00%) o elaboram bimestralmente e 01 professor (4,00%), diariamente.

Quando questionados quanto à *determinação dos conteúdos* trabalhados (08 - ANEXO IV), as respostas foram bem diversificadas, como mostra o Gráfico 17:



Observa-se no Gráfico 17 que 13 professores (52,00%) afirmaram que professor e coordenação determinam os conteúdos a serem trabalhados conjuntamente, 09 professores (36,00%) são os próprios determinantes do conteúdo dentro da escola e 03 professores, com 4,00% para cada, responderam respectivamente coordenação, direção e direção em conjunto com a coordenação. Sendo assim, o Gráfico 17 afirma a grande diversidade de determinantes de conteúdos existentes nas escolas privadas do município pesquisado.

A questão referente à *utilização de conteúdos musicais* dentro da sala de aula (09 ANEXO IV), 24 professores (96,00%) afirmaram trabalhar no cotidiano na Educação Infantil, enquanto 01 professor (4,00%) disse não trabalhar com esse conteúdo em sala de aula. Diferem-se as formas de como são aplicados em sala de aula, como mostra o Gráfico 18, a seguir:



Nota: Questão de caráter aberto, portanto os professores puderam colocar mais de uma opção.

Nota-se no Gráfico 18, que os conteúdos musicais trabalhados são bastante variados, 18 professores (75,00%) trabalham com músicas em sala de aula; 16 professores (66,67%) trabalham com brincadeiras; 10 professores (41,67%) utilizam jogos musicais; 03 professores (12,50%), com cantigas de roda; 03 professores (12,50%) com parlendas; apreciação musical, bandinhas, homenagem em datas comemorativas, instrumentos, e rotina (música de entrada, lanche, escovação dos dentes e saída) apareceram com 4,17% cada. Cabe ressaltar que a soma dos percentuais ultrapassa 100,00%, porque a pergunta era de caráter aberto, portanto os professores puderam colocar mais de uma opção.

Quando os professores foram questionados se contam com a *ajuda de algum profissional específico da área de música* para as atividades desenvolvidas (11 - ANEXO IV), 04 deles (16,00%) disseram contar com essa ajuda, enquanto 21 professores (84,00%) afirmaram não contar com nenhuma ajuda específica.

Quanto à *importância de haver um profissional da Educação Musical no corpo docente da Educação Infantil* (12 - ANEXO IV), 100% dos professores pesquisados acreditam

na sua importância; dessa forma, considera-se importante apresentar alguns comentários feitos por esses profissionais referentes a essa questão:

*Sim. Aula específica de música é muito importante pois desenvolve a oralidade, auxilia na escrita, incentiva o desenvolvimento da coordenação motora ampla e desenvolve a criatividade e a afetividade. (Professor A)*

*Sim. A música tranqüiliza bastante o ambiente e as pessoas que nele vivem. (Professor B)*

*Sim, a música desenvolve bastante as crianças e ajuda na formação do ser. (Professor C)*

*Sim, já que o profissional da área está mais preparado, podendo fazer um trabalho mais profundo com as crianças e contribuir na formação dos outros docentes. (Professor D)*

*Sim! Hoje em dia muitas coisas estão sendo esquecidas, e a música (principalmente) quase não é falada, a clássica então é posta de lado, e se caso tivesse um profissional da área seria mais fácil de estar conduzindo esse outro lado, pois a música “vulgar” é o que mais se houve na voz dos pequenos. (Professor E)*

*Sim. É uma forma de enriquecer mais as aulas além de estar contemplado nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil. (Professor F)*

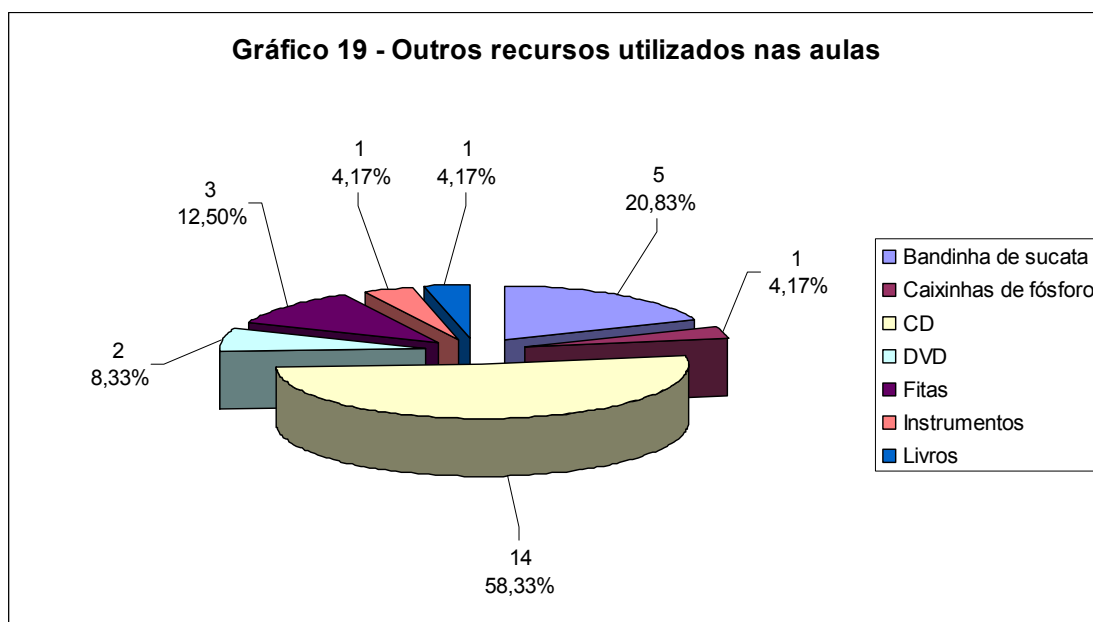
*Sim, porque a música desenvolve na criança várias noções como: tempo, som agudo e grave além de concentração, lógica, cálculo, disciplina, interação, entre outras. (Professor G)*

*Sim, quando a escola oferece cursos fora do horário de aula, pois o tempo é curto e não seria possível passar outras atividades, inclusive a música. (Professor H)*

*Sim, quando o curso é oferecido fora do horário de aula, pois o tempo é curto e a música está o tempo todo dentro da sala de aula já que as crianças são do ensino infantil, para o fundamental eu particularmente acho mais importante já que a música fica mais esquecida. (Professor I)*

Os professores polivalentes da rede privada do município também foram questionados em relação à *utilização de livros didáticos* (13 - ANEXO IV) que dêem apoio às atividades musicais, 15 professores (60,00%) afirmaram utilizar, 07 professores (28,00%) não utilizam e 03 professores (12,00%) deixaram suas respostas em branco. Os livros citados foram: *Criando e Aprendendo com a Música; Livros de parlendas; Real do Construtivismo; Eventos Escolares; Dia-a-Dia do Professor; Brincando e Construindo; Coleção Cambalhota* e Apostilas, porém suas fontes bibliográficas não foram citadas nas respostas, apenas o nome.

A respeito de *outros recursos pedagógicos* utilizados em sala de aula (14 - ANEXO IV), que não fosse o livro didático, 24 professores responderam que utilizam, o Gráfico 19 explicita o tipo de recurso utilizado.



Nota: Questão de caráter aberto, portanto os professores puderam colocar mais de uma opção.

Observa-se no Gráfico 19 que 14 professores (58,33%) responderam que o CD é um dos recursos utilizados em sala de aula; 05 professores (20,83%), bandinha de sucata; 03 professores (12,50%) fitas; 02 professores (8,33%), DVD; e caixinhas de fósforo, instrumentos e livros um professor cada, correspondendo a 4,17%.

Os professores polivalentes foram questionados a respeito de *preparação de apresentações musicais em datas comemorativas* (15 - ANEXO IV); de acordo com os dados obtidos, 22 professores (88,00%) costumam fazer apresentações musicais em datas comemorativas, enquanto 03 professores (12,00%) afirmaram não ter esse hábito. Dos professores que responderam afirmativamente, 100,00 % acreditam que essas apresentações contribuem para o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Abaixo serão transcritas algumas respostas relevantes apresentadas pelos docentes:

*Contribuem muito para o desenvolvimento, deixa a criança mais solta, melhora o raciocínio e o desenvolvimento global. (Professor A)*

*Sim. As crianças desenvolvem a coordenação, a sensibilidade, a dicção e se expressa emocionalmente. A música, muitas vezes, relaxa as crianças e internaliza diversos conceitos. (Professor B)*

*Sim. A música, como a dança, tem o poder de deixar as pessoas mais felizes, mais soltas, conseguindo assim abstrair melhor o que está sendo transmitido, demonstrando seu total potencial em determinada área. (Professor C)*

*Sim, pois trabalha várias áreas como expressão corporal, socialização, criatividade com os movimentos para dançar a música, com a parte teórica a matemática com as notas musicais, etc. (Professor D)*

*Para estimular a criatividade e fazer com que a criança trabalhe a parte sócio-emocional. (Professor E)*

*Sim. Porém acredito que é uma restrita forma de trabalhar a linguagem musical uma vez que ela é um excelente meio de expressão, de trabalho com a auto-estima e integração social. (Professor F)*

*Acredito que sim, pois é necessário disciplina, ritmo, preparação, habilidade, expressão corporal, dentre outros. (Professor G)*

*Estas apresentações sensibilizam as crianças para a dança e para a música. mas o foco principal é o resultado e não o processo criativo e de exploração. (Professor H)*

*Sim contribui para a expressão corporal e verbal, além de trabalhar a coordenação motora e a lateralidade da criança. (Professor I)*

*Sim, é um bom método, as crianças ficam mais sensíveis, habilidosas e harmoniosas. (Professor J)*

*Sim, porque além de aprenderem (memorizar) a letra da música eles sempre trabalham a coordenação motora que vem acompanhada com a desinibição, a criatividade do aluno. (Professor K)*

Pelos comentários citados, observa-se que os professores acreditam que as apresentações musicais ajudam na memorização, coordenação motora ampla, socialização, desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, entre outros.

Ao serem questionados sobre o trabalho com *projetos* dentro da sala de aula (17 - ANEXO IV), 20 professores (80,00%) afirmaram trabalhar com projetos, 04 professores (16,00%) disseram não trabalhar com projetos e 01 professor (4,00%) não respondeu a questão. No que se refere à elaboração dos projetos, 15 professores (75,00%) dizem que são elaborados em conjunto, pelo professor e pela coordenação, 04 professores (20,00%) dizem elaborar sozinhos os projetos e 01 professor (5,00%) afirmou que os projetos são elaborados pela direção da escola. Quando feitos por professores e coordenação, isso se dá em reuniões de professores. Na questão sobre *interdisciplinaridade* (19 - ANEXO IV), 17 professores

(85,00%) afirmaram que ela é visada nos projetos, e 03 professores (15,00%) deixaram a resposta em branco.

Portanto, através dos dados apresentados nesse capítulo foi possível entender um pouco do pensamento e do trabalho pedagógico realizado pelos professores polivalentes das escolas privadas de Educação Infantil do município de Indaiatuba – SP.

## **2.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA**

Antes de nos remetermos às respostas dos questionários aplicados a professores dos cursos de Educação Infantil nas redes pública e privada de Indaiatuba, é preciso levar em consideração que os professores da rede municipal de Indaiatuba são contratados após aprovação em concurso público. De acordo com o Edital de Concurso Público de 001/2205 da Prefeitura Municipal de Indaiatuba, para poder lecionar nos cursos de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário ser diplomado em Pedagogia ou Curso Normal Superior com Habilitação para o Magistério, ou ser portador de diploma de curso superior com Licenciatura. É possível, também, ser aproveitado o candidato portador de Certificado de Conclusão de Curso Médio, na modalidade Normal/Magistério.<sup>8</sup> Isso significa que, por lei, todos os professores contratados pela rede municipal devem ter curso superior completo ou, ao menos, o Curso Normal/Magistério em nível Médio.

Observou-se, através dos dados obtidos nos questionários respondidos por educadores musicais que atuam nas escolas privadas do município de Indaiatuba – SP, que apenas 06

---

<sup>8</sup> A esse respeito, consulte-se o sítio <http://www.concursosolucao.com.br/editais/Indaiatuba.pdf>, que fornece esse perfil.

deles (54,54%) são portadores de diploma de curso superior, nas áreas de Musicoterapia, Música (Bacharelado), Arte (Licenciatura Plena) e Educação Física.

Com os professores polivalentes da rede privada de ensino, o índice é percentualmente menor se comparado com as escolas municipais: 09 professores declararam ter curso superior completo: Pedagogia, Normal Superior, Ciências Biológicas (Licenciatura Plena) e Educação Física, o que corresponde a 36% dos docentes entrevistados nessa categoria.

Os professores polivalentes da rede municipal mostraram ser mais bem capacitados em relação à formação do que seus colegas da rede privada: 62 deles (86,11%) indicam ter formação superior em Pedagogia, História, Direito, Matemática, Letras, Ciências Físicas e Biológicas, Artes, Psicologia, Serviço Social e Administração de Empresas.

Esta pesquisa, portanto, revelou a pouca formação em nível superior dos professores das escolas privadas, pois apenas 24% dos docentes que participaram da pesquisa concluíram nível superior, o que contradiz o que é divulgado em observações dirigidas pelo senso comum que, em geral, atribuem ao ensino particular a característica de admitir profissionais altamente especializados. Esse fenômeno pode ser explicado pelo exame da LDBEN nº 9394/96, que afirma, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de graduação, na modalidade Licenciatura, cursados em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério nos cursos de educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Porém em 06 de dezembro de 1999, com a aprovação do decreto nº 3276/99, foi prorrogada a exigência desse tipo de formação docente por mais alguns anos. Sendo assim, embora um alto percentual de professores estudados nesta pesquisa não atenda o que diz a Lei, ainda se encontram na legalidade.

Cabe, além da exigência legal de formação superior ou de nível médio, salientar a importância da formação do docente para atuação na Educação Infantil e nas demais séries escolares; de acordo com Piletti (2003, p.175), a formação dos educadores deve ser relativa à fase de desenvolvimento dos educandos com os quais vai atuar. Para isso, é necessário o aperfeiçoamento constante, pois a atividade escolar será tanto mais produtiva, quanto mais estiver integrada ao mundo dos educandos; escola e vida devem formar uma só e mesma realidade.

Aperfeiçoar-se constantemente é de fundamental importância, já que novas idéias, novos métodos de ensino, novas experiências educacionais sempre surgem, com possibilidades de melhorar o trabalho educativo. Em qualquer atividade humana não existe a estagnação, o ponto de chegada: ou evoluímos constantemente, através de sucessivos pontos de partida, ou regredimos irremediavelmente. (p.177)

Sendo assim, além da escolaridade, faz-se necessário que o professor continuamente se aperfeiçoe, colocando-se a par dos acontecimentos, pela leitura de jornais, revistas, de obras literárias e de formação geral, além de freqüentar cinemas, teatros, concertos e outros eventos culturais, indispensáveis para o educador que queira estar atualizado em relação ao mundo em que vive e atua.

Observou-se, pelo exame das respostas dadas ao questionário, que na rede municipal há um índice maior de professores com formação superior do que nas escolas privadas. Isso se deve à exigência colocada nos Editais de concurso público desse tipo de formação dos candidatos que, uma vez aprovados, devem comprovar documentalmente o título declarado. No caso das escolas particulares, estas, muitas vezes, não exigem formação superior dos professores que contratam, para atuar na Educação Infantil. Ao fazer isso, evidenciam a atuação mais comprometida com o fator econômico do que com o educativo, pois a menor

formação permite menor remuneração, o que lhes proporcionaria lucros maiores. Isso posto, pode-se afirmar que o concurso público é a forma mais efetiva e democrática para o ingresso do profissional na educação nas instituições de ensino.

Para José do Prado Martins (1999), o educador é o elemento fundamental da comunidade educativa, porque desempenha a missão de formar a alma do educando. Acredita que seu comportamento jamais deverá contradizer seus preceitos, pois nada é mais desastroso em educação do que atitudes incoerentes do educador. Em relação ao grau de escolaridade do professor, ele diz que a informação do professor nas universidades e cursos de Magistério transmitem aos futuros educadores valores que serão pontos de referência, tanto para o seu desempenho profissional, quanto para sua postura, que irão assumir, com maior ou menor engajamento, no contexto social em que vivem e atuam. Muitos profissionais ligados à educação defendem que o êxito profissional do educador é função direta dos conhecimentos que detém. Outros atribuem o êxito do trabalho do magistério às qualidades pessoais do educador. Esta pesquisadora acredita que ambas as posições estão corretas, pois, as qualidades pessoais para o magistério são indispensáveis, porém, a boa formação profissional aliada à atualização permanente do professor são, também, indispensáveis.

De acordo com Soares, Torres e Mari (2003), o bom desempenho dos alunos está diretamente relacionado às habilidades acadêmicas de seus professores.

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos por meio de testes de conhecimento, aplicados tanto nos professores quanto nos alunos, relacionaram as habilidades de um com o sucesso do outro. Essas pesquisas alertaram para o fato de que, cada vez mais, o número de professores que entram na rede de ensino apresenta um nível de conhecimento mais baixo. (2003, p.83)

É importante ressaltar que os docentes devem ter uma formação inicial específica e adequada em relação à disciplina que lecionam. Professores que ensinam disciplinas para as quais não foram qualificados podem produzir um efeito negativo considerável sobre o aluno.

A realização de cursos de música que auxiliem o docente em sala de aula foi uma das perguntas presentes nas questões apresentadas aos professores na presente pesquisa. As respostas trouxeram dados bastante interessantes, pois 100% dos Educadores Musicais e 72% dos professores polivalentes das escolas privadas afirmaram ter feito ou estarem frequentando cursos de música, para se aperfeiçoarem em sala de aula, enquanto que apenas 25% dos polivalentes municipais afirmaram ter realizado algum curso. Observa-se com esses dados que a rede particular de ensino preocupa-se mais com a realização de cursos de aperfeiçoamento destinados aos profissionais, do que a rede pública. Os cursos frequentados pelos docentes variam entre oficinas e estudos em conservatórios, como a prática de algum instrumento musical. Esse dado foi considerado positivo, pois sabe-se que é extremamente necessária a busca contínua de conhecimento para que se tenha êxito no processo de ensino-aprendizagem, pois cada aluno é único, portanto cabe ao professor encontrar caminhos para que sua aprendizagem seja significativa e prazerosa.

Queiroz e Marinho (2006) afirmam que o trabalho realizado em oficinas pode contribuir para ampliar as definições relacionadas ao universo musical e da educação musical nas escolas, rompendo com alguns preconceitos existentes e despertando a percepção dos professores envolvidos na proposta para as múltiplas possibilidades que podem ser utilizadas para o desenvolvimento consistente da área.

Notou-se, pelas respostas obtidas, que os professores polivalentes sentem-se despreparados para incluir atividades musicais no cotidiano escolar, devido à insegurança, em geral, ligada à carência da formação musical dos profissionais, principalmente nos cursos superiores de Pedagogia, como aponta Figueiredo:

Outro fator de insegurança se refere sem dúvida à formação em artes que receberam os estudantes [de Pedagogia] durante a educação infantil, o ensino fundamental e médio [...] No caso da música e das artes não há qualquer garantia de que estas disciplinas fizeram parte da formação anterior à universidade. (2001, p. 33).

Para Soares, Torres e Mari (2003), o desenvolvimento profissional dos professores, compreendido como as oportunidades de informação, aperfeiçoamento e atualização, por meio de cursos oferecidos pelas escolas e pelas redes de ensino, está relacionado a uma melhora de desempenho dos alunos. Ainda salientam a importância desses cursos estarem relacionados às carências e demandas dos próprios profissionais, e mostram que eles estão direcionados tanto para professores inexperientes como para os que já contam com bastante tempo de exercício profissional. No primeiro caso, os cursos devem ter uma maior carga de vivência e informação, com o objetivo de desenvolver habilidades específicas, necessárias à prática profissional. No que se refere aos professores com maior tempo no exercício da profissão, os cursos dão maior ênfase à atualização de conteúdos e práticas pedagógicas, justamente pelo fato de estarem estes profissionais há mais tempo longe da universidade.

A respeito da experiência discente em escolas de música, 07 professores (9,72%) da rede municipal afirmaram terem sido discentes, como alunos do curso de piano; 03 professores (12%) da rede privada de ensino afirmaram terem frequentado escolas de música, onde aprenderam a tocar piano, violão, flauta, teclado, guitarra e canto coral. Oito Educadores Musicais (72,72%) das escolas privadas responderam que estudaram em escolas de música ou conservatórios durante o período de sua formação escolar.

Observou-se baixo percentual de contato com música como alunos, em escolas especializadas, por parte dos professores polivalentes, tanto na rede municipal, quanto rede privada. A experiência discente em escolas de música caracterizou-se como aprendizado de

algum instrumento. Nenhum professor citou ter feito algum curso de musicalização quando criança, o que mostra que, para uma grande parte da população, o aprendizado de um instrumento musical específico parece ser mais significativo do que um curso de musicalização. No entanto, a educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza (1988) enfatiza a necessidade de haver um tipo de educação musical que tente desenvolver diversas atividades e processos musicais, a fim de possibilitar diferentes experiências com os alunos.

Musicalizar é tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, para mais tarde incentivar o interesse na apreciação, gosto e conhecimento da música e das estruturas inerentes a ela

[...]

Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. (1988, p.101)

Para Bellochio (2003), é importante rever a formação dos professores que atuam na Educação Básica, incentivando-os com cursos de apoio e de formação continuada, que visem à ampliação de conhecimentos musicais por parte dos professores polivalentes.

Dessa forma, com relação ao ensino de música, entre alguns pontos fundamentais está a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor não especialista em música mas atuante nos anos iniciais de escolarização. É preciso que ele acredite e invista em suas capacidades e potencialidades de desenvolvimento musical. Muito embora seja importante sua formação musical no curso, é preciso compreender que seu desenvolvimento não se esgota no âmbito de uma disciplina. Como qualquer profissional, o professor deve estar em permanente processo de formação. (2003, p. 138)

Voltando à análise das respostas aos questionários aplicados em Indaiatuba, viu-se que 02 professores polivalentes (2,77%) da rede municipal e 08 Educadores Musicais (72,72%) da rede privada afirmaram ter tido experiência docente em escolas de música, enquanto nenhum professor polivalente das escolas privadas declarou ter experiência docente em escolas de música. Pode ser considerada uma surpresa o fato de professores polivalentes da rede municipal de ensino declararem ter esse tipo de experiência, cabe ressaltar que embora questionados não explicitaram qual foi o instrumento ou disciplina que lecionavam.

Descobriu-se, pelas respostas, que o 45,53% dos professores da rede municipal lecionam por um tempo correspondente a 03 a 06 anos. Na rede privada, constatou-se que 44% dos profissionais lecionam por um período que vai de 01 a 04 anos. Dos educadores musicais da rede privada, 36,36% lecionam de 01 mês a 02 anos e o mesmo percentual leciona de 07 anos a 10 anos. Notou-se que todos os profissionais consultados tinham aproximadamente o mesmo tempo de experiência, tanto na rede pública quanto na rede privada. O segmento dos educadores musicais apresentou menor tempo de experiência, equivalente a um período de tempo situado entre 01 mês e 02 anos. Embora não haja uma indicação clara a partir de quanto anos de ensino um professor possa ser considerado experiente, algumas pesquisas, apontadas por Soares, Torres e Mari (2003), mostraram que professores com 5 a 10 anos de prática de sala de aula são mais efetivos do que professores recém-formados, o que faz refletir a respeito da importância da experiência docente.

O processo ensino-aprendizagem é mais bem-sucedido quando os professores apresentam uma maior experiência, ou seja, mais anos de ensino. Essa experiência é determinante para que o professor apresente um controle da sala de aula, sabendo produzir um equilíbrio entre fatores como tempo disponível, conteúdo a ser ministrado e grau de aprendizagem esperado dos alunos. ( 2003, p.83)

Observa-se na citação destes autores que o professor com maior experiência pode ter um maior controle da sala e das atividades que propõe para seus alunos, pode perceber mais facilmente as dificuldades encontradas pelo grupo e, também, demonstra mais presteza em adequar sua prática às necessidades apresentadas. Acredita-se que a experiência seja um fator bastante significativo na atuação do professor, embora não necessariamente determinante para sua prática pedagógica.

Em relação à elaboração de planejamentos para as aulas, todos os docentes foram unânimes em dizer que o fazem; 61 (84,72%) professores polivalentes da rede municipal afirmaram elaborar os planejamentos semanalmente, do mesmo modo que 21 (75%) professores polivalentes e 07 (43,75%) educadores musicais da rede privada.

Cabe salientar a importância de se planejar as aulas, pois assim o profissional pode efetuar pesquisas a respeito do assunto que irá tratar em sala de aula. Freire (2002) salienta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”; para o professor abordar assuntos em aula, é importante preparar-se, passando por processos de pesquisas e fazendo-se indagações pessoais, como recursos para ampliar seus conhecimentos nessas áreas. Faz-se necessário que, no planejamento, sejam contemplados os saberes prévios trazidos pelos educandos, assim gerando oportunidades de maior envolvimento e comprometimento deles no processo de aprendizagem.

É importante entender que um plano não é algo a ser seguido como um manual, mas que contemple idéias, trace rumos, identifique teorias, trafegue por saberes e possibilite avaliações, re-signifique ações e, principalmente, trace novos planos. O planejamento em uma escola é mais eficiente se realizado coletivamente, pois essa atitude de participação do corpo docente garante a unidade de propósitos, metodologias, estratégias e metas. Para Abramowicz e Wajskop (1995, p.19) “Planejar é decidir o que se quer para e com as crianças; é discutir os diversos caminhos a serem seguidos, avaliando constantemente as próprias ações e

redefinindo os rumos.” Deve-se levar em conta as singularidades das crianças, as características socioculturais do grupo, as várias linguagens e as diferentes formas de expressão humana, bem como quais os recursos e instrumentos necessários para que as crianças possam viver em sociedade. Segundo os autores:

Planejar atividades e propor uma boa organização do tempo e do espaço possibilita que as crianças compreendam, sintam-se seguras e interfiram nas situações sociais. Planejar atividades não quer dizer cumprir uma seqüência obrigatória de atos ou controlar todas as ações das crianças. É uma base necessária, “um chão” para que as ações se realizem. (1995, p.19)

Nota-se dessa forma, que os professores do município pesquisado estão preocupados com o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, gerando assim maiores possibilidades de conquista de conteúdos através de planejamentos elaborados semanalmente, possibilitando uma maior flexibilidade ao conteúdo trabalhado, por ser em curto espaço de tempo.

Em relação à determinação de conteúdos trabalhados em sala de aula, professores da rede municipal se dividiram em: interesse dos alunos (20,83%), elaborados pelo professor (20,83%) e elaborados pelo professor em conjunto com a coordenação (20,83%).

Quanto aos professores da rede privada, 13 (52%) professores afirmaram que os conteúdos trabalhados são determinados pelo professor em conjunto com a coordenação e os Educadores Musicais pesquisados, e 06 (54,55%) afirmaram escolher conteúdos a serem trabalhados em conjunto com a coordenação pedagógica da escola. Nota-se que tanto o ensino municipal quanto o privado prima pelo trabalho conjunto do professor com a coordenação pedagógica, mostrando que há interação entre os profissionais dentro da escola, o que é de grande importância para um trabalho consistente e consciente, em que o objetivo principal é tornar a aprendizagem prazerosa e significativa.

Os conteúdos mais citados foram: *Músicas* – por 80,28% dos professores polivalentes da rede municipal de ensino e por 32,72% dos professores polivalentes da rede privada–; *Brincadeiras* – por 29,27% dos Educadores Musicais da rede privada e 71,83% dos professores polivalentes da rede municipal. Cabe salientar que ainda foram mencionados: bandinhas rítmicas, confecção de instrumentos musicais, dramatização, datas comemorativas, flauta-doce, jogos, objetos sonoros, parlendas, rodas cantadas e rotinas.

Pela designação música, entende-se conteúdos constituídos por músicas cantadas, com suporte de CDs. As brincadeiras são, geralmente, as que envolvem músicas, mas não são, necessariamente, voltadas para a Educação Musical. Nesses casos, a música é utilizada como um suporte para determinada atividade.

Em relação aos jogos e brincadeiras, tem-se percebido que várias áreas do conhecimento os utilizam como instrumento pedagógico. Além disso, são um dos principais modos pelos quais a música entra na escola, quando se trata de professores não especializados.

Além de contribuírem na aquisição de uma “atitude” musical, os jogos e brincadeiras se mostram também um campo fértil para promover a incorporação de elementos musicais, já que muitas das brincadeiras musicais que as crianças praticam, brincam justamente sobre o ritmo, a forma e o caráter da música, havendo espaço, inclusive na maioria das vezes, para improvisações. (SCHROEDER, 2007, p.5)

O jogo está presente no cotidiano da criança. Por ele, há um aprendizado de estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência:

(...) numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, constitui o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (VIGOTSKI, 2003, p.135).

O jogo cumpre um importante papel no desenvolvimento físico e psíquico do ser humano em formação. É por isso que reivindicamos a importância do jogo nas aulas, apontando sua importância para a consciência muscular, a coordenação corporal, o domínio do esquema corporal, a expressão gestual e corporal, domínio do esquema corporal, a expressão gestual e corporal, dramatização, percepção sensorial em todas suas variantes, utilização da linguagem em todas suas manifestações, disciplina às regras estabelecidas e à promoção da criatividade. (HERRERA, 2007, p.2)<sup>9</sup>

De acordo com Rodhen (2006), onde há crianças, existem brinquedos e brincadeiras, porque as crianças adoram brincar e criar. Através do ato de brincar, elas podem compreender e aprender a lidar com suas angústias. Sobre essas questões, Garcia e Marques (1992) opinam sob o ponto de vista sociológico:

As brincadeiras podem ser analisadas em função de sua importância para o processo de socialização infantil, bem como, para verificar a interação entre as crianças envolvidas, formas de participação, desempenho de papéis, nível de aceitação social de cada participante pelo grupo lúdico, atitudes manifestadas [...] numa perspectiva psicológica, essas brincadeiras podem ser analisadas em função do significado para cada criança, suas expectativas, o grau de esforço que realiza para tornar-se competente em suas ações valorizadas pelo grupo, os papéis (personagens) que desempenha e como desempenha. (1992, p.12)

---

<sup>9</sup> *El juego cumple un importante papel en el desarrollo físico y psíquico del ser humano en formación. Es por ello por lo que reivindicamos la importancia del juego en las aulas, dado su valor en cuanto a la conciencia muscular, a la coordinación de los segmentos corporales, al dominio del esquema corporal, a la expresión gestual y corporal, a la dramatización, a la percepción sensorial en todas sus variantes, a la utilización del lenguaje en toda la riqueza de sus variadas manifestaciones, a la disciplina de atenerse a unas reglas establecidas y al fomento de la creatividad.* (HERRERA, 2007, p.2)

Voltando ao questionário, assinala-se que a construção de instrumentos e objetos sonoros, também, foi mencionada, entendendo-se que a construção é um tipo de atividade que estimula a curiosidade e o interesse das crianças, contribui para o entendimento referente à produção do som e de suas qualidades e também estimula a pesquisa, imaginação, planejamento, organização e criatividade.

Para Teca Alencar Brito (2003), a atividade torna-se mais rica quando se estabelecem relações com a história dos instrumentos musicais e seu papel no decorrer do tempo, nas diferentes culturas; sendo assim, as crianças refazem o caminho traçado pelos seres humanos, na busca de meios para o exercício da expressão musical, promovendo a invenção de novas possibilidades.

A educadora musical Nicole Jeandot (1990) salienta os benefícios da construção de instrumentos musicais para o desenvolvimento da criança, pois inúmeros são os instrumentos que podem ser construídos dessa forma, contando ou não com a ajuda do adulto.

A utilização de instrumentos construídos por elas [crianças] mesmas desperta-lhes o desejo de explorá-las musicalmente, isto é, de fazer experiências para obter todas as sonoridades possíveis. O resultado sonoro, o prazer da construção também desmistificam o prestígio dos instrumentos prontos, muitas vezes difíceis de adquirir. ( 1990, p.30)

Outro conteúdo mencionado no questionário foi a utilização da flauta-doce. Muitos autores ligados ao ensino/aprendizagem de música acreditam que esse instrumento possa contribuir para o aprendizado teórico das aulas de Educação Musical, ou seja, para tornar mais concreto para os alunos o trabalho teórico musical que venha a ser realizado no contexto da Educação Infantil.

Weiland e Valente (2007) defendem a idéia segundo a qual a flauta doce é um instrumento muito adequado para que o aluno alcance a operatividade do pensamento

musical, dando-lhe oportunidade de retirar dessa experiência o conhecimento necessário e colocá-lo a serviço dos aspectos abstratos da educação musical.

Para Suzigan e Suzigan (2003, p.26), a flauta doce é um instrumento de fácil aquisição, adequado às classes de pré-escola e primeiro grau. É indicado no aprendizado escolar, porque na flauta é preciso construir as notas pelo controle do sopro e da digitação correta e sensível dos dedos, sendo que essa construção dos sons propicia o desenvolvimento da percepção auditiva. Cabe ressaltar que o uso da flauta na Educação Musical, caracteriza-se como parte do processo de musicalização e não como uma simples prática instrumental.

A flauta tem um papel importante, assim como o canto, na formação de repertório e principalmente a percepção melódica e harmônica. [...] Na construção das notas, através da flauta e do canto, colocamos em ação todo o desenvolvimento da percepção auditiva e da memória musical das crianças – “tem-se que pensar no som, antes de tocá-la”. (2003, p.26)

Notou-se em relação à execução vocal que os docentes tanto da rede municipal quanto da rede privada trabalham com rodas cantadas e parlendas; muitas vezes o canto tem a função de orientar tarefas que fazem parte da rotina da Educação Infantil. Dessa forma, o canto contribui para o “funcionamento do cotidiano escolar, controlando, limitando e preenchendo, muitas vezes com prazer, os tempos, espaços e necessidades da instituição” (TOURINHO, 1993, p.100). Em análise dos currículos oficiais de música de diferentes Estados brasileiros, Fernandes observa que, apesar da execução vocal estar presente em quase todos os currículos por ele analisados, o mesmo não acontece com a técnica. “O parâmetro mais carente foi a técnica, principalmente a vocal. Isso comprova que o canto está presente em quase todos os documentos, mas sem obrigações técnicas.” (FERNANDES, 2004, p.82)

Essas afirmações de Fernandes são corroboradas por Irene Tourinho:

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

Em Fuks (1993) e Souza et al. (2002), também, foram constatadas essas funções para o canto, mas isso não parece ser uma característica exclusiva da educação infantil, pois é, também, observada nos mais diferentes níveis de ensino. Para Fuks (1993, p.143), “apesar de ser muito repetido, [o canto] nem sempre recebe os cuidados específicos”.

Nota-se que a Secretaria do município de Indaiatuba exerce grande influência nos conteúdos trabalhados na sala de aula, porém, não lhe cabe escolher a atividade que deve ser proposta, ficando por conta do professor de sala a escolha. Cabe salientar que se faz necessário considerar o universo cultural, os conhecimentos prévios e interesses dos alunos em questão. Macedo (2002) apresenta propostas de currículo que busquem experiências alternativas, como, por exemplo, a de se fazer levantamentos da história das famílias dos alunos, de modo que se possa situar o conteúdo a ser trabalhado no contexto que lhe cabe.

Na presente pesquisa, os docentes da rede privada e municipal foram questionados em relação à importância da presença do Educador Musical em sala de aula. Pelas respostas dadas, constatou-se que 95,83% dos professores polivalentes da rede municipal e 100% dos professores polivalentes da rede privada acreditam na sua importância do Educador Musical no contexto escolar.

De acordo com a professora A da rede privada:

*Sim. Aula específica de música é muito importante pois desenvolve a oralidade, auxilia na escrita, incentiva o desenvolvimento da coordenação motora ampla e desenvolve a criatividade e a afetividade.*

Observa-se, nestas palavras, que o professor citado acredita na contribuição que a música pode proporcionar à aprendizagem da criança em sala de aula, podendo exercer também um paralelo com outras disciplinas a serem estudadas.

Professor F:

*Sim. É uma forma de enriquecer mais as aulas além de estar contemplado nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil.*

Nota-se, nesta resposta, que o professor em questão conhece a proposta de música dos Parâmetros Curriculares, porém não citou os Referenciais Curriculares, que são específicos para a Educação Infantil, área em que atua como educadora. Mas o referido professor mostrou-se informado em relação aos conteúdos musicais, pois esses documentos oficiais apresentam propostas claras a respeito do que pode ser trabalhado em sala de aula.

Professor H da rede privada:

*Sim, quando a escola oferece cursos fora do horário de aula, pois o tempo é curto e não seria possível passar outras atividades, inclusive a música.*

Percebe-se que este professor está preocupado com o pouco tempo que possui para aplicar suas atividades relacionadas com os conteúdos que cabem ser seguidos na Educação Infantil, porém quer que a música esteja presente, em um horário fora das atividades de sala. Dessa forma, a música seria excluída do contexto de sala de aula, e passaria a atuar como uma oficina presente dentro dos espaços escolares. Sendo assim, ela perderia o intuito de estar presente na grade horária das disciplinas da Educação Infantil.

Professor E da rede municipal:

*Sim, pelo fato de esses profissionais poderem, com mais propriedade, auxiliar as crianças na descoberta de novas possibilidades sonoras e rítmicas do próprio corpo e dos materiais à sua volta.*

Nota-se que este professor demonstra saber alguns conteúdos a serem trabalhados em música e tem uma visão ampla da importância do educador musical dentro da sala de aula. Embora o professor polivalente possa trabalhar com conteúdos musicais em sala de aula, tratando-se de questões de níveis mais aprofundados, somente um professor específico da área poderá atuar com as crianças de forma efetiva, o que, aliás, está de acordo com a opinião de Fonterrada, a seguir citada:

No entanto, embora o professor não músico possa dar conta de uma série de atividades ligadas à música, outras questões são específicas do professor especialista, e é ele quem, afinal, deverá tomar as rédeas do processo educativo; é o caso da leitura musical, da organização de grupos instrumentais e vocais e da exploração sonora seguida de atividades de criação. (2005, p.257)

Professor A da rede municipal:

*Considero importantíssimo que este profissional seja integrado ao corpo docente da escola pois acredito que o trabalho com música, além de ser muito prazeroso, desenvolve inúmeras habilidades nas crianças e possibilita ricas experiências de aprendizagem.*

De acordo com a fala do profissional citado, nota-se que ele está preocupado com a integração dos professores e das disciplinas dentro da escola, pois assim poderá haver interação entre diversos conteúdos a serem estudados, proporcionando uma linha norteadora de aprendizagem, e não somente atividades e conteúdos isolados, desprovidos de significado.

Os Educadores Musicais pesquisados pertencentes à rede privada de ensino, também, se manifestaram em relação à importância do Educador Musical no contexto escolar. Cabe apresentar a idéia do professor A:

*Claro! Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.*

Professor K:

*Sim. Somente um profissional da área da Educação Musical poderá avaliar a afinação das crianças, realizar um bom trabalho de percepção auditiva, alfabetizar musicalmente... Assim como as escolas normalmente escolhem profissionais das áreas de Inglês, Educação Física etc., para cada matéria específica.*

Nota-se nos dois comentários apresentados que os Educadores Musicais entendem que somente o profissional da área poderá elaborar um trabalho musical mais específico com as crianças, podendo, dessa maneira, atingir com mais facilidade os objetivos e metas propostos na disciplina. Professores polivalentes municipais e educadores musicais de escolas privadas parecem pensar da mesma forma, mostrando que estão preocupados com o ensino de qualidade e visando à melhoria das condições de aprendizagens dos alunos em sala de aula.

Esses profissionais também estão preocupados com a utilização de livros didáticos para fundamentar as aulas de música e, até mesmo, trazem sugestões de atividades a serem trabalhadas. Dentre alguns autores citados estão Thelma Chan,<sup>10</sup> Josette Silveira Mello Feres,<sup>11</sup> Maria Zeí e Márcia Visconti,<sup>12</sup> entre outros. Esses livros didáticos fazem parte de coleções de arte-educação.

Quanto à utilização de outros recursos para as aulas, foram citados: Internet, vídeos, rádio, fantoches, instrumentos musicais de sucata, brinquedos, bandinha rítmica, CD, DVD, entre outros.

Os instrumentos de sucata foram citados por todos professores, inclusive os educadores musicais, porém, não devem ser desconsideradas as limitações desses materiais. Beyer (2001) destaca que uma das crenças referente às práticas da Educação Infantil é a de que, “para a criança pequena, qualquer coisa serve”. Sendo assim, “passa-se a aceitar, portanto, o uso de instrumentos de plástico (que nem sequer produzem sons, apenas representam os instrumentos dos adultos), ou se compram instrumentos em lojas de R\$ 1,99, que possuem o som desafinado, abafado” (p.49).

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

Zabalba salienta que:

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

---

<sup>10</sup> CHAN, op.cit., 2004 ;1990; 1987 a;1987b [Nota3].

<sup>11</sup> FERES, op.cit.,1989[Nota6].

<sup>12</sup> BIAGIONE; GOMES; VISCONTI, op.cit., 1998 [Nota7].

É importante a utilização de materiais que gerem um ensino de qualidade, principalmente quando se consideram as artes como componente obrigatório na formação dos alunos.

Em relação à preparação de apresentações musicais em datas comemorativas, 88% dos professores polivalentes da rede privada pesquisados, 50,55% dos polivalentes municipais e 90,9% dos educadores musicais afirmaram que é hábito a preparação desse tipo de apresentação. A seguir, alguns comentários dos Educadores Musicais:

*Sim, pois é uma forma de trazer para a criança a importância das datas comemorativas, o que significam e ajuda na memorização, além da socialização, integração para com os pais e os outros colegas. (Professor F)*

*Sim. Normalmente é um prazer para as crianças, apresentar o resultado de um trabalho realizado em aula para as pessoas que ela mais ama e que irão vê-las naquele dia especial! A apresentação é um exercício de concentração, respeito ao próximo,... Além da criança realizar a sua apresentação ela tem a oportunidade de ver e ouvir outros grupos. (Professor K)*

Alguns comentários oportunos dos professores polivalentes da rede privada:

*Sim. Porém acredito que é uma restrita forma de trabalhar a linguagem musical uma vez que ela é um excelente meio de expressão, de trabalho com a auto-estima e integração social. (Professor F)*

*Sim, porque além de aprenderem (memorizar) a letra da música eles sempre trabalham a coordenação motora que vem acompanhada com a desinibição, a criatividade do aluno. (Professor K)*

Alguns autores, como Mendes e Cunha (2001), Brito (2003) e Penna e Melo (2006), apontam para outra direção, no que se refere às práticas de preparação de apresentações musicais em datas comemorativas. Para Mendes e Cunha (2001) a música apresenta-se na escola de diversas maneiras, dentre elas como forma de preparativos para festas.

Nas escolas, a música desempenha vários e importantes papéis, mesmo quando não trabalhada por um professor especialista. Ela é bastante utilizada, por exemplo, nos preparativos para festas, quando passa a ter papel de destaque como cartão de visitas do professor e de seu trabalho. (2001, p.84)

Para Brito (2003), as apresentações musicais de certa forma reproduzem modelos, estratégias, técnicas e procedimentos, que excluem a criação. Dessa forma, as crianças são trabalhadas de forma mecanizada, pois muitas das apresentações utilizam-se de gestos corporais estereotipados que não acrescentam absolutamente nada no aprendizado musical da criança.

“Precisamos ensaiar a música do Dia das Mães”, dizia a professora, preocupada mais em cumprir seu calendário de eventos do que em fazer música com as crianças. Enquanto isso, explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, inventar, escutar e pensar a música ficavam em segundo plano ou, muitas vezes, em plano nenhum. (2003, p.51)

É comum verificar-se a tendência a culpar, muitas vezes, o professor pela preparação dessas apresentações, mas cabe ressaltar que as escolas contratam os professores especializados já com o intuito de ter em seu corpo docente alguém que prepare apresentações em festas do calendário escolar. Muitas vezes também, a Música é tratada pelos proprietários da escola como uma atividade “a mais” na sua grade horária, tornando a mensalidade escolar mais cara e até mesmo como uma propaganda para seu estabelecimento.

De acordo com uma pesquisa realizada em escolas municipais de Campina Grande – PB, Penna e Melo (2006) observaram que o trabalho com música restringia-se a decorar letra, seguir o ritmo e dançar, do modo indicado pela professora, revelando “uma concepção modelar e padronizada de ensino: os professores sempre determinam o que e como fazer, cabendo aos alunos realizar a tarefa proposta – todos do mesmo modo e ao mesmo tempo.” (ALMEIDA, 2001, p.22, apud. Penna e Melo, 2006)

Nota-se, dessa forma, a preocupação de diversos autores em relação à falta de criatividade que caracteriza as apresentações musicais tanto no que se refere à ação dos professores, quanto à dos alunos.

Quando questionados em relação ao desenvolvimento de projetos em sala de aula, 80% dos polivalentes da rede privada, 72,22% dos polivalentes da rede municipal e 90,9% dos Educadores Musicais afirmaram trabalhar com eles. Na visão dos docentes pesquisados, a adoção dessa metodologia colabora para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Projeto não é um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas, mas uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, em que as necessidades de aprendizagem são tantas, como de resolver situações problemáticas, gerando situações de aprendizagem reais e diversificadas, possibilitando que os alunos construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais.

Os Projetos de Trabalho contribuem para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. (HERNANDEZ, VENTURA, 1998, p. 98)

A Pedagogia de Projetos se coloca como uma das expressões de concepção globalizante, pois permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. Não se organizam projetos em detrimento dos conteúdos das disciplinas. O seu desenvolvimento tem por objetivo resolver questões relevantes para o grupo, e gera necessidades de aprendizagem. Nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas, entendidos como instrumentos culturais valiosos para a compreensão da realidade. Sendo assim, tende-se a evitar que os alunos entrem em contato com conteúdos disciplinares unicamente a partir de conceitos abstratos e teóricos, mas atribui-lhes sentido e abre oportunidades de vivência. Com isso, os conteúdos passam a ganhar significado, pelas experiências sociais dos alunos envolvidos no projeto. Desse modo, ocorrem mudanças na forma de selecionar e dar seqüência aos conteúdos disciplinares, pautados, em geral, em uma concepção etapista e cumulativa, que determina que um conteúdo deva ser “vencido” para, só então, outro ser “apresentado” ao aluno.

Acrescentamos a essa metodologia uma reflexão sobre a realidade social, orientando os Projetos de Trabalho para uma reflexão sobre as condições de vida da comunidade que o grupo faz parte, analisando-as em relação a um contexto sócio-político maior e elaborando propostas de intervenção que visem transformação social. (FREIRE, 2002)

Dessa forma, é preciso que os alunos se apropriem dos novos conteúdos e que o professor faça suas intervenções no sentido de criar ações para que a apropriação se faça de forma significativa, considerando-se as experiências e conhecimentos prévios do aluno, o que é propiciado pela metodologia de projetos.

Voltando às respostas ao questionário aplicado, destaque-se que duas das questões apresentadas aos educadores musicais referem-se ao que entendem por Educação Musical e qual sua contribuição para a criança. Adiante serão salientadas duas respostas dos professores H/I e K , respectivamente, a essa questão.

*Acredito que a Educação Musical contribua no desenvolvimento motor global da criança desenvolvendo também o prazer de ouvir e fazer música a partir das condições apresentadas à ela (criança) para que possa relacionar os sons que a cerca no dia-a-dia com a música que, na realidade, nada mais é do que sons harmônicos e rítmicos relativamente combinados.*

*A primeira e mais importante tarefa é desenvolver o gosto pela música, ensinar para as crianças a beleza e o valor das nossas canções folclóricas, para que essas canções não se percam, pois muitos pais hoje em dia não cantam mais para os seus filhos. Possibilitar que as crianças conheçam músicas populares e eruditas sem preconceito de uma ou outra. Alfabetizar musicalmente, ensinando a escrita musical.*

Nota-se nas respostas que os professores parecem associar a Educação Musical com o aprendizado de canções folclóricas e a alfabetização musical, sendo que a Educação Musical envolve um contexto muito mais amplo do que a restrição a cantar e alfabetizar musicalmente. O RCN (1998b) contempla a linguagem musical com três características próprias, como: produção, apreciação e reflexão. Percebe-se que nos contextos escolares tem-se trabalhado somente com a produção e muito pouco com a apreciação e a reflexão, que ficam quase esquecidas. Cabe ao professor articular de forma clara e efetiva as três características citadas nos planejamentos e projetos escolares desenvolvidos, para que o trabalho se torne mais concreto e prazeroso, visando promover o desenvolvimento integral da criança.

Em relação à contribuição da Educação Musical para a criança, cabe analisar duas respostas dos professores G e H/I, respectivamente:

*A Educação Musical é importante para a formação do ser como parte integrante do seu desenvolvimento, pois trabalha de forma indireta o raciocínio lógico, a coordenação motora, a interpretação, assim sendo estamos ajudando a formar alunos mais sensíveis e com um desenvolvimento lógico melhor.*

*Contribui na estimulação do canto e da fala (no caso dos bebês que estão começando a se comunicar através da fala); contribui ainda, com a concentração, raciocínio, imaginação, respeito de regras e limites, e a musicalidade em geral: sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e a sociabilidade.*

Hentschke e Del Bem (2003) consideram valorosa a capacidade de compreender e vivenciar música, uma das várias atividades humanas como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida dos alunos, tanto na escola quanto fora dela, seja tocando um instrumento ou cantando, seja assistindo a apresentações musicais, comprando e ouvindo CDs, discos, fitas, ou ouvindo música no rádio, na Internet, nos filmes e na televisão. Elas ainda ressaltam que buscar o desenvolvimento da linguagem musical ou da capacidade musical dos seres humanos não exclui, necessariamente, tratá-la como meio para desenvolver outras capacidades e competências gerais, consideradas necessárias à atuação dos alunos no mundo, período posterior à época escolar.

Borges (2006) salienta que a música é importante para a formação do educando, defendendo a necessidade de proporcionar-lhe educação estética que busque, também na imagem sonora, uma chave para a compreensão da realidade artística que nos é dada em determinado momento histórico. A música é linguagem simbólica corrente no mundo atual, veiculando idéias e conceitos, vendendo produtos e, mesmo que os autores destas músicas não o saibam, difundindo ideologias, daí a importância de sua presença no âmbito escolar. Também é importante na escola, pois comprovadamente realiza uma interação com o

desenvolvimento da linguagem e com o desenvolvimento sensório-motor e psicossocial das crianças e jovens envolvidos.

Segundo o RCN (1998, p.49), o trabalho com música é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Portanto, sabe-se da importância de o professor estar preparado para ministrar sua disciplina. Ele poderá elaborar planos e projetos integradores com objetivos bem-definidos e métodos de desenvolvimento altamente efetivos para um bom desempenho da parte do professor e, também, do aluno, pois assim tornará sua aprendizagem mais prazerosa e significativa.

3

*A MÚSICA ESTÁ NA ESCOLA?*

*A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL*

*NA VISÃO DE UM PESQUISADOR*

*O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.* (BRASIL, 1998a, p.22)

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa a partir da metodologia adotada para a obtenção de dados complementares aos trazidos pelo *survey* realizado nas escolas de educação infantil públicas e particulares de Indaiatuba, descritas no capítulo 2 da presente Dissertação. Neste texto, mostrar-se-á a organização dos espaços da escola e, em seguida, a reflexão realizada a partir das aulas assistidas. Além disso, discute-se a música está ou não inserida na sala de aula na Escola de Educação Infantil observada e, em caso positivo, sua relevância no contexto geral dos demais componentes curriculares que constituem o programa desenvolvido pela escola para essa faixa etária, a partir da análise dos conteúdos específicos da área de música e da maneira como foi trabalhada no período da observação.

### **3.1. METODOLOGIA DA PESQUISA - OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE**

Para a realização da coleta de dados que permitisse melhor compreensão da realidade, utilizou-se o método de observação não-participante. Para Minayo (1994, p.35) a observação é uma forma de complementar a captação de realidade empírica. A autora, ainda, acrescenta que a observação na modalidade *não-participante* deixa transparecer, tanto para o observador, quanto para o grupo/sujeitos da pesquisa, que a relação estabelecida entre partes é meramente de campo. No entanto, a participação tende a ser mais profunda do que a obtida em outras metodologias, devido à presença do pesquisador-observador em estado de observação informal, que lhe permite acompanhar a vivência dos fatos mais relevantes pelos sujeitos pesquisados e estar a par das práticas cotidianas. Lakatos e Marconi (1985, p.171)

afirma que, na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem se integrar a ela, presencia o fato, mas não participa dele e não se deixa envolver pelas situações. Além do que foi dito, os autores ressaltam que, com esse tipo de conduta, não se quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ou ordenada para um fim determinado, mas que o procedimento tem caráter sistemático. Para Gil (1991, p.104), a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente pelo pesquisador, sem que haja qualquer intermediação.

### **3.1.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

Com o desenrolar da análise das respostas aos questionários enviados às escolas municipais e privadas da cidade estudada surgiu o interesse da pesquisadora em observar uma sala de aula infantil para que pudesse analisar a maneira como era direcionado o trabalho de música em sala de aula, tendo em vista o resultado positivo desse trabalho, como fora exposto pelos professores polivalentes das redes municipais e privadas, durante a aplicação dos questionários. Sendo assim, a pesquisadora optou por observar uma sala de aula de Educação Infantil de uma escola da rede municipal, para que desse procedimento decorresse a análise da situação observada. O passo seguinte foi entrar em contato com a Secretaria da Educação do município para que pudesse obter autorização para a observação. A pesquisadora, munida da documentação necessária, procurou diretamente a senhora Maria Helena da Costa e Silva, supervisora educacional que, talvez, em razão dos contatos anteriores referentes a esta pesquisa, mostrou-se aberta a colaborar com a mesma.

A pesquisadora tinha expectativa de ser encaminhada para a escola que tivesse um trabalho de música consistente em sala de aula, segundo a visão das autoridades educacionais

locais: coordenadores, orientadores e supervisores escolares. No entanto, o que ocorreu foi diferente; quando a orientadora educacional citada foi questionada a respeito de qual escola teria a música inserida no currículo de maneira mais efetiva, em sua opinião, ela afirmou ser impossível dar essa resposta, pois a disciplina Música não era obrigatória como conteúdo da Educação Infantil; sendo assim, os professores aplicavam ou não as atividades musicais, de acordo com seus interesses, o que tornava impossível o controle desse trabalho pela Secretaria. Dessa maneira, foi sugerido por ela que a pesquisadora observasse uma sala de aula de uma escola próxima à sua casa. Note-se, nesta resposta que, em vez de sugerir uma escola em que o trabalho de música se evidenciasse, pelo fato de não haver dados que permitissem essa indicação, ela procurou ajustar o interesse à comodidade da pesquisadora, sugerindo que procurasse “uma escola próxima à sua casa”.

Como esse critério foi sugerido pela própria Secretaria de Ensino, a pesquisadora acatou a sugestão e escolheu como sede de sua pesquisa de observação não-participante a EMEI “Sinésia Martini”, situada à Praça Votura s/nº no Jardim Pau Preto. A mesma carta que fora encaminhada a Secretaria foi apresentada pela pesquisadora à Escola escolhida, após ter sido assinada e carimbada pela autoridade educacional daquele órgão.

As escolas de Educação Infantil do município não têm diretores escolares, mas sim coordenadores, que se responsabilizam por elas. Essa carta foi entregue à coordenadora durante um encontro mantido entre ela e a pesquisadora, quando, também, lhe foi explicado o intuito da observação da sala de aula, lembrando que a identidade das professoras observadas seria preservada. Cabe ressaltar que a pesquisadora foi muito bem-recebida por todos, coordenação, professores e funcionários da escola. O período matutino foi escolhido, por melhor se adequar às possibilidades de horário da pesquisadora.

Nessa escola funcionam os cursos matutino e vespertino, havendo, em cada período, duas salas de aula. Ressalte-se que outras escolas infantis do município possuem três

períodos: matutino, intermediário e vespertino. A coordenadora deixou que a escolha da sala na qual seria feita a observação ficasse a critério da pesquisadora, porém, no terceiro dia, a professora de sala da classe observada pediu para que a observadora fosse, também, ao Nível III, devido à insistência da professora daquela classe.

Essa pesquisa foi realizada de 21/03/2007 a 30/05/2007, num total de nove dias, lembrando-se que a observadora ia à escola uma vez por semana, no horário das 07:30h às 10:42h, no período matutino. Foram 05 aulas observadas no Nível II e 04 aulas observadas no Nível III.

### **3.1.2 ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA OBSERVADA**

A EMEI “Profª Sinésia Martini” está situada em região nobre da cidade, e conta com duas salas de aula, uma cozinha, uma lavanderia, uma sala de jogos, dois banheiros infantis, masculino e feminino, equipados com vasos sanitários e pias com alturas reduzidas, para uso infantil, para que as crianças tenham maior conforto na hora da higiene pessoal, além de uma secretaria, um banheiro para adultos e outro para portadores de necessidades especiais. A escola é bem arborizada e está no meio de uma praça pública, que tem um parquinho para as crianças da cidade brincarem.



FOTOGRAFIA 10 - Imagem externa da EMEI Profª Sinésia Martini  
(Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Indaiatuba)



FOTOGRAFIA 11 - Imagem externa da EMEI Profª Sinésia Martini  
(Fonte: Karen Ildete Stahl Soler)



FOTOGRAFIA 12 – Parquinho existente em frente à escola  
(Fonte: Karen Ildete Stahl Soler)



FOTOGRAFIA 13 – Parquinho existente em frente à escola  
(Fonte: Karen Ildete Stahl Soler)



FOTOGRAFIA 14 – Praça em que a escola está situada  
(Fonte: Karen Ildete Stahl Soler)



FOTOGRAFIA 15 – Praça em que a escola está situada  
(Fonte: Karen Ildete Stahl Soler)

O espaço físico é muito importante para as crianças da Educação Infantil; acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil, publicado pelo MEC (2006), “o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar.”

Cabe salientar a necessidade de o professor estar preocupado com a adequação do espaço dentro da sala de aula, organizar a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorporar os valores culturais das famílias em sua proposta pedagógica, fazendo-o de modo que as crianças possam re-significá-los e transformá-los.

Para o Mec (2006) “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado.”

Dessa forma, portanto, o espaço físico deve contemplar os diferentes olhares sobre o espaço, promovendo a construção da criatividade, aprendizagens, descobertas e aventuras, para facilitar a interação das crianças no ambiente escolar. Pela disposição dos diferentes espaços na escola observada, pode-se ver que essas preocupações do MEC são levadas em consideração e as crianças podem desenvolver seus trabalhos em ambientes adequados e bem organizados.

### **3.2 DISCUSSÃO DAS AULAS DAS PROFESSORAS MARIA E JOANA**

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. De acordo com o Brasil (1998a), até há pouco tempo, a Educação Infantil era vista como uma entidade assistencialista, em que as mães deixavam seus filhos para trabalhar, ou, para sanar supostas faltas e carências das crianças e famílias, atuando, assim, de forma compensatória.

Embora exista um consenso de que a educação das crianças seja a promoção da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, e que a criança seja considerada um todo, ainda existem divergências a respeito de como trabalhar cada um desses aspectos. Sabe-se que no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem sua capacidade de terem idéias e apresentarem hipóteses originais a respeito daquilo que buscam desvendar. Sendo assim, as crianças constroem o próprio conhecimento, a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem, desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos, provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve se tornar, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão acerca da prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Para o Referencial Curricular Nacional (1998a), cabe à escola e ao professor criar condições de desenvolvimento às crianças atendidas, embora estas se desenvolvam de maneira diferente umas das outras; para isso, é importante criar condições para que alunos aperfeiçoem essas capacidades, e construam as ordens física, afetiva, cognitiva, ética e estética, além da relação com as outras pessoas e a integração social, no desenrolar do processo escolar.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. (BRASIL, 1998a, p.47)

Percebe-se que as preocupações explicitadas no Referencial Curricular estão presentes na coordenação e entre os professores da escola observada.

No que se refere às aulas, notou-se que as docentes pesquisadas estavam preocupadas com a presença da observadora e dessa forma, tentavam conduzir suas atividades da melhor forma possível; essa atitude de preocupação era, mesmo, esperada pela pesquisadora. Parece que o fato de abrigarem em sua classe alguém estranho a elas e às crianças poderia gerar algum desconforto nos sujeitos pesquisados.

No entanto, apesar do incômodo causado pela presença da pesquisadora, foi possível observar que as professoras seguem algumas rotinas em sala de aula, como, por exemplo, a distribuição dos crachás, que se dava pela escolha de um responsável pela entrega entre os alunos, ou, então, pela decisão de que seria a própria professora quem se encarregaria disso. Esses critérios eram estabelecidos conforme o planejamento do dia, diferindo, as duas classes observadas, somente em relação ao contexto da distribuição desses crachás.

A professora Maria, do Nível II, após a entrega dos crachás, escolhia o ajudante do dia, fazia as crianças contarem os dias da semana e do mês em que estavam e, ainda, realizava alguma atividade numérica, relacionada à quantidade de crianças presentes na sala de aula, deixando clara a intenção de fazer o trabalho de matemática perpassar as atividades simples do cotidiano escolar.

A professora Joana, do Nível III, apenas entregava os crachás, passando logo para outra atividade, não relacionada à anterior. Notou-se, dessa forma, que a primeira professora contextualizava melhor a rotina escolar inicial do que a segunda. Com isso, propiciava aos alunos um maior entendimento do ato proposto, fazendo-os compreenderem desde o primeiro momento a maneira pela qual a aula seria direcionada.

É importante destacar que alguns autores, dentre eles Perrenoud, criticam a sistematização de atividades classificadas como *rotinas*, caso elas não contribuam para a formação da criança ou que não dêem seqüência às atividades posteriores, realizadas com a classe.

A maioria das organizações humanas funciona de acordo com rotinas amplamente desconectadas das suas razões de ser, e é necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para se questionar constantemente porque se faz o que se faz. (PERRENOUD, 2000, p.49)

Em outros dois momentos do período escolar, também, existem rotina: a hora do lanche e a da escovação de dentes. No primeiro caso, os alunos se posicionam em fila e vão até o pátio tomar o lanche. Após o lanche, pode ou não haver uma brincadeira livre, ou um jogo dirigido. Ao retornarem para a sala, pegam as escovas e pastas de dente e vão, em duplas ou trios, fazer a escovação. Para Barbosa (2000) as rotinas estão presentes em quase todas as propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Não só existem em quase todas as instituições, como também são muito parecidas independentemente do lugar e do momento histórico em que sejam executadas. Tal efeito pode ser constatado tanto pelas observações realizadas nas visitas a diferentes países, como na análise de várias publicações pedagógicas atuais da Itália, da Suécia, dos EUA e da Espanha e ainda no cotejo das publicações recentes com algumas mais antigas. (BARBOSA, 2000, p.200)

Para a autora citada, o modo padronizado de elaborar as rotinas procura dissimular as diferenças, criando um discurso único que não leva em conta questões como gênero, idade, classe social e culturas. Entretanto, esse discurso, mesmo quando aponta para uma unicidade, está permeado por diferenças que se expressam de modo peculiar nas diferentes práticas.

Nas rotinas universalizantes, esquece-se de que as crianças são diferentes, nascem e crescem em profundo diálogo com uma cultura específica. Quando se fala a respeito da cultura das crianças bem pequenas, pretendem-se destacar os gostos, ações, toques, sons,

palavras, canções, luzes, cores, cheiros, mobílias e brinquedos que as circundam, bem como as formas, e de como tudo isso é significado socialmente, passando a constituir o próprio modo de ser de cada uma dessas crianças. É no contato, nas experiências que realizam com e nessas culturas que as crianças vão criando suas concepções, conceitos e idéias acerca de sua identidade pessoal, do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam. Isso não quer dizer, contudo, que elas não possam, posteriormente, criticar e transformar a si mesmas e as culturas nas quais foram educadas.

De acordo com o observado na classe da professora Maria, nota-se que sua rotina procurava integrar o momento da chegada com as atividades que viriam posteriormente, pois a professora tinha o cuidado de atrelar todos os conteúdos, tecendo uma espécie de rede condutora quando o assunto vinha a ser a rotina da sala de aula. Ao contrário, observou-se que a professora Joana não tinha o mesmo cuidado de atrelar sua rotina aos conteúdos que seriam trabalhados no decorrer das aulas; a entrega dos crachás de seus alunos se dava de forma rápida e não mostrava nenhum trabalho pedagógico, pois, simplesmente, o aluno escolhido para a entrega distribuía os crachás, enquanto as outras crianças já estavam iniciando outra atividade. A professora não fazia, também, nenhum questionamento aos alunos em relação ao reconhecimento das letras.

No decorrer das aulas observadas, foi possível presenciar as docentes contando algumas histórias para as crianças. Cabe ressaltar que estas eram contadas sem que se levantassem contextos anteriores, que poderiam servir de elemento auxiliar para a compreensão da história, por parte dos alunos. Não havia, também, perguntas e conversas, que pudessem auxiliar as crianças a se inserirem no universo da história; em um dos momentos observados, foi possível constatar que a professora escolhera a história em cima da hora. Chegou-se a essa conclusão por ter ficado claro à observadora que, nem mesmo ela, sabia do que se tratava e que foi apreendendo o conteúdo da história junto de seus alunos, a

partir da escuta da fita K7. Dessa forma, a história se deu de forma descontextualizada, não havendo interpretação e discussão de algo que poderia ser rico para o aprendizado das crianças.

*Em seguida, com os alunos ainda sentados nas cadeiras formando um círculo, foram instigados a escolher que história eles gostariam de ouvir, entre as opções apresentadas: O Gato de Botas e A Fada Pluminha. Foi feita uma votação e, de acordo com ela, foi escolhido O Gato de Botas. A partir dessa história, a professora desenvolveu uma atividade de escuta e interpretação do texto. Ressalte-se que a história era gravada em fita K7 e, nela, começava-se com música, para depois, ter início a história contada. Os alunos ficaram bastante interessados quando souberam da atividade. Percebeu-se que eles gostam de ouvir histórias, porém o seu tempo de concentração ainda é pequeno. Enquanto ouviam o início da gravação, em que havia música, eles ficaram extremamente quietos, atentos à letra e à melodia, o que foi demonstrado pelo fato de que, ao fim da gravação, todos sabiam cantá-la. No entanto, no decorrer da contação da história, houve momentos de dispersão por parte dos alunos. Nesses momentos, a professora precisou interromper a narrativa, para chamar a atenção das crianças que estavam dispersas e, mesmo, mudar algumas de lugar, para evitar que elas se agrupassem e, assim, estimulassem o aumento do nível de dispersão umas das outras. A história teve duração de dez minutos, mas pode ser constatado que, após cinco minutos, os alunos não estavam mais atentos, mas sonolentos. Ao finalizar, a professora fez alguns questionamentos a respeito da história que seus alunos haviam ouvido, quando foi possível constatar que poucos deles foram capazes de interpretar aquilo que ouviram. Por esse motivo, a interpretação ficou por conta da própria professora, que precisou explicar novamente a história, para que houvesse melhor entendimento dela pela classe.*

*Nesse episódio, um fato chamou a atenção: curiosamente, embora as crianças não soubessem contar a história inteira, as músicas apresentadas na fita, no decorrer da narração, e ouvidas pelos alunos, haviam sido aprendidas integralmente, e as crianças demonstraram capacidade para reproduzi-las adequadamente, respeitando as formas melódicas de maneira adequada, o que faz pensar que o trabalho musical com crianças seria*

*muito bem-vindo, devido ao interesse por elas manifestado, e como uma das formas possíveis de melhorar seu tempo de concentração.*

*Cabe ressaltar que, na atividade observada, a professora só discutiu o texto após a escuta, não iniciando nenhuma conversa anterior a respeito do que seria ouvido. Foi possível perceber, também, que ela própria não havia se preparado anteriormente escutando a fita, pois pareceu estar muito atenta à história à medida que esta se desenrolava, como se também não soubesse o que ia acontecer e, talvez, para poder discuti-la posteriormente com a classe. Os alunos foram minimamente questionados por ela em relação à sua experiência pessoal de escuta. Além disso, não foram oferecidos pela professora indícios a respeito de como os alunos poderiam transpor a experiência para o seu cotidiano, como, por exemplo: “alguém tem gato em casa?” Ao contrário, ao findar a escuta da fita com a história, a professora, simplesmente, perguntou: “Qual a parte da história que gostou mais?”. Observou-se que o aluno que mais atenção prestou deu sua resposta primeiramente, e os outros simplesmente imitaram sua resposta, pois aparentavam não saber o que responder. (APÊNDICE A. Diário de Observação. Aula do dia 21 de março de 2007)<sup>13</sup>*

Através do trecho transcrito acima, cabe salientar a importância da elaboração do planejamento para as aulas, pois foi notável que a professora citada não o havia feito; ela procurou fazer uma atividade a ser desenvolvida momentaneamente, sem que preparasse, com os seus alunos, nenhuma contextualização. Interessante apontar que a Secretaria Municipal de Educação mostra-se preocupada com a preparação do professor, pois aponta em sua proposta pedagógica a importância do professor estar preparado para as atividades que serão propostas no dia-a-dia da sala de aula mas, não obstante tal fato, ao menos na aula observada, isso não se deu, o que é pena, pois trata-se de uma atividade essencial para o bom desempenho das atividades das classes de educação infantil.

---

<sup>13</sup> Optou-se pelo itálico mantendo o recuo comum à citação, no Diário de Observação.

O comprometimento desses profissionais exige empenho, respeito, acompanhamento direto aos alunos, com o uso de instrumentos essenciais, como a Observação, o Registro, o Planejamento e a Avaliação, que nortearão a reflexão sobre a prática educativa. (INDAIATUBA, 2004, p.36)

A autora Lucena (2007) aponta para a necessidade de que o planejamento seja algo muito bem pensado, e vise à realidade do aluno, colaborando para sua aprendizagem.

O plano de ensino é um conjunto de ações previstas para se atingir um determinado fim pretendido pelo professor. É considerado muito importante para evitar a improvisação, contribuindo para a eficiência do ensino. O ponto de partida para a sua construção é o conhecimento da realidade do aluno, para, determinar objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos didáticos e avaliação. É tido como fator determinante para promover um bom trabalho pedagógico. (LUCENA, 2007, p.67)

Freire (2002) aponta a necessidade do educador pesquisador, pois dessa forma ele estará melhor preparado para o trabalho em sala e, também, para possíveis adequações em relação ao plano de aula, lembrando que não há planejamento sem pesquisa e vice-versa.

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p.32)

Bellochio (2003) acredita que os professores precisam ter uma formação sólida e consistente, para poder compreender o aluno e, dessa forma, preparar atividades significativas.

Enfim, penso na formação competente, ampla e flexibilizada do professor dos anos iniciais de escolarização em cursos superiores, em atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão. Essa formação deve ser constituída por uma gama de conhecimentos, levadas em conta as experiências de vida de cada um, que possibilitem ao futuro professor o pleno exercício de sua profissão. Por certo é uma tarefa que requer reflexões constantes, pela problematização e investigação das ações cotidianas escolares. Nesse espaço, a formação musical deve ser construída como possibilidade de formação e de realizações mais condizentes com a demanda dos alunos. (BELLOCHIO, 2003, p.138)

Outra atividade desenvolvida pela professora que não soube explorar a imaginação e a expressão das crianças, relacionou-se ao outono.

*Logo após desenvolver uma atividade de desenho, mas ainda enquanto as crianças estavam sentadas nas cadeiras com mesinhas, a professora comentou com os alunos que estavam entrando no outono, e que essa era a estação das frutas; portanto, ela iria distribuir entre as crianças três tipos de frutas: laranja, pêra e maçã, para que fossem pintadas com giz de cera, sendo que a professora determinou as cores. As crianças não conseguiam pintar dentro dos limites das figuras; porém os alunos pintaram da maneira que quiseram. Assim que deram o trabalho por terminado, o devolveram à professora. Nada mais foi comentado a respeito do tema. Com essa atitude, a professora impediu que as crianças escolhessem suas cores. As linguagens expressivas – artes plásticas, dança, música, teatro, são canais de expressão. Quando as atividades são fixadas de antemão, as crianças deixam de se expressar e não desenvolvem a iniciativa, ficando sempre a cargo da professora a direção das atividades.*

*Notou-se que as atividades realizadas até então não tinham ligação entre si. Até onde foi possível observar, passava-se de um tema para outro, sem que houvesse um fio condutor e, mesmo, sem que se desse o tempo necessário para que a criança pudesse ter um certo distanciamento do que fora trabalhado antes, para, então, mergulhar no que estivesse por vir. Essa fragmentação dos assuntos, atividades e temas da aula não são aconselháveis do ponto de vista pedagógico, pois as crianças não*

*conseguem relacionar as coisas entre si, o que dificulta a sua relação com as coisas a elas apresentadas e impedem que construam seu conhecimento.*  
(APÊNDICE A. *Diário de Observação*. Aula do dia 21 de março de 2007)

Notou-se que, nesta atividade, a professora simplesmente fez a distribuição de algumas figuras de frutas, impôs as cores que deveriam ser pintadas e ao seu término não fez nenhum comentário que pudesse enriquecer o tema trabalhado, e, nem mesmo, se preocupou em traçar um fio condutor para a atividade seguinte.

Este trabalho foi desenvolvido no mesmo dia de aula da história infantil contada anteriormente, o que fortalece ainda mais a impressão de que a professora não havia realizado seu planejamento de forma adequada, tornando sua aula desconexa e sem dar oportunidade para as crianças criarem e explorarem seus canais de expressão por meio das artes.

Para ilustrar o que foi afirmado, recorre-se a Ferreira e Silva (2001), que comentam que se o processo artístico não for realizado com o propósito de chegar a um objetivo específico, oportunidades de aprendizado são perdidas e transformadas em tempo perdido.

Se o processo do fazer artístico não for considerado, perde-se a oportunidade de observar e interpretar os sinais, os gestos, as palavras, as singularidades das crianças, transformando um momento importante – constituído de indícios para serem articulados em novas aprendizagens – em espaço pedagógico perdido. (FERREIRA; SILVA, 2001, p.149)

Observou-se que poucas foram as propostas de brincadeiras dirigidas com as crianças. Estas ocorriam somente após o horário do lanche, em poucos minutos, como forma de recreação, e a maior parte das vezes deram-se de forma livre, ou seja, foram distribuídos brinquedos às crianças, que ficaram soltas livremente no pátio, para brincarem da forma que quisessem. Quando as atividades lúdicas foram dirigidas, verificou-se que não passavam de

brincadeiras infantis de pular corda ou de bambolê, dentre outras semelhantes. Os trechos abaixo ilustram a afirmação.

*A recreação, após o intervalo, foi com bambolê. As meninas fizeram ou, pelo menos, tentaram fazer o movimento, porém os meninos os utilizaram como brincadeira de corrida. Eles giravam o bambolê em pé para ver até que distância ele iria. Notou-se que, como a brincadeira não foi dirigida, as crianças ficaram livremente no pátio brincando, o que tornou aquele espaço bastante agitado, com muitos gritos, correria, até mesmo chegando a brigas entre os alunos. (APÊNDICE A. Diário de Observação. Aula do dia 28 de março de 2007)*

*[...] as crianças foram tomar o lanche, que se deu às 08:45 h e constou de pão com salsicha e suco de laranja. Não houve brincadeira dirigida após o intervalo; simplesmente, a professora pegou uma caixa com brinquedos da biblioteca, que continha carrinhos e bonecas, e os distribuiu aos alunos. Observou-se que, como a brincadeira não fora dirigida, os alunos falavam muito alto, corriam e pulavam; os meninos se desentenderam, chegando a se baterem, sendo necessária a intervenção da merendeira. (APÊNDICE A. Diário de Observação. Aula do dia 09 de maio de 2007)*

*O lanche foi servido às 09:15h e constou de pão com carne desfiada e suco de tangerina. Após o intervalo, as crianças receberam uma caixa de brinquedos que estava na biblioteca, e brincaram livremente. (APÊNDICE B. Diário de Observação. Aula do dia 25 de abril de 2007)*

Para as crianças exercerem a capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por intervenção direta. Ao brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços significam e valem outra coisa, além daquilo que aparentam ser. O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam.

Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998a, p.27)

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam.

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998a, p.27)

Sabe-se que, por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto, e de cada uma em particular e, assim, registrar a capacidade de uso da linguagem e de como dispõem os recursos afetivos e emocionais. Em vista disso, pode-se afirmar que as professoras observadas perderam muitas oportunidades de fazer esse tipo de análise de seus alunos.

Germes da imaginação criativa, reforça Vygotski, manifestam-se nas brincadeiras dos animais: assim, manifestam-se ainda mais na vida infantil. A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas; mas uma reelaboração criativa delas, um processo pelo qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. Todavia,

exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções. (RODARI, 1982, p.162)

O valor pedagógico intrínseco no brincar tem sido objeto de estudo de vários estudiosos, dentre eles a importância do ato.

Sendo um legado cultural resultante da seleção coletiva pelas gerações precedentes, contendo conceitos significativos, simbolismos e apresentado inúmeras variantes, tais atividades continuam vigentes, recebendo a preferência das crianças em seus momentos de lazer. Os conteúdos dessas brincadeiras, ao mesmo tempo lúdicos e formativos, propiciam o desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial, constituindo-se em elementos de formação da criança para a vida adulta, favorecendo a prática da ética desde a infância. (GARCIA; MARQUES, 2001, p.11)

Retomando os questionários respondidos por professores polivalentes da rede municipal, ressalte-se que 51 professores, o que corresponde a 71,83% dos entrevistados, afirmaram trabalhar com brincadeiras musicais na sala de aula. Nota-se, porém, que esse trabalho não foi constatado na escola observada, o que gerou contradição entre o que fora afirmado no papel e o que foi visto na realidade da escola visitada. As brincadeiras que utilizavam música, nas duas classes observadas, foram: pular corda, bambolê, além de outras, que se valiam da música como suporte para o ensino da matemática.

*A hora do intervalo chegou e as crianças formaram fila e dirigiram-se ao pátio para a merenda, que foi servida às 08:45 h: pão com carne desfiada e suco de tangerina. A atividade de recreação, após o intervalo, era pular corda. e, desta vez, foi dirigida pela professora que, junto com a observadora, impulsionou a corda para que os alunos pulassem. Observou-*

*se que poucos alunos conseguiram atender à proposta. Grande parte dos alunos não foi capaz de pular a corda no ritmo, mantendo a pulsação. Também foi difícil pular corda cantando, pois não conseguiam coordenar o movimento ritmado e o canto. Dessa forma, ora faziam uma coisa, ora outra, não sendo possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo, ao menos naquele momento. As músicas eram conhecidas das crianças, tais como Marcha Soldado, ou Cai, cai, balão, entre outras. (APÊNDICE A. Diário de Observação. Aula do dia 18 de abril de 2007)*

*Após o intervalo, a professora trouxe para o pátio o rádio e um Cd que continha gravações de músicas criadas ao computador, e explicou sua proposta. A música ia tocar e eles iriam dançar; quando ela parasse a professora falaria um número, 2,3,4...; então, ao ouvir o número, as crianças teriam que dar as mãos, formando grupos com igual número de crianças quanto o que fora anunciado na seqüência numérica. As crianças estavam muito animadas, embora as músicas já fossem suas conhecidas, como, por exemplo, A dona aranha, ou Formiguinha, dentre outras já descritas acima; as crianças não cantavam junto, não esboçaram nenhuma letra, e mostravam estar bastante preocupadas com a formação do grupo seguindo a ordem da professora. Em seguida, esta entregou a cada uma das crianças um bambolê, dizendo que, quando a música parasse, eles deveriam colocar o bambolê no chão e sentar dentro. Após o término dessa atividade, foi feito um trem, em que a professora ia à frente, fazendo alguns movimentos, ao que os alunos deveriam corresponder, como: mão para frente, para trás, à direita, ou à esquerda. A próxima atividade consistia em passar o bambolê pelo corpo, de cima para baixo e, depois, de baixo para cima. Segundo o ponto de vista da observadora, a atividade tinha por objetivo desenvolver a lateralidade e, também, no seu início, alguns conceitos de matemática. (APÊNDICE B. Diário de Observação. Aula do dia 11 de abril de 2007)*

Através da observação dos trechos acima, percebe-se que as professoras se utilizaram da música de forma diferente. Sabe-se que esta atividade é emprestada do teatro e é uma excelente maneira de trabalhar; além da ordem numérica, utilizada para a matemática, outras,

importantes para a música e o desenvolvimento de certas capacidades, como atenção, concentração, senso de organização, distribuição no espaço, e outras. Dessa forma, a música não foi trabalhada de maneira convencional, mas cumpriu seus objetivos, na medida em que se sabe que para fazer música, é preciso cultivar o senso de organização, o ritmo, o uso do espaço e a concentração, entre outras.

Na brincadeira de pular corda, a professora não estava preocupada com a parte musical, mas sim em verificar se as crianças conseguiam pular a corda. A música era utilizada como um meio para a obtenção de um objetivo que, nesse caso, era o domínio da lateralidade e da coordenação motora. No outro exemplo citado, a música foi utilizada como suporte para o trabalho com uma atividade matemática. Neste caso, era fácil perceber que as crianças não estavam preocupadas com a música, visto que não cantaram nem uma só frase. Os alunos não foram encorajados a cantar; aliás, a proposta foi bem clara: as crianças deveriam estar atentas para o momento em que a música parasse, para formar duplas, trios e outros grupos, de acordo com o número que a professora dissesse.

Notou-se, ainda, que as crianças não estavam acostumadas com atividades musicais na escola, pois, mesmo quando não foram solicitadas pela professora, demonstraram que poderiam cantar, quando foram capazes de entoar as músicas que ouviam tocar no CD. No entanto, nenhuma das professoras teve essa iniciativa, de estimular as crianças a cantar, o que faz pensar que, talvez, elas não tivessem o hábito de fazer isso. Souza (et al., 2002) constata que, em algumas instituições, muitas vezes, a música apresenta-se a serviço de outras atividades, servindo, por exemplo, para ocasiões festivas, ou de auxílio na escrita da língua portuguesa, além de proporcionar a integração entre os membros de um determinado grupo, ou contribuir para o desenvolvimento da afetividade entre os alunos.

Para Figueiredo e Macedo (2005) os resultados evidenciados em sua pesquisa demonstram que as professoras compreendem a música como uma forma auxiliar no

desenvolvimento de diversos conteúdos e atitudes. Segundo os autores “esta forma de pensar em música está diretamente relacionada à falta de formação musical das professoras”. (p.12)

Cabe relatar que no primeiro dia de observação da pesquisadora na escola, a professora Maria aparentava estar preocupada com o trabalho musical em sala de aula, tendo em vista que um profissional da área da música estaria dentro da classe. A todo momento, ela procurava cantar para os alunos, durante as atividades que estavam sendo feitas. Por exemplo: a chamada foi feita de forma ritmada, e os dias da semana, entoados com uma melodia, que ela improvisava na hora. A seguir, se encontra a atividade de relaxamento utilizando música que essa professora fez com os alunos.

*Finda a atividade de matemática, a professora espalhou colchonetes por toda sala, e avisou a todos que aquela seria a hora do relaxamento. Nesse momento, lhes disse que ouviriam músicas “lindas, gostosas e maravilhosas”. Ela se referia a um CD de música orquestral, que não foi possível à observadora identificar, pois a professora não tinha a capa do CD. Ela informou que o encontrou em sua casa, por acaso, junto com suas coisas. Dessa forma, trouxe somente o CD, não sabendo dar informações a respeito dos intérpretes, da gravação e da ficha técnica dos envolvidos.*

*Todos os alunos deitaram-se nos colchonetes com os olhos fechados e, então, a professora pôs o CD para tocar. Como num passe de mágica, imediatamente, fizeram silêncio; observou-se que eles conseguiam prestar atenção no que ouviam, o que, em outros momentos, era muito difícil para aquela turma, pois eram bastante agitados. Nesse momento, porém, ouviram músicas por cerca de dez minutos, em silêncio e interessados. Após esse tempo, a professora questionou os alunos a respeito da música que haviam ouvido. Ela lhes perguntou se eles já tinham ouvido música desse tipo. Somente um aluno respondeu afirmativamente. Então, a professora comentou: “Eu sei que vocês não estão acostumados ainda, é uma experiência... uma experiência gostosa”. Após a escuta, a professora apresentou aos alunos uma grande folha de papel craft, que foi acomodada no chão, para que eles desenhassem o que estavam sentindo a partir da escuta dessa música. Para isso, foi distribuído giz de cera à classe.*

*Enquanto desenhavam, a professora explanava: “Aproveitem, que não é todo dia que isso acontece; a música faz bem pra gente”; depois que as crianças ocuparam toda a folha com seus desenhos, a professora anexou o papel no quadro de atividades da sala, como se fosse um painel.*

*A pesquisadora pode observar, devido aos comentários feitos pela professora durante a atividade, que ela não parecia estar à vontade com o que havia proposto aos alunos, e fez parecer que essa proposta de ouvir música e expressar sentimentos fora em razão da presença da observadora que, sabidamente, desenvolve pesquisa na área da Educação Musical. Ao que parece, ao saber que estava sendo visitada por uma educadora musical, sentiu-se na obrigação de fazer esse tipo de atividade. Essa percepção por parte da pesquisadora foi corroborada pela professora um pouco depois, quando avisou que nunca havia feito atividade desse tipo, até aquele momento. Notou-se que essa não havia sido uma atividade prevista no planejamento da docente, mas que, talvez, ela a tivesse feito, para mostrar que algo de música era trabalhado dentro da sala de aula. A professora não fez questionamentos mais profundos, como conversar com as crianças a respeito do tipo de música que gostam, qual a sensação que a música lhes tinha provocado, ou outra pergunta do gênero. Considera-se, portanto, que, como em atividade anterior, esta, também, não teve consistência, pois não serviu para desenvolver uma discussão anterior e posterior à escuta musical. (APÊNDICE A. Diário de Observação. Aula do dia 21 de março de 2007)*

Os dados descritos mostram que a atividade proposta utilizou a música como um meio para o relaxamento proposto aos alunos. Ainda explicita que não era costume dos alunos trabalharem com atividades musicais em sala de aula, pois o comentário da professora: “*Eu sei que vocês não estão acostumados ainda, é uma experiência... uma experiência gostosa*”; faz supor que o trabalho proposto era uma forma de mostrar para a observadora que, naquela sala, a música estava presente. Ela ainda comentava com os alunos que era rara aquela atividade: “*Aproveitem, que não é todo dia que isso acontece; a música faz bem pra gente*”; essa frase corrobora o entendimento, por parte da pesquisadora, de que o trabalho musical não era hábito no ambiente escolar. A professora, ao término da atividade, comentou com a

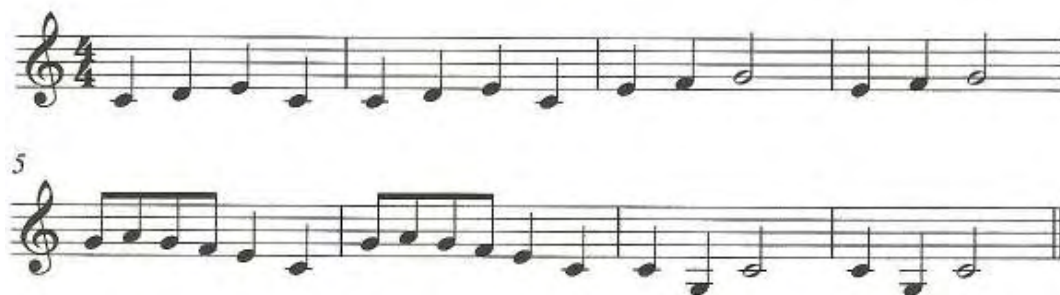
pesquisadora que nunca havia proposto algo parecido com as crianças, dessa forma a pesquisadora entendeu que a atividade fora proposta devido à sua presença. Nesse momento, a pesquisadora deixou claro à professora que esta não precisava utilizar atividades musicais em suas aulas, se este não era o seu costume, e que o objetivo da pesquisa era observar o que era trabalhado em sala, não importando se havia ou não atividades musicais.

Observe-se que, devido à utilização dos colchonetes nas atividades e o pedido para as crianças permanecerem de olhos fechados, entendeu-se que a intenção era de proporcionar um momento de relaxamento. (BRESLER, 1996, p.32). Outros autores corroboram para esse pensamento.

A aula de música parece cumprir uma função terapêutica: as professoras assumem que a música causa um impacto na vida emocional e afetiva das pessoas; determinadas qualidades musicais são capazes de induzir afetos, humores e estados de espírito. Em função dessas potencialidades, a música poderá influenciar e até mesmo modificar os alunos. Uma dessas modificações refere-se à integração dos alunos como grupo: algumas professoras acreditam que a música “faz com que os alunos se integrem”, podendo, assim, “se harmonizar”. (SOUZA et. al., 2002, p.60)

Interessante observar que na resposta aos questionários, os professores da rede municipal de Indaiatuba que aceitaram participar da pesquisa afirmaram trabalhar com vários conteúdos musicais em sala de aula, entre os quais foram citados: Músicas (80,28%), Brincadeiras (71,83%), Jogos (42,25%), Rotinas (11,26%), Confecção de Instrumentos Musicais (5,63%), Objetos Sonoros, Bandinha, Dramatização e Rodas Cantadas seguem com 1,41% cada. Note-se que as atividades mencionadas são muitas. No entanto, durante o período de observação, não foram vistas nem metade delas na sala observada. Pode-se verificar, apenas, que em algumas das atividades de rotina, como, por exemplo, a hora do lanche, a música era raramente cantada. Na verdade, ela foi observada somente em uma aula.

## Meu Lanchinho



Meu lanchinho, meu lanchinho  
 Vou comer, vou comer  
 Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho  
 E crescer, e crescer.

FIGURA 01. Meu Lanchinho. Partitura elaborada pela pesquisadora

Observe-se que, embora se utilize de uma música, esta tem um propósito imediato e utilitário: organizar os alunos para a hora do lanche.

Beyer (2001) destaca que o uso da música como forma de organizar as crianças é comum nesse nível de ensino. Segundo Barbosa (2000), “uma estratégia muito utilizada nas rotinas para fazer essas transições entre as atividades é a de utilizar as canções.” (p.158). A autora destaca que, de acordo com a música que a professora começa a cantar, as crianças “sabem que é hora de interromper o que estão fazendo e mudar de atividade” (p.158). Segundo ela, há um vasto repertório de canções que são ensinadas às crianças e que têm como finalidade marcar a transição entre as atividades.

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

Outra situação observada em que a música esteve presente, de forma discutível, foi a preparação de apresentação musical para o Dia das Mães. A seguir, a transcrição do acontecimento.

*Não houve brincadeira dirigida após o intervalo; simplesmente, a professora pegou uma caixa com brinquedos da biblioteca, que continha carrinhos e bonecas, e os distribuiu aos alunos. Observou-se que, como a brincadeira não fora dirigida, os alunos falavam muito alto, corriam e pulavam; os meninos se desentenderam, chegando a se baterem, sendo necessária a intervenção da merendeira. Enquanto isso, a professora da sala juntamente com a professora do Nível III, mostraram estar preocupadas com a apresentação para o Dia das Mães, pois não sabiam o que poderiam mostrar em comemoração ao dia. Sabendo que a observadora lecionava educação musical em escola particular da cidade, pediram sua opinião, porém esta pesquisadora deixou claro que não poderia dar orientação naquele momento, por estar adotando, em sua pesquisa a metodologia de observação não-participante. Devido a esse fato, não poderia intervir de nenhuma maneira, sob pena de invalidar a observação. A professora queria ajuda na escolha do repertório, e pediam música com letras que falassem da importância do amor verdadeiro e puro. Com a recusa da pesquisadora, professora e crianças foram, então, até à biblioteca, onde escolheram alguns CDs e começaram a escutar. Em poucos minutos, já haviam decidido o que iriam apresentar. Escolheram duas melodias folclóricas, para serem cantadas para as mães: Borboletinha e O meu chapéu tem três pontas.<sup>14</sup>*

*Logo após terem ouvido as músicas e escolhido as preferidas, a professora chamou as crianças, pediu para que guardassem rapidamente os brinquedos na caixa, e deram início ao ensaio das músicas para o Dia das Mães. As crianças, que já estavam agitadas por estarem brincando livremente no pátio, começaram a correr de forma desorganizada para guardar os brinquedos, fazendo a docente chamar sua atenção e colocar todos sentados no banco do pátio. A seguir, passou a chamar três crianças*

---

<sup>14</sup> HORTA, Carlos Felipe de M. Marques. *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1999.

*de cada vez, para guardar os brinquedos de forma adequada. Assim que terminaram a arrumação, sentaram-se todos no chão, iniciando a escuta das músicas. Todos conheciam a música Borboletinha, e a observadora já tinha, até, visto a professora substituta cantar com as crianças do Nível II, como está descrito nas páginas anteriores. No entanto, a outra música proposta – O meu chapéu tem três pontas - nenhuma criança conhecia. As professoras repetiram por cinco vezes as músicas, utilizando-se do gestual a ser feito, sendo que cada frase tinha um gesto pré-determinado, que seguia rigorosamente o que era dito na letra da música. Havia pouco interesse por parte das crianças, que pareciam “papagaios”, repetindo o que as professoras diziam e imitando os gestos que faziam. Muitos não participavam e eram chamados à atenção a todo momento. A ausência de um contexto que pudesse dar significado ao aprendizado das canções e a ausência de qualquer proposta que incentivasse a criatividade dos alunos, abrindo-lhes possibilidades de inventar, tinha como resultado essa apatia e dificuldade em se envolver com a proposta. As professoras pediam insistentemente para que cantassem mais forte, havendo momentos em que as crianças chegaram a gritar.*

*Instantes mais tarde foi notado que essa maneira de ensaio não cabia em uma apresentação consistente, pois, embora as crianças fossem bastante afinadas, devido ao volume em que cantavam, transformavam a música em gritos ensurdecedores, comprometendo a afinação, o que não contribuía para a aprendizagem musical. Em determinada hora, as professoras pediram para que os alunos cantassem em pé. Embora eles tivessem se levantado, conservaram a mesma posição; não faziam nenhum movimento corporal, mas mantinham-se estáticos, gritando e repetindo gestualmente o que lhes era ensinado. Desse modo, uma atividade que poderia incentivar o desenvolvimento de ações criativas nos alunos, como, por exemplo, elaborar uma melodia e pequenas frases para cantar na comemoração do Dia das Mães, tornou-se um exercício repetitivo, devido à falta de criatividade das professoras ao proporem a atividade.*

*Foi muito útil ter a oportunidade de observar as professoras trabalhando numa classe de Educação Infantil, pois ficou claro que elas precisam ser orientadas para que possam vivenciar e compreender alguns conteúdos de música, aprendendo de que modo trabalhar música dentro da sala de aula. Consulte-se, a esse respeito, John Paynter (1972), em especial o capítulo 1 – “Today’s music is for everyone”, em que discute a*

*necessidade de os professores de outras áreas se aproximarem da música. O que se viu nessa aula foi ma atividade inadequada, em que as professoras trouxeram algumas músicas para a classe, mas não a exploraram convenientemente, atendo-se à utilização de gestos estereotipados única e deixando claro que a única função que atribuem à música é a de animadora de festas e de apresentações musicais nas datas comemorativas. Entenda-se que, neste trabalho, não se está assumindo uma atitude de condenação às professoras observadas, mas pondo-se em evidência o real despreparo das docentes de Educação Infantil, no que se refere à música. (APÊNDICE A. Diário de Observação. Aula do dia 09 de maio de 2007)*

Brito (2003) critica as apresentações musicais que utilizam gestos estereotipados, pois acredita que esse molde não enriquece a proposta musical dentro da sala de aula, apenas perde-se tempo com repetições e excluem a possibilidade de criação.

Outro “complicador” diz respeito ao caráter de espetáculo que freqüentemente ronda o trabalho musical: dedica-se muito tempo a ensaios para apresentações em comemorações diversas que até mesmo excluem os alunos considerados desafinados, “sem voz”, “sem ritmo”, etc. Ainda hoje existem escolas de educação infantil que iniciam os ensaios para a grande festa junina no mês de abril, reduzindo a isso as atividades da área de música durante todo o decorrer do semestre. E nem ao menos se desenvolvem projetos de pesquisa, de criação, de integração com outras áreas do conhecimento: cada classe limita-se a ensaiar – exaustivamente – o canto e a dança que irá apresentar no mês de junho! (BRITO, 2003, p.52)

Nota-se através da leitura do acontecimento, que as professoras utilizaram a música de maneira errônea, pois impediram que as crianças usassem da criatividade, propuseram para elas uma música pronta, fizeram sua leitura por várias vezes, tentando uma memorização, e ainda, não utilizaram gestos corporais, deixando, com freqüência, as crianças em posição estática e, conseqüentemente, desinteressadas.

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical. (BRITO, 2003, p.52)

Beyer(2003) também se refere às festas escolares em que há a presença de música, pois, para ela, esse é o momento em que a escola se torna visível aos pais. É interessante notar que, muitas vezes, ela nem conta com um profissional de música para desenvolver um trabalho contínuo, embora as apresentações sempre ocorram.

O que fazer com as festinhas escolares? Por um lado, elas são uma realidade em muitas escolas, uma vez que nesse momento são convidados os pais e toda a comunidade escolar – considerando que muitos pais só permanecem por mais tempo na escola quando convidados a participar de uma festividade. É o momento em que a escola se torna visível para muitos, quando, supostamente, os pais podem constatar tudo de bom e interessante que nela ocorre. Entre as “coisas boas” que a escola oferece surge a música, acenando, inclusive, como um possível marketing da escola. Para que isso ocorra, a música tem de estar presente nas festinhas, na forma de show, muitas vezes em detrimento do próprio trabalho de música realizado na escola. Não raro, a escola nem mesmo conta com o ensino contínuo de música, restringindo-se a apresentação a mostrar uma imagem fictícia, de algo que efetivamente não corresponde à aprendizagem das crianças. (BEYER, 2003, p.106)

Cabe lembrar que, se o professor precisa trabalhar as datas comemorativas, o que pode ser feito é transformar esses momentos em aprendizagem. Em seu texto, Beyer aponta alguns comentários de professores sobre o tema.

Não desprezo a memorização, mas vejo o aluno como um todo, trabalho visando uma melhor dicção, uma conscientização do corpo como órgão ressonador, um aprendizado da cultura do seu povo (sempre conto as lendas da música), explícito o texto, o significado não só da palavra escrita, mas também da frase musical e respeito a faixa etária e até os gostos deles dentro de um limite cabível.

Bom, [...] pude perceber que meu trabalho segue uma linha tradicional, tipo behaviorista, pois sempre trabalhei com repertórios de canções e cantigas de roda, e os alunos aprendiam a tocar tanto os instrumentos de percussão como as flautas me observando, ouvindo e decorando os toques, decorando as posições na flauta. Mas me interessa por repensar, pois posso, assim definir o conteúdo com base na observação. (BEYER, 2003, p.106)

Os educadores musicais das escolas privadas de Educação Infantil, pesquisados através da metodologia *survey*, acreditam que as apresentações são importantes, porque ajudam na memorização, socialização e, ainda, na divulgação do trabalho. Essas respostas levantam a questão, até que ponto a memorização é essencial para o trabalho musical? Pense-se que esse ato pode tirar a oportunidade de o aluno ser criativo e experimentar novas possibilidades para o ensino de música na escola.

Até que ponto é válida a aula de música apoiada essencialmente no ato de decorar? “Decorar as posições do instrumento” significa que o aluno deve apresentar um resultado visível ou audível na música, mesmo que ele não compreenda de fato o que está fazendo. A falta de compreensão dos processos envolvidos no tocar (ou cantar) leva o aluno a uma certa rigidez, uma vez que ele tem a possibilidade de tocar somente conforme memorizou, sendo-lhe muito difícil trabalhar com variações, principalmente quando estas forem uma transposição. (BEYER, 2003, p. 106)

Entende-se, também, que a música esteja inserida na escola observada, não obstante as condições inadequadas nela vistas e que foram aqui comentadas. No entanto, pode-se

afirmar que ela se encontra, mesmo que minimamente, nesse contexto escolar. Notou-se que as professoras tentam colocar as crianças em contato com a música, mesmo que esse contato seja feito de modo superficial, o que pode ser explicado, talvez, pela falta de formação e conhecimento musical das professoras, o que impede ou, ao menos, dificulta, a implantação de um trabalho consistente e dotado de valor pedagógico, que busque alicerces musicais mais profundos do que os que foram aqui descritos.

Ao mesmo tempo em que as professoras apontavam suas dificuldades para a realização do ensino de música nos cursos de Educação Infantil, elas, também, sinalizavam o interesse em poder reduzir as lacunas deixadas na sua formação musical, pois haviam pedido ajuda à observadora, para que esta lhes sugerisse atividades musicais que poderiam ser realizadas com as crianças.

No questionários realizados, tanto com professores da rede municipal quanto da rede privada, alvos de comentários no capítulo 2 desta dissertação, nota-se o interesse dos professores em contar com a ajuda do profissional de música, para que possa trabalhar da melhor forma com conteúdos dentro da sala de aula. Essas professoras acreditam, também, na importância desse profissional ao atuar em sala de aula, e na parceria que poderia se estabelecer entre professores polivalentes e educadores musicais.

Saliente-se, ainda, que, na rede municipal da cidade pesquisada, não há a presença do educador musical; dessa forma, pensa-se que esta poderia investir em cursos de capacitação para os professores polivalentes, para que, assim, estes pudessem se alicerçar em propostas pedagógicas musicais sólidas e competentes.

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

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

Tendo por base os dados obtidos nesta observação, e a crítica construída a partir desse trabalho de observação, pode-se afirmar a importância da elaboração de uma proposta pedagógica musical para a rede municipal, que possa contemplar a criança como um todo e que parta da realidade do aluno, privilegiando a interdisciplinaridade, ou seja, que envolva todas as disciplinas com atividades integradoras, enfatizando-se as artísticas, por seu papel no desenvolvimento da expressão e da criação.

Mais uma observação pode ser feita, mesmo antes do término do texto desta dissertação: algo interessante aconteceu, por esta pesquisadora ter sido procurada pela coordenadora de uma das escolas infantis da rede municipal, com o intuito de convidá-la a desenvolver um trabalho pedagógico musical, envolvendo professores e alunos daquela escola. De acordo com essa coordenadora, os alunos mostram-se predispostos à aprendizagem dos conteúdos escolares, quando estes são trabalhados com música. Também, em algumas atividades musicais desenvolvidas pelas professoras de sala, os alunos mostraram-se muito interessados, o que colaborou para o aumento da concentração em sala de aula.

As decorrências desse interesse demonstrado por essa coordenadora, mas, também, pelas professoras das classes observadas e, também, por outras com quem se teve contato, aponta para a necessidade de uma proposta pedagógica que propicie o trabalho desses profissionais em sala. .

É importante frisar que os educadores contatados, de maneira geral, gostariam de trabalhar música, para que a inserção da música na escola se desse de maneira mais efetiva do que ocorre atualmente. Esta será a discussão empreendida no próximo segmento.

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

A presente pesquisa buscou apontar de que maneira a Música está sendo trabalhada em espaços escolares, das redes municipal e privada da cidade de Indaiatuba – S.P., além de entender o valor que os professores atribuem à disciplina dentro da sala de aula.

No primeiro capítulo, buscou-se fazer um estudo amparado na metodologia *survey* (BABBIE, 1999), do perfil dos professores da rede municipal e privada da cidade, procurando determinar de que forma trabalham a Música em sala de aula. Percebeu-se que professores polivalentes da rede municipal e privada têm pouca ou nenhuma formação pedagógica musical, não tiveram nenhum contato com a área de Música em cursos de Pedagogia, ou até mesmo no curso de Magistério. Esse fato torna o trabalho da disciplina bastante complicado, pois os professores aqui estudados não têm preparo pedagógico para tal. Apesar da pouca formação, surpreendentemente, na rede municipal, 98,61% dos professores afirmaram trabalhar com Música, e 96% dos professores polivalentes da rede privada afirmaram utilizar-se dos conteúdos musicais em sala de aula.

Com a pesquisa, verificou-se que os conteúdos mais trabalhados por esses profissionais são Brincadeiras e Músicas, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pela professora, e acompanhado pelos alunos. A Música aparece em 80,28% das respostas aos questionários aplicados, como presente nos conteúdos dos professores da rede municipal; e 75% da rede privada. Acredita-se que isso tenha ocorrido, neste trabalho, por ser de fácil acesso à população. No entanto, verificou-se, também, com a observação efetuada em uma escola de educação infantil, que a Música é utilizada na rede de maneira pouco consistente, como se mostrou no capítulo III, em que se analisa o que ocorreu em sala de aula, nas classes observadas. Dessa forma, deixa-se de aproveitar os benefícios incontestes que a prática da Música pode proporcionar ao ser humano. O que foi observado é o uso da reprodução de músicas já prontas, amplo uso de CDs como pano de fundo para outras atividades, e outras ações semelhantes. Com isso, nega-se a possibilidade de a criança criar e

reproduzir sonoridades descobertas por ela a partir da escuta, restringindo, dessa forma, seu desenvolvimento musical. Nos questionários, verificou-se que os professores demonstraram interesse em contar com um profissional específico da área de Música, para que o trabalho fosse consolidado nos espaços escolares; caso isso não fosse possível, sugeriram que as instituições investissem em cursos e oficinas, para que o professor polivalente tivesse um maior contato e suporte para seu trabalho em sala de aula do que tem agora. Com isso, reconhecem a necessidade de aprofundar seus conhecimentos a respeito da música e sua aplicação na Educação Infantil, o que indica que iniciativas de oferecimento de cursos de formação específicos para professores de Educação Infantil podem ser bem-recebidas.

Em relação aos educadores musicais que trabalham nas escolas privadas, a análise dos questionários mostrou que apenas 33,33% desses professores têm curso superior de Música, o que deixa transparecer a pouca formação dos profissionais que trabalham nessa área. Cabe ressaltar que os professores que não cursaram curso superior afirmaram ter feito oficinas e cursos de musicalização, o que faz suspeitar que esses profissionais, talvez, não estejam, realmente, preparados para realizar o trabalho musical de forma consistente, embasados em filosofias educacionais que tratam de questões ligadas ao aprendizado significativo. Deve-se salientar que, quando se pesquisaram os conteúdos musicais desenvolvidos por esses profissionais com suas classes, percebeu-se que eles se assemelhavam muito ao que era trabalhado pelos professores polivalentes. Nos dois casos – professores da rede pública e professores da rede privada – não houve citação de atividades de composição, improvisação ou interpretação musical, mostrando que eles precisariam estar mais bem informados a respeito dos conceitos musicais que podem ser desenvolvidos em classes de Educação Infantil, o que seria conseguido com facilidade, se fossem orientados por um profissional da área de Música/Educação Musical.

A observação realizada na escola Profa. Sinésia Martini permite que se afirme que a música é minimamente trabalhada em sala de aula ou nos espaços escolares, o que foi, aliás, confirmado pela observação da Supervisora Maria Helena Costa e Silva, quando afirmou ser impossível para a Secretaria de Educação controlar o que se fazia em Música nas escolas, em vista da sua não obrigatoriedade.

Quando a Música é introduzida na aula, é utilizada como rotina e em apresentações musicais, cantam-se músicas sem se importar com o que existe na *própria música* para ser percebido, observado, sentido.

Com este trabalho, foi possível identificar a maneira pela qual a música se insere no contexto das classes de Educação Infantil da cidade de Indaiatuba, e mostrar que ela, quando existe, não serve aos propósitos considerados importantes e pertinentes a uma classe de Educação Musical, mas apenas como suporte a outras atividades. Os dados gerados a partir da pesquisa permitem afirmar que a situação encontrada pode ser mudada, desde que haja vontade política e a cidade se una para desenvolver um projeto de Educação Musical para professores da rede municipal de ensino. Com esse tipo de ação, reconhece-se a escola como instituição responsável pela formação de seus alunos, que essa formação precisa assumir uma forma lúdica e significativa e que a Música pode ser parte desse contexto de formação, ajudando a formar indivíduos capazes, sensíveis e aptos a se expressar musicalmente.

A partir do que foi revelado na pesquisa, acredita-se que seria muito útil que a Secretaria de Educação investisse em cursos de formação em Música para professores da rede pública, pois, dessa forma, eles estariam aptos a inserir essa linguagem nos conteúdos trabalhados em sala de aula, de forma mais efetiva do que vem sendo feito até agora e, assim, poder desenvolver atividades consistentes, criativas, interessantes e que realmente contribuam para o aprendizado musical da criança.

Sente-se falta de uma proposta consistente de ensino/aprendizagem de música, que leve em consideração a realidade das crianças do sistema de ensino municipal pesquisado, e possa ser aplicada à rede. Seria preciso, também, preparar os professores, por meio de encontros, cursos e grupos de estudos, para que eles compreendam de que modo a música pode estar presente efetivamente nos espaços escolares.

A falta de tradição de ensino de música desde 1971, fez que a escola se esquecesse do que é possível ser feito na área de música. Os avanços da educação musical desde o início do século XX não chegaram a penetrar na realidade escolar brasileira, que desconhece o que é possível ser feito em classes de educação infantil. Essa questão tem de ser retomada, caso se queira dar às crianças atendidas no sistema de ensino oportunidade para se expressar musicalmente e desenvolver habilidades e capacidades inerentes à música.

Sabe-se que escolas italianas de Bologna, Reggio Emilia, Trentino, entre outras, utilizam-se do som e da música como projeto educativo, e buscam oferecer às crianças momentos de estimulação cultural e experimentação da mensagem sonoro/musical, com especial atenção à formação do despertar artístico. A educação ao som e à música é caracterizada principalmente pelo trabalho intenso com conteúdos de percepção, compreensão e produção, sendo que a percepção e a compreensão permitem o contato com o universo sonoro, isto é, com as sonoridades existentes no ambiente e enfatizando o estudo da paisagem sonora (SCHAFER, 2001), e realizando experiências criativas capazes de chegar, mesmo, à composição musical, exercitada por alunos das classes infantis sob orientação de seus professores. A produção consiste no próprio fazer musical, que se apresenta como pretexto para a aprendizagem, por meio de experiências e da experimentação, que compreende a escuta musical e a manipulação de objetos sonoros, em propostas desenvolvidas individualmente ou em grupo.

Esse conjunto de idéias não é utopia. Elas vêm sendo praticadas sistematicamente nas escolas italianas citadas, que conseguiram organizar esses conhecimentos de maneira bastante adequada para suas escolas, tornando-os atrativos para seus alunos e, também, envolvendo o conjunto de seus professores nesse processo, de modo a conseguir elaborar um programa interessante, coerente, profundo, em que a criança experimenta, escuta, toca e canta de maneira atraente e significativa.

Esse conjunto de idéias, ainda pouco conhecido no Brasil, pode servir de modelo para uma proposta específica para a cidade, que, embora se apoiasse nas mesmas idéias desenvolvidas pelos pedagogos responsáveis pela reforma educacional na Itália, procurasse compor uma proposta adequada à realidade da cidade. Esse modelo seria trabalhado com os professores e Secretaria de Educação, de modo a amparar a construção de outro, semelhantes, adequados, porém, à realidade de Indaiatuba.

Com estas idéias, encerra-se a presente Dissertação, não se fechando portas, mas deixando-as abertas a futuros investimentos no ensino/aprendizagem de música na cidade. Que estas idéias não sejam encaradas como utopia, mas como uma realidade possível.

## ***REFERÊNCIAS***

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes:** construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001. p 11-38.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey.** Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor & Por Força.** 2000. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. 283f.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 348f.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação Musical e Professores dos anos iniciais de escolarização. Formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p.127-140.

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

\_\_\_\_\_, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na Educação Infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

BORGES, Gilberto André. **Educação musical:** a experiência da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2006. João Pessoa. Paraíba. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006.

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

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, INEP. **Estatística de professores no Brasil.** Brasília: MEC/INEP, 2003.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2005.

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

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

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006. v.1.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRESLER, Liora. *“Traditions and change across the arts: case studies of arts education”*. **Internacional Journal of Music Education**, n.27, p. 24-35, 1996.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2ª ed, 2003.

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

DELALANDE, Francois. **Le condotte musicali: comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica**. Tradução de Giovanna Guardabasso e Luca Marconi. Bolgna: Clueb, 1993.

DEWEY, John. **John Dewey the later works**. EUA: Southern Illinois Un, 1987.

FALSETTI, Franchino. **Educazione al suono e alla musica**. Itália: Edizioni junior, 2005.

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

FERREIRA, Sueli; SILVA, Silvia Maria C. da. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, Sueli. **O Ensino das Artes construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p 139-80.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **Professores generalistas e a educação musical**. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4/1, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria:UFSM, 2001, p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio e MACEDO Vanilda. **A importância da música na visão de professoras das séries iniciais do ensino fundamental.** In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 8, 2005, Pelotas. *Anais...Pelotas: UFPEL*, jun/2005.

FILHO, Francisco Nardy. In: Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Disponível em: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/cidade/historia>. Acesso em: março 2007. Pesquisador.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Unesp, 2005.

FRAPAT, Monique. **L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia.** Azzano San Paolo: Junior, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUKS, Rosa. **Transitoriedade e permanência na prática musical escolar.** In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1998.

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lilian Argentina Braga. **Brincadeiras Cantadas.** Porto Alegre: Kuarup, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HARMER, Jeremy. **Dicionário Escolar.** 2ªed. Inglaterra: Longman, 2004.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p.176-88.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERRERA, Susa. Cuando el juego se vuelve música. In: XVI DO ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA.. 2007. Campo Grande,MS. *Anais...* Campo Grande, MS: ABEM, 2007, p.1-9.

INDAIATUBA (SP), Prefeitura Municipal de. **Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba**. Ferretti, Jane S.; Milan, Tânia Regina C.; Sanches, Antonio Carlos Gonsales (Org.). Indaiatuba: Caravela, 2004.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

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

LUCENA, Alessandra R. Garcia de. **O professor que aprende enquanto ensina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. 218f.

MACEDO, Elisa; OLIVEIRA, Inês B. de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAMMARELLA, Ermanno; MAZZOLI, Franca. **Per una pedagogia del linguaggio sonoro**. Firenze (ITA.): La Nuova Itália, 1980.

MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAZZOLI, Franca; SEDIOLI, Arianna; ZOCCATELLI, Bárbara. **I Giochi Musicali Dei Piccoli**. Italy: Edizioni Junior, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

PAYNTER, John. **Hear and Now: an introduction to Modern Music in Schools**. London: Universal, 1972.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. **Musica na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB**. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2006. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2006. p.473-79.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 3ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 26ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental**: perspectivas para a educação musical. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2006. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006. p. 374-79.

RABITTI, Giordana. **À Procura da Dimensão Perdida**: Uma Escola de Infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

REIS, Gilberto dos. Ser Criança. Colégio 24 horas. In: <http://www.colegio24horas.com.br>. Acesso em: maio 2008.

REZENDE, Elson Naves. **A importância dos jogos, brinquedos, brincadeiras e a psicomotricidade para a Educação Musical**. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2006. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006. p.90-5.

RHODEN, Sandra. **Rodas Cantadas**. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2006. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2006, p. 258-264.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SCHAFER, Murray. **A Afinação do mundo**. São Paulo: Unesp, 2001.

SCHROEDER, Silvia. **Brincando com a Música**: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA. 2007. Campo Grande,MS. *Anais...* Campo Grande,MS: ABEM, 2007. p.01-09.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAMPAIO, Scyllas Leite. In: Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Disponível em: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/cidade/historia>. Acesso em: março 2007. Pesquisador.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; MARI, Flávia A. de O. T. Avaliação de Escolas de Ensino Básico. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. São Paulo: Komedi, 2003. p. 59-92.

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

SUZIGAN, Geraldo de O.; SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. **Educação Musical:** um fator preponderante na construção do Ser. 6ª ed. São Paulo: G4 Editora, 2003.

TOURINHO, Irene. 'Usos e funções da música na escola pública de 1º grau'. In: **Revista Associação Brasileira de Educação Musical. Fundamentos da Educação Musical.** Porto Alegre: ABEM, 1993a. P. 91-133. (Série Fundamentos, 1)

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

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira M. Barreto; Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tâmara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino da flauta doce. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.17, p. 49-57, 2007.

ZABALBA, Miguel Angel. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

**OBRAS CONSULTADAS**

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 41ªed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

DINIZ, Lelia Negrini. **Música na Educação Infantil**: um *survey* com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 115f.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 16ªed. São Paulo, Olho D'água, 2006.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria H. C. de. **Arte na Educação Escolar**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIKOVATE, Flávio. **A Arte de Educar**. Curitiba: Nova Didática, 2001.

GUIMARÃES, Márcia A. Baldin. **O canto coletivo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003, 232f.

MAKINO, Jéssica Mami. **A arte invade o Brás**: uma proposta de Educação Musical na creche do Brás. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista – Unesp, São Paulo, 2003 . 221f.

PERISSÉ, Gabriel. **O Professor do futuro**. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

PIRES, Maria C. de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância**: Música? Percussão? Barulho? Ruído? Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. 119f.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: Polêmicas do nosso Tempo. 32ªed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Hacia una Educacion Sonora.** Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1994.

## **FONTES PRIMÁRIAS**

### **ENTREVISTAS**

*Jeanete Scodro.* Prefeitura Municipal de Indaiatuba, março 2006.

*Maria Helena da Costa e Silva.* Prefeitura Municipal de Indaiatuba, janeiro 2007.

*Elizanita Cristina Pimentel.* Prefeitura Municipal de Indaiatuba, janeiro 2007.

### **INSTITUIÇÕES**

BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES – UNESP – SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE INDAIATUBA – SP

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA – SP

EMEI PROFª SINÉSIA MARTINI

### **SÍTIOS**

<http://www.indaiatuba.sp.gov.br/>

<http://www.inep.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://www.fe.usp.br>

<http://www.fe.unicamp.br>

<http://www.ia.unesp.br>

<http://www.promemoria.indaiatuba.sp.gov.br/>

**APÊNDICE**  
***“DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO”***

**APÊNDICE A – PROFESSORA MARIA – NÍVEL II – CRIANÇAS DE 3 À 4 ANOS****21/03/2007 (quarta-feira)**

Na chegada, a professora esperou por seus alunos na porta da sala de aula, e eles foram acomodados em uma roda feita por cadeiras; em seguida, foi feita a escolha do ajudante. Isso é feito aleatoriamente pela professora, que não segue nenhum critério e nenhuma ordem, porém a mesma criança não é chamada em dias seguidos; a professora, também não segue a ordem quanto ao gênero, masculino ou feminino. A chamada é feita pelo nome inteiro da criança, e não por partes dele, ou pelo apelido. Ao responder, cada uma das crianças tem como tarefa completar a seqüência de números ditos, dentro de um determinado ritmo, como, por exemplo, 1,2,3...

Nesse dia, após a chamada, o ajudante do dia colocou um cartaz de cartolina na parede onde havia escrita a palavra ENTRADA. Após a colocação do cartaz, foram distribuídos aleatoriamente às crianças letras e números confeccionados em E.V.A. na cor amarela, numa evidente ação estimuladora para a atividade de reconhecimento desses sinais. A entrega dos crachás foi, também, feita pelo ajudante aos colegas, sendo que, para os meninos, o fundo era amarelo e para as meninas, vermelho.



FIGURA 02 – Exemplos de nomes, confeccionados em E.V.A.

Após a entrega dos crachás, o ajudante contou quantas crianças haviam comparecido à aula. Pode-se perceber que a função de ajudante é bastante valorizada entre as crianças.

Logo no início da aula, a professora escreveu na lousa: AJUDANTE DO DIA, inserido em um quadrado feito no quadro negro. Em seguida, ela colocou, sob esse termo, o nome da criança.

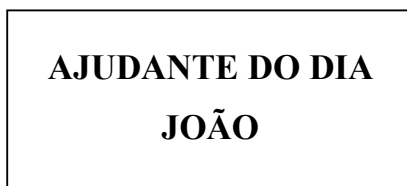


FIGURA 03 – Exemplo do nome do ajudante do dia escrito na lousa.

Foi possível observar que o calendário é trabalhado pela professora a partir da contagem dos dias de um a um, até chegar ao dia certo, isto é, o dia do mês em que se está. No dia em que se deu a presente observação, portanto, as crianças contaram até 21. O mesmo procedimento foi adotado em relação aos dias da semana, isto é, as crianças foram falando os dias, até chegar à quarta feira. Após ter feito seus alunos passarem por esse processo, a professora escreveu, dentro de um quadrado no quadro negro, o dia, o mês e o ano correspondentes àquela data. É importante salientar que a professora, quando escreve no quadro negro, sempre delimita o espaço com um quadrado.

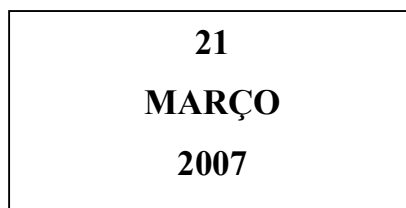


FIGURA 04 – Exemplo da data marcada na lousa.

Em seguida, com os alunos ainda sentados nas cadeiras formando um círculo, foram instigados a escolher que história eles gostariam de ouvir, entre as opções apresentadas: *O Gato de Botas* e *A Fada Pluminha*. Foi feita uma votação e, de acordo com ela, foi escolhido

O Gato de Botas. A partir dessa história, a professora desenvolveu uma atividade de escuta e interpretação do texto. Ressalte-se que a história era gravada em fita K7 e, nela, começava-se com música, para depois, ter início a história contada. Os alunos ficaram bastante interessados quando souberam da atividade. Percebeu-se que eles gostam de ouvir histórias, porém o seu tempo de concentração ainda é pequeno. Enquanto ouviam o início da gravação, em que havia música, eles ficaram extremamente quietos, atentos à letra e à melodia, o que foi demonstrado pelo fato de que, ao fim da gravação, todos sabiam cantá-la. No entanto, no decorrer da contação da história, houve momentos de dispersão por parte dos alunos. Nesses momentos, a professora precisou interromper a narrativa, para chamar a atenção das crianças que estavam dispersas e, mesmo, mudar algumas de lugar, para evitar que elas se agrupassem e, assim, estimulassem o aumento do nível de dispersão umas das outras. A história teve duração de dez minutos, mas pode ser constatado que, após cinco minutos, os alunos não estavam mais atentos, mas sonolentos. Ao findar, a professora fez alguns questionamentos a respeito da história que seus alunos haviam ouvido, quando foi possível constatar que poucos deles foram capazes de interpretar aquilo que ouviram. Por esse motivo, a interpretação ficou por conta da própria professora, que precisou explicar novamente a história, para que houvesse melhor entendimento dela pela classe.

Nesse episódio, um fato chamou a atenção: curiosamente, embora as crianças não soubessem contar a história inteira, as músicas apresentadas na fita, no decorrer da narração, e ouvidas pelos alunos, haviam sido aprendidas integralmente, e as crianças demonstraram capacidade para reproduzi-las adequadamente, respeitando as formas melódicas de maneira adequada, o que faz pensar que o trabalho musical com crianças seria muito bem-vindo, devido ao interesse por elas manifestado, e como uma das formas possíveis de melhorar seu tempo de concentração.

Cabe ressaltar que, na atividade observada, a professora só discutiu o texto após a escuta, não iniciando nenhuma conversa anterior a respeito do que seria ouvido. Foi possível perceber, também, que ela própria não havia se preparado anteriormente escutando a fita, pois pareceu estar muito atenta à história à medida que esta se desenrolava, como se também não soubesse o que ia acontecer e, talvez, para poder discuti-la posteriormente com a classe. Os alunos foram minimamente questionados por ela em relação à sua experiência pessoal de escuta. Além, disso, não foram oferecidos pela professora indícios a respeito de como os alunos poderiam transpor a experiência para o seu cotidiano, como, por exemplo: “alguém tem gato em casa?” Ao contrário, ao findar a escuta da fita com a história, a professora, simplesmente, perguntou: “Qual a parte da história que gostou mais?”. Observou-se que o aluno que mais atenção prestou deu sua resposta primeiramente, e os outros simplesmente imitaram sua resposta, pois aparentavam não saber o que responder. A história foi apresentada de maneira descontextualizada, sem preparo prévio da classe e sem que esta fosse dirigida pela professora em relação à compreensão e interpretação do texto.

Após a escuta, foi pedido aos alunos que desenhassem no papel sulfite o gato de botas e o que eles tinham entendido da história. Então, as crianças pegaram suas cadeiras e foram até as mesas para realizar a atividade, ressaltando-se que, em cada mesa, ficam quatro alunos juntos. Eles não se sentam individualmente. Examinando os desenhos feitos pelas crianças, a observadora notou que, embora desenhassem um gato, não se detinham nessa personagem e nem em outros elementos da história, o que denota que a história não foi plenamente compreendida por eles. Ao contrário, logo depois de desenhar o gato, as crianças faziam outros desenhos, que não pertenciam à história, como personagens de desenhos animados, entre outros. Dessa observação, conclui-se que uma atividade que não seja atentamente direcionada perde os sentidos pedagógicos que se esperam dela.

Logo após desenvolver uma atividade de desenho, mas ainda enquanto as crianças estavam sentadas nas cadeiras com mesinhas, a professora comentou com os alunos que estavam entrando no outono, e que essa era a estação das frutas; portanto, ela iria distribuir entre as crianças três tipos de frutas: laranja, pêra e maçã, para que fossem pintadas com giz de cera, sendo que a professora determinou as cores. As crianças não conseguiam pintar dentro dos limites das figuras; porém os alunos pintaram da maneira que quiseram. Assim que deram o trabalho por terminado, o devolveram à professora. Nada mais foi comentado a respeito do tema. Com essa atitude, a professora impediu que as crianças escolhessem suas cores. As linguagens expressivas – artes plásticas, dança, música, teatro, são canais de expressão. Quando as atividades são fixadas de antemão, as crianças deixam de se expressar e não desenvolvem a iniciativa, ficando sempre a cargo da professora a direção das atividades.

Notou-se que as atividades realizadas até então não tinham ligação entre si. Até onde foi possível observar, passava-se de um tema para outro, sem que houvesse um fio condutor e, mesmo, sem que se desse o tempo necessário para que a criança pudesse ter um certo distanciamento do que fora trabalhado antes, para, então, mergulhar no que estivesse por vir. Essa fragmentação dos assuntos, atividades e temas da aula não são aconselháveis do ponto de vista pedagógico, pois as crianças não conseguem relacionar as coisas entre si, o que dificulta a sua relação com as coisas a elas apresentadas e impedem que construam seu conhecimento.

Após as atividades com as frutas, as crianças foram informadas pela própria professora de que iriam para fora da sala, para tomar o lanche. Formou-se uma fila por ordem de tamanho, e as crianças foram conduzidas até o pátio, que fica em frente à sala de aula. O lanche foi servido às 08:45 h, e constou de pão com carne e suco. Após o lanche, os alunos tiveram um momento de brincadeira dirigida, no pátio da escola. A atividade proposta foi pular corda, atividade, aos olhos da observadora, um tanto quanto imprópria para o momento, pois pular após a refeição pode não fazer bem às pessoas, uma vez que os movimentos

bruscos podem prejudicar a digestão. Quando a atividade terminou, as crianças fizeram fila novamente e foram conduzidas até a sala, para que pudessem pegar os objetos necessários à escovação dos dentes.

A condução desta atividade deu-se da seguinte maneira: a professora ficou na porta da sala de aula, com a pasta de dentes. Cada aluno recebeu um pouco de pasta na escova e se encaminhou até o banheiro, sem que lhe fosse dada nenhuma orientação. Como iam sozinhos, a docente mandava somente três alunos de cada vez, para evitar que eles fizessem muita bagunça no banheiro. Devido a essa conduta, a escovação demorou muito, pois as crianças ficavam conversando, em vez de escovar os dentes, e propositalmente, se molharam com água. Terminada a escovação, as crianças foram para a sala, pegaram novamente suas cadeirinhas e formaram um círculo, preparando-se para a próxima atividade.

A atividade seguinte foi de matemática; a proposta era que as crianças relacionassem uma série de desenhos espalhados no chão com materiais colocados no envelope que tinham em suas mãos. Cada envelope tinha um quadrado, triângulo ou retângulo. Havia alguns desenhos colocados no chão, elaborados e pintados pela professora. Eles eram construídos com as mesmas figuras geométricas constantes dos envelopes. Como exemplo, pode ser citado o telhado de uma casa, que tinha forma de retângulo. A proposta era que cada aluno pegasse o desenho, o relacionasse com a figura desenhada no envelope e, depois disso, o colocasse dentro do envelope. O aluno que tivesse maior número de figuras dentro de seu envelope ganharia a brincadeira. As figuras contidas em cima dos envelopes eram as seguintes:

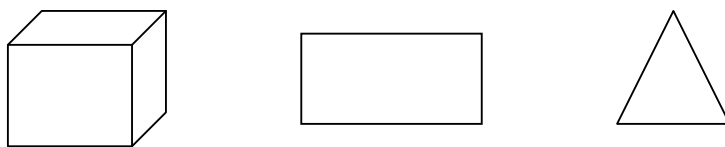


FIGURA 05 – Exemplo de figuras geométricas desenhadas no envelope.

Notou-se, que as crianças gostaram bastante da proposta apresentada, pois os desenhos chamavam sua atenção. Além disso, criou-se um clima de competição, pois havia a sugestão de que quem acertasse mais figuras, ganharia o jogo, o que provocou um sentimento de rivalidade entre as crianças. Grande parte delas conseguiu realizar a atividade de forma satisfatória. A professora repetia várias vezes as formas geométricas que estavam estudando para uma melhor fixação do aprendizado e, várias vezes, intercedeu, ajudando as crianças quanto à escolha da figura que se correlacionava com o desenho apresentado. Dessa forma, a participação das crianças foi geral.

Finda a atividade de matemática, a professora espalhou colchonetes por toda sala, e avisou a todos que aquela seria a hora do relaxamento. Nesse momento, lhes disse que ouviriam músicas “lindas, gostosas e maravilhosas”. Ela se referia à um CD de música orquestral que não foi possível à observadora identificar, pois a professora não tinha a capa do CD. Ela informou que o encontrou em sua casa, por acaso, junto com suas coisas. Dessa forma, trouxe somente o CD, não sabendo dar informações a respeito dos intérpretes, da gravação e da ficha técnica dos envolvidos.

Todos os alunos deitaram-se nos colchonetes com os olhos fechados e, então, a professora pôs o CD para tocar. Como num passe de mágica, imediatamente, fizeram silêncio; observou-se que conseguiam prestar atenção no que ouviam, o que, em outros momentos, era muito difícil para aquela turma, pois eram bastante agitados. Nesse momento, porém, ouviram músicas por cerca de dez minutos, em silêncio e interessados. Após esse tempo, a professora questionou os alunos a respeito da música que haviam ouvido. Ela lhes perguntou se eles já

tinham ouvido música desse tipo. Somente um aluno respondeu afirmativamente. Então, a professora comentou: “Eu sei que vocês não estão acostumados ainda, é uma experiência... uma experiência gostosa”. Após a escuta, a professora apresentou aos alunos uma grande folha de papel craft, que foi acomodada no chão, para que eles desenhassem o que estavam sentindo a partir da escuta dessa música. Para isso, foi distribuído giz de cera à classe. Enquanto desenhavam, a professora explanava: “Aproveitem, que não é todo dia que isso acontece; a música faz bem pra gente”; depois que as crianças ocuparam toda a folha com seus desenhos, a professora anexou o papel no quadro de atividades da sala, como se fosse um painel.

A pesquisadora pôde observar, devido aos comentários feitos pela professora durante a atividade, que ela não parecia estar à vontade com o que havia proposto aos alunos, e fez parecer que essa proposta de ouvir música e expressar sentimentos fora em razão da presença da observadora que, sabidamente, desenvolve pesquisa na área da Educação Musical. Ao que parece, ao saber que estava sendo visitada por uma educadora musical, sentiu-se na obrigação de fazer esse tipo de atividade. Essa percepção por parte da pesquisadora foi corroborada pela professora um pouco depois, quando avisou que nunca havia feito atividade desse tipo, até aquele momento. Notou-se que essa não havia sido uma atividade prevista no planejamento da docente, mas que, talvez, ela a tivesse feito, para mostrar que algo de música era trabalhado dentro da sala de aula. A professora não fez questionamentos mais profundos, como conversar com as crianças a respeito do tipo de música que gostam, qual a sensação que a música lhes tinha provocado, ou outra pergunta do gênero. Considera-se, portanto, que, como em atividade anterior, esta, também, não teve consistência, pois não serviu para desenvolver uma discussão anterior e posterior à escuta musical.

Após a atividade, os alunos levantaram-se e foram embora.

28/03/2007 (quarta-feira)

A professora Maria estava em reunião com alguns pais, então, a professora substituta assumiu a sala por alguns minutos, até que a reunião terminasse. A observadora não presenciou a reunião com os pais, ficou em sala de aula com as crianças e a professora substituta. Elas chegavam e se sentavam em círculo formado por cadeiras; estavam bastante agitadas; então, a professora substituta começou a cantar algumas músicas, transcritas abaixo:

### A Cobra



*A cobra não tem pé a cobra não tem mão  
 Como é que a cobra sobe no pezinho de algodão  
 Como é que a cobra sobe no pezinho de algodão  
 Ela sobe, sobe, sobe, ela desce, desce, desce,  
 Como é que a cobra sobe no pezinho de algodão!  
 Ela não tem pé, ela não tem mão  
 Ela sobe no pé de algodão!  
 Ela não tem pé ela não tem mão  
 Ela sobe no pé de algodão!*

FIGURA 06 – *A Cobra*. Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora.

## A Casinha



*Fui morar numa casinha-nha  
 Infestada-da de cumpim-pim-pim  
 Saiu de lá-lá-lá uma lagartixa-xa  
 Olhou pra mim olhou pra mim  
 E fez assim hum! hum!*

FIGURA 07 – *A Casinha*. Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora

## Pintinho



*Meu pintinho amarelinho  
 Cabe aqui na minha mão na minha mão  
 Quando quer comer bichinhos  
 Com seus pezinhos ele cisca o chão  
 Ele bate as asas ele faz piu piu  
 Mas tem muito medo é do gavião*

FIGURA 08 – *Pintinho* - Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora.

## A Barata



*A Barata diz que tem sete saias de filó  
É mentira da Barata ela tem é uma só  
Há-há-há, hó-hó-hó ela tem é uma só  
Há-há-há, hó-hó-hó ela tem é uma só*

*A Barata diz que tem um anel de formatura  
É mentira da Barata ela tem a casca dura  
Há-há-há, hó-hó-hó ela tem a casca dura  
Há-há-há, hó-hó-hó ela tem a casa dura*

*A Barata diz que tem um sapato de fivela  
É mentira da Barata o sapato é da irmã dela  
Há-há-há, hó-hó-hó o sapato é da irmã dela  
Há-há-há, hó-hó-hó o sapato é da irmã dela*

*A Barata diz que dorme numa cama de cetim  
É mentira da Barata ela dorme é no capim  
Há-há-há, hó-hó-hó ela dorme é no capim  
Há-há-há, hó-hó-hó ela dorme é no capim.*

*A Barata diz que tem um perfume da avon  
É mentira da Barata ela usa detefon  
Há-há-há, hó-hó-hó ela usa detefon  
Há-há-há, hó-hó-hó ela usa detefon*

FIGURA 09 – *A Barata* - Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora.

## Borboletinha



*Borboletinha está na cozinha  
Fazendo chocolate para a madrinha  
Poti poti perna de pau olho de vidro  
Nariz de pica-pau, pau, pau.*

FIGURA 10 – *Borboletinha*. Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora.

## Se você está contente



*Se você está contente bata palmas  
Se você está contente bata palmas  
Se você está contente quer mostrar a toda gente  
Se você está contente bata palmas.*

*Se você está contente bata os pés*  
*Se você está contente bata os pés*  
*Se você está contente quer mostrar a toda gente*  
*Se você está contente bata os pés.*

*Se você está contente estale os dedos*  
*Se você está contente estale os dedos*  
*Se você está contente quer mostrar a toda gente*  
*Se você está contente estale os dedos.*

*Se você está contente diga viva!*  
*Se você está contente diga viva!*  
*Se você está contente quer mostrar a toda gente*  
*Se você está contente diga viva!*

*Se você está contente faça os quatro*  
*Se você está contente faça os quatro*  
*Se você está contente quer mostrar a toda gente*  
*Se você está contente faça os quatro.*

FIGURA 11 – *Se você está contente*. Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora.

## A Formiguinha



*Fui na cozinha tomar café*  
*Veio a formiguinha e subiu no meu pé*

*E eu sacudi sacudi sacudi  
Mas a formiguinha não parava de subir.*

*Fui no quarto pegar um laço  
Veio a formiguinha e subiu no meu braço  
E eu sacudi sacudi sacudi  
Mas a formiguinha não parava de subir.*

*Fui no tanque pegar sabão  
Veio a formiguinha e subiu na minha mão  
E eu sacudi sacudi sacudi  
Mas a formiguinha não parava de subir.*

*Fui na feira comprar batata roxa  
Veio a formiguinha e subiu na minha coxa  
E eu sacudi sacudi sacudi  
Mas a formiguinha não parava de subir.*

*Fui no mercado comprar atum  
Veio a formiguinha e picou o meu bumbum  
E eu sacudi sacudi sacudi  
Mas a formiguinha não parava de subir.*

FIGURA 12 – *A Formiguinha*. Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora.

## A Aranha

The image shows a musical score for the song "A Aranha". It consists of four staves of music, each starting with a measure number (1, 4, 7, and 10). The music is written in a single melodic line on a treble clef staff. The time signature is 4/4. The melody is simple and repetitive, consisting of eighth and quarter notes. The first staff starts with a whole rest in the first measure, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The second staff starts with a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The third staff starts with a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The fourth staff starts with a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5, followed by a quarter rest and a quarter note G4.

*A dona aranha subiu pela parede  
 Veio a chuva forte e a derrubou  
 Já passou a chuva e o sol já vai saindo  
 E a dona aranha tornou a subir  
 Ela é teimosa e desobediente  
 Sobe sobe sobe e nunca está contente.*

FIGURA 13 – *A Aranha*. Música cantada pelos alunos junto com a professora substituta. Partitura elaborada pela pesquisadora.

Ao término das músicas as crianças já estavam mais calmas e participando da “roda musical”, cantavam alegremente, fazendo os gestos propostos pela professora de acordo com o que era dito nas músicas. Observou-se que a professora enfatizava as músicas com gestos faciais, o que chamava ainda mais a atenção das crianças, podendo dizer que ela interpretava as músicas.

Após a reunião com os pais, a professora Maria voltou à sala, iniciando a rotina escolar, tal como descrita no segmento anterior: foi realizada a escolha do ajudante, a contagem dos dias da semana e do mês, a identificação das letras e números e a distribuição dos crachás. Em seguida, a professora propôs que fizessem uma brincadeira na lousa; ela escrevia uma letra ou número na lousa e os alunos deveriam identificar se era letra ou número, como mostra a figura abaixo:

<b>A</b>		<b>E</b>		<b>I</b>
		<b>O</b>		<b>U</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

FIGURA 14: Exemplo de letras e números para serem identificados na lousa.

As crianças tinham muita dificuldade na identificação; percebia-se que respondiam o que era perguntado aleatoriamente, sem se dar conta do que lhes fora pedido. A professora

esclareceu à observadora que estava trabalhando bastante letras e números, pois esses sinais ainda apresentavam muitas dificuldades às crianças. Embora estivessem trabalhando com esse conteúdo desde o início do ano, notou-se apenas um aluno que sabia distinguir perfeitamente as letras e números. Cabe ressaltar que este aluno se sobressaia em todas as atividades, mostrando facilidade e grande interesse por tudo que se fazia em sala de aula.

Na atividade seguinte, ainda sentados em círculo, os alunos foram questionados a respeito da Amazônia. Mais uma vez, notou-se que não foi feita nenhuma ponte entre o que estavam fazendo anteriormente e o que iria acontecer em seguida; simplesmente, a professora mudou o assunto. Disse que “a natureza está pedindo socorro devido à poluição”, questionou os alunos sobre o que seria natureza; respondendo a essa questão, os alunos prontamente afirmaram ser as plantas e árvores; diante disso, então, a professora concluiu, “precisamos dar carinho para a árvore”. Percebeu-se que os comentários dos alunos e da professora os motivaram: as crianças contaram que há árvores em frente às suas casa e algumas, também, lembraram que os avós possuem chácaras nas quais há grandes árvores. Após a discussão, os alunos dirigiram-se com suas cadeiras para as mesas e lá lhes foram distribuídos alfabetos móveis. A atividade, agora, consistia em fazer cada criança montar a palavra **ÁRVORE**, lembrando-se de que a professora deixou feito o modelo na lousa. Mesmo assim, com o modelo, poucas crianças conseguiram montar a palavra. Na sala, apenas duas delas conseguiram fazer a atividade com facilidade, enquanto as outras necessitaram da intervenção da professora, pois não conseguiram reconhecer nenhuma letra, embora as comparando com as da lousa.

Após essa atividade, as crianças foram informadas pela professora que iriam para o lanche. Mais uma vez, formou-se uma fila por ordem de tamanho, e elas foram conduzidas até o pátio. O lanche foi servido às 08:45 h, e constou de pão com salsicha e suco de limão. A recreação, após o intervalo, foi com bambolê. As meninas fizeram ou, pelo menos, tentaram

fazer o movimento, porém os meninos os utilizaram como brincadeira de corrida. Eles giravam o bambolê em pé para ver até que distância ele iria. Notou-se que, como a brincadeira não foi dirigida, as crianças ficaram livremente no pátio brincando, o que tornou aquele espaço bastante agitado, com muitos gritos, correria, até mesmo chegando a brigas entre os alunos.

Após o lanche fizeram a escovação dos dentes, da mesma maneira da semana anterior. A falta de organização das crianças no banheiro continuou, ou seja, as crianças em vez de escovar os dentes, brincavam com a água, gastavam papel e conversavam; por isso, a escovação se dava de forma extremamente demorada. Seria interessante contar com a ajuda de um monitor, porém na rede municipal as salas de Educação Infantil não contam com essa pessoa, ficando por conta do professor todo o trabalho dentro e fora da sala, o que torna a condução do trabalho e das atividades extremamente complicada, pois ele não pode deixar os que permanecem dentro da sala sozinhos, para acompanhar os que estão no banheiro.

A atividade seguinte foi um passeio, feito ao redor das salas de aula, com o objetivo de observarem a natureza. No espaço escolar existem várias árvores, gramas, jardim e até mesmo um canteiro para plantações, porém na época em que a observadora estava presente na escola, não havia nenhum alimento plantado. Em fila todos os alunos foram conduzidos ao passeio e foi sugerido que as crianças abraçassem as árvores para que as sentissem. Após esse ato, as crianças foram questionadas a respeito do que puderam perceber a respeito da árvore: se elas eram finas ou grossas, grande ou pequenas, quais eram suas cores. As crianças foram motivadas a pegarem folhas que estavam no chão, para observarem e sentirem com o tato. As crianças demonstravam grande interesse pela atividade e faziam de forma prazerosa o que era solicitado pela professora. Durante o trabalho, faziam comentários entre si como, “que árvore grande”, outra “nossa que grossa”, “ai essa machuca as mãos”. Ao lhes ser sugerido deitar na grama, ficou claro que elas adoraram fazer isso; cheiravam, rolavam e sentiam com as palmas

das mãos as gramas. Segundo a visão da observadora, essa foi uma atividade bastante propícia para as crianças, uma vez que elas se mostram interessadas em trabalhar fora da sala de aula; esse tipo de proposta ajuda a tornar o ambiente escolar menos autoritário, e o transforma em um espaço lúdico e dinâmico. De volta para a sala, sentadas em círculo, as crianças foram questionadas a respeito da espessura das árvores, cor e tamanho. Desta vez, todos sabiam exatamente como elas eram, mostrando que a experiência concreta, nessa faixa etária, é essencial para o aprendizado. A professora comentou com eles a respeito da importância de ser amigo e valorizar a árvore, mas não deu informações a respeito de sua importância para a respiração. Trouxe dois vasilhinhos de plantas iguais para a sala de aula, onde as crianças puderam colocar o dedinho para sentir a terra, e disse aos alunos que esses seriam os novos amiguinhos, pois estariam com eles todos os dias de aula. As crianças adoraram a idéia, ficaram felizes e disseram que a sala estava mais colorida com os casinhos. Ao fim da conversa os alunos sentaram-se no chão para esperar o portão da escola abrir, pois estava na hora de ir embora. A professora deixou-os livremente na sala e colocou um CD<sup>15</sup> para que eles ouvissem e cantassem. Verificou-se que as músicas eram colocadas aleatoriamente; as crianças mostravam-se extremamente animadas, cantavam e ainda se arriscavam a fazer algum gestual como acompanhamento da música. Notou-se que as crianças observadas eram afinadas e tinham um bom ouvido para a música.

#### **18/04/2007 (quarta-feira)**

Com a chegada das crianças e o círculo formado por cadeiras na sala, a professora fez a chamada por nomes, de forma rápida e objetiva; ao ouvirem seu nome, os alunos apenas respondiam *presente*. Não houve distribuição de crachás e nem escolha do ajudante do dia. Na

---

<sup>15</sup> COELHO, Nelly Novaes. Criança Feliz Cantos e Contos. São Paulo: Criança Feliz, p2002. 1CD

semana anterior, em que a observadora não esteve presente, a professora trouxe um cachorrinho de pelúcia para cada aluno levar para casa e cuidar como se fosse um grande amigo. A aluna Camila o tinha levado para casa, no dia anterior e, naquela manhã, era sua vez de contar o que o novo amigo havia feito. A menina, muito tímida, disse que seu amiguinho se chamava Toddynho; de acordo com ela, o cachorro almoçou, assistiu televisão, brincou com o balanço em sua casa e também na cama da mamãe, fez um passeio por uma praça da cidade, além de ter tomado banho e escovado os dentes junto com ela. As crianças ouviam o depoimento da amiga de forma interessada; praticamente, não piscavam os olhos. Queriam muito que aquele fosse seu dia de levar o bichinho para casa. De acordo com a regra estabelecida pela professora, só poderia levar o novo amiguinho para casa, a criança que se comportasse muito bem em sala de aula, sem conversas, brigas e que tivesse feito as lições de forma correta, prestando muita atenção. As crianças eram observadas quanto a esses quesitos durante toda a aula, pois a escolha só se dava no final da aula. Observou-se que esse novo “amiguinho” na sala de aula trouxe para as crianças maior responsabilidade. As crianças procuravam se comportar bem ao máximo, para não deixá-lo triste e poder levá-lo para casa. A menina que deu o depoimento, como já dito anteriormente, era bastante tímida, pouco se expressava na sala de aula. Com a vinda do “cachorrinho”, ela pode contar suas peripécias, sem apresentar nenhum problema de socialização.

Após o relato de Camila, a professora apresentou uma atividade na lousa. Nessa atividade, ela escrevia os números, enquanto as crianças iam acompanhando falando os números em voz alta, de acordo com o que é apresentado no quadro abaixo:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18		

FIGURA 15 – Exemplo dos números escritos na lousa pela professora.

Em seguida a essa atividade, a professora escreveu com letra de forma um cabeçalho na lousa, com a data e logo perguntou aos alunos quantos dias a semana tinha. Todos, prontamente, mostraram os sete dedos das mãos e iniciaram a contagem, a partir do polegar: domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado. A professora então, perguntou aos alunos em que dia da semana estávamos, ao que um aluno respondeu - *quarta-feira*. Abaixo se encontra o exemplo escrito na lousa:

INDAIATUBA, 18 DE ABRIL DE 2007. QUARTA-FEIRA
--

FIGURA 16 – Exemplo do cabeçalho escrito na lousa.

A professora prosseguiu, dizendo que, naquela quarta-feira, fariam bastante do amigo. Perguntou às crianças se tinham amigos. Todas as crianças responderam que sim. Várias contaram a respeito de seus amigos, que moram ao lado de suas casa, ou que haviam sido seus colegas em outras escolas que freqüentavam anteriormente. O tema levantado pela professora trouxe muitas discussões; uma menina afirmou ser sua mãe sua melhor amiga. As crianças se entusiasmaram com o tema, e falaram da importância de se ter um amigo, fosse para brincar, conversar, contar alguns segredos e, até mesmo, para brigar. Segundo uma das

crianças, nem sempre os amigos compartilham do mesmo ponto de vista, o que gera discussão, na hora da brincadeira. Observou-se que o tema os sensibilizou e os manteve interessados, o que possibilitou a discussão e a integração do grupo.

Após o desenvolvimento da conversa a respeito de amigos, a professora seguiu, mostrando um CD para os alunos. Esse CD continha uma música cujo tema era a amizade. A professora perguntou se eles gostariam de aprender essa canção; as crianças reagiram muito bem à pergunta, reagindo de forma interessada e mostrando-se bastante contentes com a proposta. Em seguida, todos fizeram silêncio para a escuta da nova música a ser aprendida.

### **A nossa bela amizade!<sup>16</sup>**

Irmã Miria T. Kolling

A amizade é uma coisa tão bonita,  
Tão verdadeira, de vida inteira!  
Amigo perto, amigo longe, amigo, amigo,  
Sempre comigo, no coração.

Viva, viva nossa bela amizade,  
Na alegria e também na solidão!  
Ter bons amigos a maior felicidade!  
Festa pra vida, alegria ao coração!

---

<sup>16</sup> KOLLING. Ir. Miria Therezinha. Coral Infantil Do – Ré – Mi. São Paulo: Paulus, p1998. 1 CD.

*Ir. Miria T. Kolling*

A a-mi-za-de é u-ma coi-sa tão bo-ni-ta, Tão ver-da-dei-ra, De ví-da in-tei-ra! A-mi-go per-to a-mi-go longe, a-mi-go, a-mi-go, Sem-pre co-mi-go, no co-ra-ção! Vi-va, vi-va nos-sa be-la a-mi-za-de! Na a-le-gria e tam-bém na so-li-dão! Ter bons a-mi-gos-a mai-or fe-li-ci-da-de, Fes-ta pra a vi-da, a-le-gria ao co-ra-ção!

FIGURA 17 – Música cantada por alunos e professora. *A Nossa bela amizade*.  
(Fonte: KOLLING. Ir. Miria Therezinha. Coral Infantil Do – Ré – Mi. São Paulo: Paulus, p1998. 1 CD.)

Notou-se que a letra era extensa para os alunos decorarem em poucos minutos. A professora, primeiramente, falou a letra, para que todos repetissem. Depois, todos cantaram três vezes, acompanhando o CD. Alguns alunos não conseguiram decorar a letra e cantavam apenas a última sílaba de cada frase, mostrando que realmente não a sabiam. Apesar disso, foi possível observar que a professora trabalhou com esforço e interesse ao trabalhar com as crianças, mesmo que de forma superficial. Cabe ressaltar que não houve, por parte da professora, explicações a respeito da música, e discussões com os alunos, para averiguar o que haviam entendido da letra. A atividade correu rapidamente, porém, apesar da rapidez, pode-se observar que aqueles que cantaram tinham boa afinação e boa memória melódica, o que foi comprovado pelo fato de cantarem por mais alguns momentos sobre a melodia em *boca chiusa*, enquanto desenvolviam outras atividades, no decorrer do período da manhã. A receptividade das crianças à atividade proposta deixou a professora bastante satisfeita.

A atividade seguinte foi trabalhar com o alfabeto móvel. Para isso, as crianças sentaram-se nas mesinhas. A tarefa proposta era formar a palavra: “AMIGO”. Quatro alunos apresentaram bastante dificuldade em montar a palavra, demonstrando que ainda não tinham domínio do código escrito. Nessa ocasião, os próprios amigos as ajudaram na tarefa. Para isso, levantavam-se de suas cadeiras de forma ordenada, e iam até à lousa, onde a palavra estava escrita, apontando as letras que deveriam ser encontradas pelos coleguinhas. A atividade foi bastante interessante, pois foi possível verificar quais alunos eram capazes de identificar letras, e quais ainda não sabiam fazer isso. No entanto, é importante salientar que em qualquer situação pedagógica as crianças não terão o mesmo desenvolvimento, pois cada uma tem seu próprio tempo, que precisa ser respeitado. Em relação à alfabetização, ressalte-se que esta não pode ser forçada, mas sim estimulada.

Após a atividade de reconhecimento de palavra amigo, a professora distribuiu uma folha de papel sulfite, que continha apenas um círculo. A partir dessa figura, os alunos deveriam desenhar o corpo do amiguinho.

A hora do intervalo chegou e as crianças formaram fila e dirigiram-se ao pátio para a merenda, que foi servida às 08:45 h: pão com carne desfiada e suco de tangerina. A atividade de recreação, após o intervalo, era pular corda e, desta vez, foi dirigida pela professora que, junto com a observadora, impulsionou a corda para que os alunos pulassem. Observou-se que poucos alunos conseguiram atender à proposta. Grande parte dos alunos não foi capaz de pular a corda no ritmo, mantendo a pulsação. Também foi difícil pular corda cantando, pois não conseguiam coordenar o movimento ritmado e o canto. Dessa forma, ora faziam uma coisa, ora outra, não sendo possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo, ao menos naquele momento. As músicas eram conhecidas das crianças, tais como *Marcha Soldado*, ou *Cai, cai, balão*, entre outras.

## Marcha Soldado



*Marcha soldado cabeça de papel  
Se não marchar direito vai preso no quartel  
Quartel pegou fogo a polícia deu sinal  
Acode acode acode a bandeira nacional.*

FIGURA 18 – *Marcha Soldado*. Música cantada na brincadeira de pular corda. Partitura elaborada pela pesquisadora.

### Cai Cai Balão



*Cai cai balão, Cai cai balão  
Aqui na minha mão  
Não cai não não cai não não cai não  
Cai na rua do sabão.*

FIGURA 19 – *Cai Cai Balão*. Música cantada na brincadeira de pular corda. Partitura elaborada pela pesquisadora.

Na volta do intervalo, a rotina de escovação dos dentes foi efetuada da mesma forma já relatada nos dias anteriores. Passou-se, então, para uma atividade em que foram trabalhadas formas geométricas. Essa atividade consistia em se criar seqüências que envolvessem o triângulo, o círculo e o retângulo. Segundo a proposta, as crianças deveriam montar essas seqüências utilizando essas figuras separadamente. Abaixo, apresentam-se algumas das seqüências propostas pela professora:

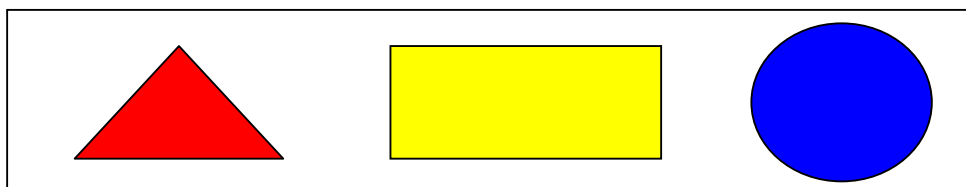


FIGURA 20 – Exemplo da seqüência das figuras geométricas.

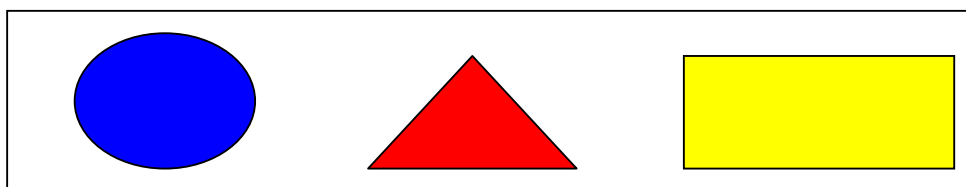


FIGURA 21 – Exemplo da seqüência das figuras geométricas.

As crianças desenvolveram a atividade, porém cabe salientar que identificaram as figuras pelas cores e não por suas formas; dessa forma acredita-se que fazer uso de cores nas formas geométricas não traz o objetivo traçado quanto à resolução da atividade, uma vez que as crianças não precisaram saber os nomes, bastava olhar as cores que a identificação já seria possível.

A atividade seguinte foi com massinha de modelar. A tarefa consistia em fazer o aluno modelar um amiguinho, com quem quisesse fazer amizade. Todos os alunos se mostraram muito interessados em brincar com a massa de modelar, porém nem todos entenderam a proposta feita pela professora, pois ao término da atividade alguns deles disseram que haviam feito um carro de corrida, uma bola e, até mesmo, alguns personagens de desenho animado, que assistem na televisão. Notou-se, naqueles que tentaram fazer o proposto, que em seus bonecos faltavam pernas, braços e, até mesmo, o corpo; da cabeça, saíam, diretamente, os braços e as pernas, o que faz pensar que o esquema corporal, para essas crianças, ainda não estava nítido. Seria importante que o professor de sala trabalhasse com

eles, de forma lúdica, atividades em que pudessem aperfeiçoar sua percepção do próprio corpo (propriocepção), para que esse conceito fosse vivenciado e compreendido por eles.

Após essa atividade, todos pegaram suas mochilas, e se sentaram no chão, esperando que a professora dissesse o nome de quem levaria o “cachorrinho” de pelúcia para casa. A professora, então, deu início ao processo de avaliação, em que os alunos deveriam participar. Inicialmente, perguntou-lhes quem, na opinião deles, havia tido um bom comportamento durante a aula. Eles, de comum acordo, apontaram uma amiguinha, que, por esse motivo, levou o cachorrinho de pelúcia para casa. Curiosamente, ninguém se auto-definiu como comportado. Na hora da pergunta, as crianças souberam apontar a pessoa que, na sua opinião, merecia ser assim considerada, o que foi um indicativo de desprendimento. Essa foi a última atividade desse dia e, após seu término, todos retornaram para casa.

#### **09/05/2007 (quarta-feira)**

A aula teve início de maneira semelhante ao que ocorreu nas aulas anteriores. Todas as crianças sentaram-se com a cadeira em forma de círculo, enquanto um deles foi escolhido aleatoriamente pela professora, para entregar os crachás. Enquanto isso ocorria, ela mostrava aos outros alunos uma grande folha de cartolina e propunha a eles a atividade a ser desenvolvida. Esta consistia em escrever no cartaz o que eles consideravam “legal” ou não “legal” para fazer na escola e em casa. A coluna em que deveria ser inscrito o que era considerado “legal”, era representada por uma mão com o polegar para cima, sinalizando que a atividade era “positiva”. A coluna em que se deveria inscrever o nome das coisas consideradas como “não legal”, era representada por outra mão, desta vez, com o polegar virado para baixo, indicando que a coisa era considerada negativa. As crianças ficaram entusiasmadas com a atividade. No entanto, ao perguntar às crianças se determinada coisa era

positiva ou negativa, a professora não recebeu respostas e, devido a esse fato, então ela mesma sugeria coisas e ações, ao que as crianças respondiam afirmativa ou negativamente.

Entre as frases ditas por ela, constavam:

- . oferecer ajuda às pessoas,
- . respeitar os mais velhos,
- . fazer novas amizades,
- . jogar lixo no chão,
- . não escovar os dentes,
- . brigar,
- . destruir a natureza, entre outras.

Abaixo, a maneira como o cartaz foi produzido:

Quadro 03 - Atividade feita em cartolina na sala de aula com as crianças.

<b>O LEGAL É:</b>	<b>NÃO É LEGAL</b>
Oferecer ajuda	Jogar o lixo no chão
Ajudar nas tarefas de casa e na escola	Deixar de escovar os dentes
Respeitar os mais velhos	Deixar sobras de comida
Fazer novas amizades	Brigar com o amiguinho
Brincar e pular	Destruir a natureza e os animais
Sorrir e ser Feliz	Não fazer as lições de casa

A observadora notou a importância de se estabelecer regras com essa turma, pois se verificou que elas têm dificuldade em aceitar limites, talvez porque estejam acostumados a fazer o que querem em casa, sem qualquer repreensão por parte dos pais. Diante dessa circunstância, as regras que foram elaboradas pela professora, em conjunto com os alunos, foi

muito interessante, pois o cartaz é algo concreto que pode ser visualizado e até mesmo tocado. Acrescente-se que essa atividade foi fundamental como auxiliar à tarefa de conseguir melhorar o comportamento de algumas crianças da sala de aula. Foi observado que, por meio de regras, as próprias crianças se corrigiam; quando algum amiguinho tinha reações comportamentais negativas na sala de aula, os outros alunos automaticamente faziam com a mãozinha o sinal de que aquele comportamento não era por eles considerado “legal”, o que, em geral, levava o coleguinha a se redimir e pedir desculpas, mostrando que a atividade havia alcançado os objetivos desejados naquele momento. Para a observadora, fazia-se necessário, em alguns casos de turmas com problema de comportamento, a construção de algumas regras, que deveriam ser cumpridas pelas crianças, pois, devido ao comportamento inadequado de algumas crianças, outras poderiam ficar comprometidas em relação à aprendizagem, por estar, a todo momento, desviando sua concentração das atividades propostas.

Após a elaboração do cartaz, as crianças foram tomar o lanche, que se deu às 08:45 h e constou de pão com salsicha e suco de laranja. Não houve brincadeira dirigida após o intervalo; simplesmente, a professora pegou uma caixa com brinquedos da biblioteca, que continha carrinhos e bonecas, e os distribuiu aos alunos. Observou-se que, como a brincadeira não fora dirigida, os alunos falavam muito alto, corriam e pulavam; os meninos se desentenderam, chegando a se baterem, sendo necessária a intervenção da merendeira. Enquanto isso, a professora da sala juntamente com a professora do Nível III, mostraram estar preocupadas com a apresentação para o Dia das Mães, pois não sabiam o que poderiam mostrar em comemoração ao dia. Sabendo que a observadora lecionava educação musical em escola particular da cidade, pediram sua opinião, porém esta pesquisadora deixou claro que não poderia dar orientação naquele momento, por estar adotando, em sua pesquisa a metodologia de observação não-participante. Devido a esse fato, não poderia intervir de nenhuma maneira, sob pena de invalidar a observação. A professora queria ajuda na escolha

do repertório, e pediam música com letras que falassem da importância do amor verdadeiro e puro. Com a recusa da pesquisadora, professora e crianças foram, então, até à biblioteca, onde escolheram alguns CDs e começaram a escutar. Em poucos minutos, já haviam decidido o que iriam apresentar. Escolheram duas melodias folclóricas, para serem cantadas para as mães: *Borboletinha* e *O meu chapéu tem três pontas*.<sup>17</sup>

Logo após terem ouvido as músicas e escolhido as preferidas, a professora chamou as crianças, pediu para que guardassem rapidamente os brinquedos na caixa, e deram início ao ensaio das músicas para o Dia das Mães. As crianças, que já estavam agitadas por estarem brincando livremente no pátio, começaram a correr de forma desorganizada para guardar os brinquedos, fazendo a docente chamar sua atenção e colocar todos sentados no banco do pátio. A seguir, passou a chamar três crianças de cada vez, para guardar os brinquedos de forma adequada. Assim que terminaram a arrumação, sentaram-se todos no chão, iniciando a escuta das músicas. Todos conheciam a música *Borboletinha*, e a observadora já tinha, até, visto a professora substituta cantar com as crianças do Nível II, como está descrito nas páginas anteriores. No entanto, a outra música proposta – *O meu chapéu tem três pontas* – nenhuma criança conhecia. As professoras repetiram por cinco vezes as músicas, utilizando-se do gestual a ser feito, sendo que cada frase tinha um gesto pré-determinado, que seguia rigorosamente o que era dito na letra da música. Havia pouco interesse por parte das crianças, que pareciam “papagaios”, repetindo o que as professoras diziam e imitando os gestos que faziam. Muitos não participavam e eram chamados à atenção a todo momento. A ausência de um contexto que pudesse dar significado ao aprendizado das canções e a ausência de qualquer proposta que incentivasse a criatividade dos alunos, abrindo-lhes possibilidades de inventar, tinha como resultado essa apatia e dificuldade em se envolver com a proposta. As professoras

---

<sup>17</sup> HORTA, Carlos Felipe de M. Marques. *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1999.

pediam insistentemente para que cantassem mais forte, havendo momentos em que as crianças chegaram a gritar.

Instante mais tarde foi notado que essa maneira de ensaio não cabia em uma apresentação consistente, pois, embora as crianças fossem bastante afinadas, devido ao volume em que cantavam, transformavam a música em gritos ensurdecedores, comprometendo a afinação, o que não contribuía para a aprendizagem musical. Em determinada hora, as professoras pediram para que os alunos cantassem em pé. Embora eles tivessem se levantado, conservaram a mesma posição; não faziam nenhum movimento corporal, mas mantinham-se estáticos, gritando e repetindo gestualmente o que lhes era ensinado. Desse modo, uma atividade que poderia incentivar o desenvolvimento de ações criativas nos alunos, como, por exemplo, elaborar uma melodia e pequenas frases para cantar na comemoração do Dia das Mães, tornou-se um exercício repetitivo, devido à falta de criatividade das professoras ao proporem a atividade.

Foi muito útil ter a oportunidade de observar as professoras trabalhando numa classe de Educação Infantil, pois ficou claro que elas precisam ser orientadas para que possam vivenciar e compreender alguns conteúdos de música, aprendendo de que modo trabalhar música dentro da sala de aula. Consulte-se, a esse respeito, John Paynter (1972), em especial o capítulo 1 – “Today’s music is for everyone”, em que discute a necessidade de os professores de outras áreas se aproximarem da música. O que se viu nessa aula foi uma atividade inadequada, em que as professoras trouxeram algumas músicas para a classe, mas não a exploraram convenientemente, atendo-se à utilização de gestos estereotipados única e deixando claro que a única função que atribuem à música é a de animadora de festas e de apresentações musicais nas datas comemorativas. Entenda-se que, neste trabalho, não se está assumindo uma atitude de condenação às professoras observadas, mas pondo-se em evidência o real despreparo das docentes de Educação Infantil, no que se refere à música.

Após o término do ensaio, as professoras dirigiram-se às suas salas com as crianças e deram continuidade às atividades escolares. As crianças, sentadas nas cadeiras dispostas em círculo, acomodaram-se, quando, então, a professora apresentou a elas uma boneca. A docente, depois de conseguir a atenção da classe, passou a fazer perguntas a respeito da cabeça da boneca. E dizia: “o que a cabeça dela tem?”, as crianças prontamente responderam: cabelo, cílios, nariz, sobrancelha, olhos, boca, bochecha, testa, pescoço, nuca. A observadora ficou surpresa com a prontidão das respostas. Não foi possível detectar nenhuma criança que não soubesse o que estava sendo perguntado; todas deram sua opinião, de forma bastante participativa. Após esse momento de fazer perguntas a respeito da boneca, a professora passou a se concentrar especificamente na boca, perguntando: “O que tem dentro da boca?” As crianças, novamente, responderam rapidamente: língua e dentes. A professora ainda prosseguiu, dirigindo a atenção da classe para os braços, as mãos, a barriga, a perna e os joelhos. Porém, quando perguntou quantos dedos havia nos pés, algumas crianças responderam *dois* e outras, *três*, o que provocou a imediata reação da professora, que pediu para que as crianças tirassem os sapatos e contassem os dedos dos pés. A contagem dos dedos foi de grande importância para elas, pois puderam vivenciar concretamente o que estavam vendo na boneca; cada uma contou os dedos de seus pés e aprendeu, pela experiência, o número exato. A partir da observação dos próprios pés, pelas crianças, e do número de dedos que havia em cada pé, as crianças não erraram novamente. A razão do domínio desse conteúdo pela classe deve-se ao fato de a professora ter abordado a questão de maneira concreta, a partir da experimentação, e garantiu que esse trabalho ocorresse de forma prazerosa, por meio de gestos simples, porém, bastante significativos. As crianças adoraram fazer esse tipo de trabalho. É importante frisar que, quando a atividade proposta obedece a critérios recomendados pedagogicamente, como: manter o caráter lúdico da proposta, incentivar a vivência e a experimentação, dar oportunidade de participação ativa e de

expressão e criação, ela provoca sentimentos positivos por parte classe, que domina os novos conteúdos quase sem perceber. Lembre-se, também, que essa prática é comum nas escolas de Educação Infantil e pode ser observada aqui em muitas das atividades propostas. Quando o assunto é música, isso não ocorre e as professoras sentem-se perdidas e, devido a isso, resguardam-se de possíveis erros, privilegiando a imitação pura e simples de exemplos musicais colhidos em CD, e não dando oportunidade nenhuma à criança de experimentarem e vivenciarem atividades musicais, o que aponta para a necessidade de os professores de Educação Infantil passarem por capacitação específica na área de música.

Após o término da atividade, a professora finalizou a aula, contando para as crianças que essa fora uma forma de conhecer um pouco mais do corpo. Nesse momento, uma das alunas a interrompeu, dizendo que não tinham falado do ouvido. A professora, então, bastante surpresa, parabenizou a aluna por estar atenta à explicação e, logo, aceitou a sugestão, começando a falar do ouvido. Ela, então, perguntou às crianças para que servia o ouvido, ao que elas responderam que ele servia para escutar. A professora completou, afirmando que era para escutar os sons e, com isso, terminou a atividade. Na opinião da observadora, a professora poderia explorar mais a questão do som, que surgira espontaneamente na sala de aula. Poderia, por exemplo, perguntar o que as crianças ouviam naquele momento, que sons ouviam em casa, na escola, na rua, no parque, dentre tantos outros lugares que poderiam frequentar; no entanto, a discussão que poderia ser um bom pretexto para um aprendizado mais profundo, terminou sem questionamentos.

Após fazer as cadeiras serem devolvidas a seu lugar, em frente às mesinhas, a professora distribuiu aos alunos alguns quadradinhos feitos com papel cartolina, contendo números na parte frontal, enquanto na parte de trás havia letras que, juntas formavam uma palavra, como mostra o exemplo abaixo:

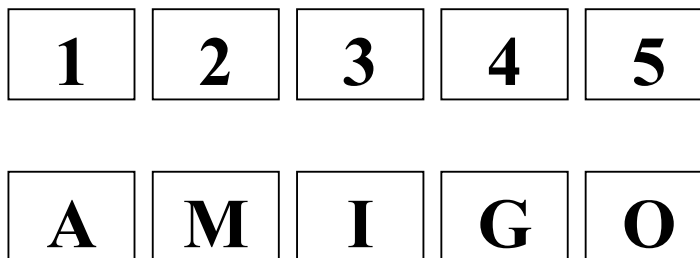


FIGURA 22 – Exemplo de atividade entregue aos alunos.

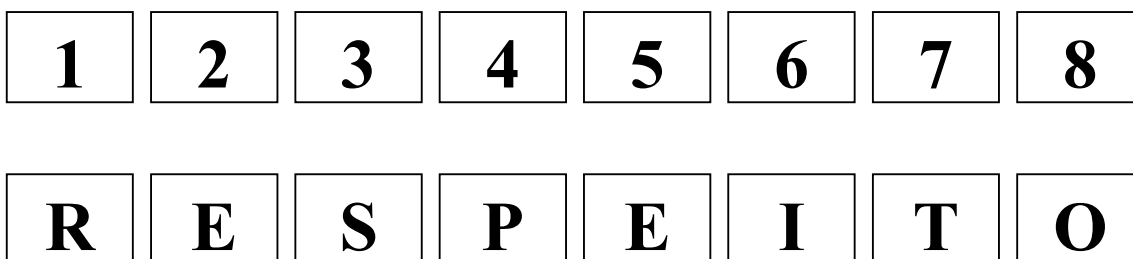


FIGURA 23 – Exemplo de atividade entregue aos alunos.

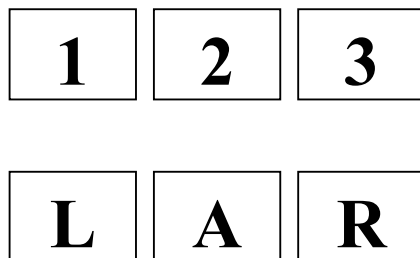


FIGURA 24 – Exemplo de atividade entregue aos alunos.

Dessa forma as crianças podiam montar a seqüência de números de um lado, e do outro lado, formar palavras. A professora escreveu a seqüência de números de 1 A 8 na lousa e também as três palavras que estão nos quadrados acima, para que as crianças as tivessem como modelo. Todos os alunos sentiram bastante dificuldade em ordenar números ou juntar as letras, de modo a formar palavras. Observou-se que eles sabem falar a seqüência de cor, porém ainda não são capazes de identificar os números no papel. A professora precisou ajudar cada criança a formar as seqüências propostas, notando que elas precisavam ser mais

trabalhadas quanto a essa questão. Constatou-se que a atividade estava além do nível de compreensão das crianças, mostrando que, até mesmo com um modelo, as dificuldades estão presentes e os alunos não conseguiam superá-las.

A atividade seguinte foi feita, novamente, com as crianças sentadas em forma de círculo no chão. A professora escreveu, em doze pequenos quadrados de papel, as seguintes palavras: CONVERSAR, BRINCAR, CARINHO, AMOR, OBRIGADO, GOSTO, POR FAVOR, ALEGRIA, DESCULPE, COM LICENÇA, BEM, AJUDAR. Em uma folha de papel craft de tamanho grande, ela desenhou doze bonequinhos de mãos dadas, pediu para que cada criança escolhesse uma palavra da lista, e explicou que eles as colariam nas mãozinhas dos bonecos. Cada criança mostrou sua palavra aos coleguinhas e, então, começaram a discutir entre si o que significava. Ela instigava os alunos a darem exemplos de suas palavras, como, por exemplo, a questão: Para que serve a palavra *obrigado*? Desse modo, os alunos poderiam entender seus significados e utilizá-las no dia-a-dia. Após a discussão e a colagem dos papéis, o cartaz foi exposto no mural da sala do Nível II, que fica no pátio da escola. Todos se mostraram orgulhosos (quanto à confecção) por haverem feito o cartaz, e repetiam prazerosamente as palavras que tinham visto. Ficou evidente que esta atividade foi bem-sucedida, porque estava apropriada ao nível de conhecimento da classe, ao mesmo tempo, trazendo desafios, mas, também, proporcionando alegria e prazer, ao cumprirem as tarefas pedidas. A dosagem das dificuldades a serem apresentadas deve ser cuidadosamente medida, pois atividades muito fáceis ou muito difíceis não contribuem para o crescimento individual e coletivo.

De volta a sala pegaram as mochilas e aguardaram por alguns instantes a chegada dos pais para irem embora.

**APÊNDICE B – PROFESSORA ANA – NÍVEIS II E III – 4 À 6 ANOS****11/04/2007 (quarta-feira)**

A professora Ana aguardava os alunos à porta da sala de aula, e, também, recebeu a pesquisadora muito bem, de forma simpática e agradável. Quando todos já estavam acomodados em suas cadeiras, à frente das mesas, ela pediu para que cantassem a música *Parabéns a você*, pois um aluno estava aniversariando. As crianças cantaram de forma animada e, ao término da música, pegaram suas cadeiras e fizeram um círculo, para que a professora fizesse a leitura de uma história. A pesquisadora não registrou a história, porém seu nome era “Amigos”. Era uma narrativa que falava de animais, defendendo a idéia de que eles eram os melhores amigos do homem. No decorrer da narração da história, a professora utilizava a voz e gestos faciais para dar ênfase às situações escritas, tais como: um dia chuvoso, com relâmpagos e trovões; ou algumas cenas belas e singelas com sorrisos. Os alunos adoravam ouvi-la e demonstravam estar atentos ao que lhes era contado. Após a leitura, foram propostas algumas questões aos alunos, relacionadas aos seus melhores amigos e, também, para saber se eles tinham algum bichinho de estimação. Curiosamente, poucos foram os alunos que responderam afirmativamente; grande parte deles tinha cachorro. Quando a professora pediu para que recontassem a história, todos fizeram isso de forma muito bonita e expressiva, mostrando que estavam atentos e concentrados no conteúdo da história.

Ana aproveitou a conversa para tratar de algo desagradável que estava acontecendo na sala, pois houve alguns pais que reclamaram na escola que os filhos estavam indo para casa com marcas de beliscões. A professora trouxe esta situação para a classe, e afirmou saber que eles estavam se envolvendo em brigas e dando tapas uns nos outros. Então, ela os repreendeu, afirmando que esse tipo de atitude não era própria de pessoas educadas como eles. Alguns dos

alunos quiserem se explicar, e ela ouviu mas, no final, disse que não gostaria mais de ter que chamar a atenção de seus alunos por isso. Ao que parece, eles ficaram tocados, pois prometeram nunca mais brigar.

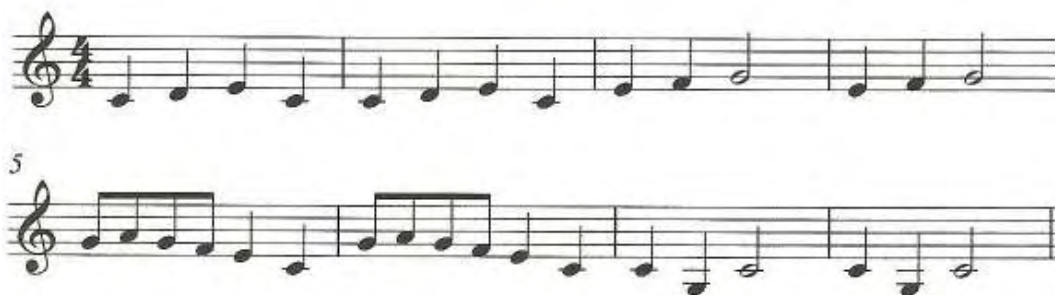
Após a conversa, a professora escolheu cinco alunos, para irem ao cantinho do livro, que fica na biblioteca; outros cinco alunos foram encaminhados para o cantinho da fantasia, que consistia em uma caixa cheia de fantasias, que eles deviam experimentar; as crianças desse grupo pareceram muito animadas em relação à fantasia. A observadora os acompanhou rapidamente, pois o cantinho da fantasia também fica na biblioteca.

As crianças do primeiro grupo pegaram colchonetes, tiraram o tênis, escolheram os livros que estavam em uma estante para leitura, e sentaram-se. Surpreendentemente, não se ouvia nenhum barulho; todos estavam concentrados, fazendo a leitura dos livros escolhidos. Enquanto isso, no outro canto da sala, cinco crianças experimentavam fantasias sem parar, porém conversavam num nível baixo, sem fazer bagunça. Após observar os alunos em suas tarefas, a pesquisadora voltou para a sala de aula.

Na sala permaneciam onze crianças que, com seus cadernos, estavam fazendo uma atividade de colagem. A professora deu-lhes uma folha com um determinado desenho, após o que eles pintaram, recortaram no pontilhado e, em seguida, montaram o desenho no caderno e lá o colaram. Ao terminar a atividade, já estava na hora do lanche.

A hora do intervalo chegou e as crianças formaram fila e cantaram a Música do Lanchinho, transcrita abaixo:

## Meu Lanchinho



*Meu lanchinho, meu lanchinho  
 Vou comer, vou comer  
 Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho  
 E crescer, e crescer.*

FIGURA 25 – *Meu Lanchinho*. Música cantada pelos alunos na hora do lanche. Partitura elaborada pela pesquisadora.

Em seguida, as crianças dirigiram-se ao pátio para a merenda, que foi servida às 09:15 hs e constou de pão com salsicha e suco de tangerina. Após o intervalo, a professora trouxe para o pátio o rádio e um Cd que continha gravações de músicas criadas ao computador, e explicou sua proposta. A música ia tocar e eles iriam dançar; quando ela parasse a professora falaria um número, 2,3,4...; então, ao ouvir o número, as crianças teriam que dar as mãos, formando grupos com igual número de crianças quanto o que fora anunciado na seqüência numérica.

As crianças estavam muito animadas, embora as músicas já fossem suas conhecidas, como, por exemplo, *A dona aranha*, ou *Formiguinha*, dentre outras já descritas acima; as crianças não cantavam junto, não esboçaram nenhuma letra, e mostravam estar bastante preocupadas com a formação do grupo seguindo a ordem da professora. Em seguida, esta entregou a cada uma das crianças um bambolê, dizendo que, quando a música parasse, eles deveriam colocar o bambolê no chão e sentar dentro. Após o término dessa atividade, foi feito

um trem, em que a professora ia à frente, fazendo alguns movimentos, ao que os alunos deveriam corresponder, como: mão para frente, para trás, à direita, ou à esquerda. A próxima atividade consistia em passar o bambolê pelo corpo, de cima para baixo e, depois, de baixo para cima. Segundo o ponto de vista da observadora, a atividade tinha por objetivo desenvolver a lateralidade e, também, no seu início, alguns conceitos de matemática.

O que se observou, enquanto o CD tocava, é que a professora não pediu, em nenhum momento, para que os alunos cantassem, e nem, tampouco, sugeriu atividades que usassem a voz. Perdeu-se, *então*, uma ótima oportunidade de desenvolver um trabalho musical com os alunos.

Ao término da brincadeira dirigiram-se para a sala, quando a professora fez sondagem da escrita com as crianças no caderno. Ela chamou um aluno de cada vez, e pediu-lhes que escrevessem algumas palavras, como *amigo*, *gato* e *cachorro*. Notou-se que nenhuma criança conseguiu escrever corretamente; poucas escreveram apenas parte da palavra. Após essa sondagem, pegaram suas mochilas e ficaram sentados, esperando a hora de ir embora.

#### **25/04/2007 (quarta-feira)**

A professora, da mesma forma que na aula passada, recepcionou os alunos à porta da classe, e pediu-lhes que se sentassem nas cadeiras. Quando todos já estavam acomodados, ela perguntou aonde estava o Paschoal. Pascoal é um cachorrinho de pelúcia, que, como foi visto na outra classe, fica um dia na casa de cada criança. Paulo, que havia levado o bichinho para casa, contou suas peripécias com o cachorro. Segundo ele, o cachorrinho foi com ele ao supermercado, ao parquinho, buscar o irmãozinho à tarde, na escola e, também, jantou. E afirmou que naquela manhã, havia tomado leite com achocolatado. Todos os alunos riram

bastante, ao ouvir Paulo contar essas histórias a respeito de Pascoal; no entanto, não perdiam a atenção no que ele falava, mantendo-se concentrados.

Ana, a professora, resolveu fazer a chamada; de acordo com ela, os alunos teriam que responder *Paschoal*, em vez de presente. As crianças adoraram a brincadeira. Em seguida, levaram suas cadeiras para o centro da sala e formaram uma roda. A professora distribuiu o crachá para cada aluno e, em seguida, informou que contaria uma historinha, chamada “Formiguinha”. A observadora não registrou a história, porém seus personagens principais eram a formiga, o rato, o gato e o cão. Não houve questionamento por parte da professora ao término da história, para verificar o nível de compreensão de seus alunos. Ela, simplesmente, pediu que fizessem uma fila para irem ao pátio. Lá, formaram uma roda e cantaram a música “Atirei o pau no gato”. Primeiramente cantaram parados no lugar, depois, andando em círculo de mãos dadas. Em seguida, a professora sugeriu que mudassem o nome do animal, assim, em seguida, passaram então a cantar texto com cachorro, cavalo, passarinho e galinha. Cabe ressaltar que dois alunos não quiseram participar e preferiram ficar sentados, somente assistindo. Ao término da atividade, a professora pediu-lhes que se sentassem no chão e fez perguntas a respeito da letra da música. Ela conversou com eles a respeito da ação contida no texto: “Atirei o pau no gato” e lhes perguntou se achavam correto jogar um pau no animalzinho. Todos responderam que não, porque os animais são nossos amigos. Então, ela sugeriu que cantassem:

Não atirem o pau no gato to

Porque isso-sso não se faz faz faz

O gatinho nho nho é nosso

Amigo go go

Não podemos maltratar os animais.

Sabe-se que essa maneira de conduzir a deturpação do folclore vai por conta do “politicamente correto”, mas cabe ressaltar que a correção da letra, não é o meio para se acabar com a violência.

Notou-se que as crianças não conheciam essa letra, porém a anterior elas cantavam alegremente. Elas eram bem afinadas e tinham precisão rítmica. Observou-se que a professora poderia ter trabalhado mais a parte musical, talvez isso não tenha se dado, devido sua falta de formação. Poderia, por exemplo, pedir para as crianças cantarem em intensidade forte e fraca, mas isso não ocorreu. Ela preferiu apenas sugerir a modificação da letra.

Ao voltarem para a sala, a professora anunciou que a atividade seria a Colagem Maluca. A brincadeira consistia em pegar várias revistas e recortar a cabeça de uma pessoa, o corpo de outra, braços e pernas ainda de outra pessoa e, depois, montar o corpo com os pedaços recortados, colando-os no caderno. As crianças desenvolveram muito bem a atividade, mostrando que já têm mais noção de esquema corporal do que a sala de Nível II observada por esta pesquisadora, que ainda não dominam esse conceito, talvez, por serem mais novos. Após a atividade, as crianças formaram fila e saíram para o lanche.

As crianças cantaram a Música do Lanchinho descrita anteriormente. O lanche foi servido às 09:15h e constou de pão com carne desfiada e suco de tangerina. Após o intervalo, as crianças receberam uma caixa de brinquedos que estava na biblioteca, e brincaram livremente. Ao contrário da sala de Nível II, nenhuma criança se desentendeu com outra; todas brincaram alegremente, de forma ordenada e, ao término, guardaram todos os brinquedos.

Retornaram à sala, fizeram a escovação de dentes, da mesma maneira observada no Nível II. No entanto, a condução das atividades de escovação era mais ordenada do que na outra classe, pois a professora colocava a pasta de dente nas escovas e fazia dois meninos e

duas meninas irem, de cada vez ao banheiro. Embora, aparentemente, esse processo demorasse mais, ao final, verificou-se que a escovação dessa sala foi bem mais rápida do que na outra sala. Ao voltarem à sala, a professora anunciou que iriam para a biblioteca, para assistir um desenho animado. As crianças ficaram contentes, pois gostam muito de cinema. Eles assistiram um desenho do Pica-pau. Notou-se que, após o desenho, a professora nada questionou. Todos, simplesmente voltaram à sala e devolveram seus crachás. A professora, então, fez um sorteio, utilizando-se dos próprios crachás, para decidir quem levaria o Paschoal para casa. Após essa decisão, todos pegaram suas mochilas e aguardaram a chegada dos pais.

#### **02/05/2007 (quarta-feira)**

Nesse dia não houve aula, pois houve reunião pedagógica. A observadora não podia participar dessa reunião, pois a autorização concedida pela Secretaria da Educação permitia o acesso exclusivamente às aulas.

#### **16/05/2007 (quarta-feira)**

Como foi observado nos dias anteriores, a professora aguardou seus alunos na porta da sala de aula. Assim que todos chegaram e se acomodaram, ela colocou todos os crachás sobre sua mesa. Em seguida, passou a chamar cada criança pelo nome. Ao ouvirem seu nome, as crianças deveriam ir até sua mesa e encontrar seu crachá no meio dos outros. Notou-se que as crianças não tiveram dificuldades no reconhecimento, talvez por já saberem escrever seus nomes. Ao término da atividade, cada criança pegou sua cadeirinha e a trouxe para o centro da sala, para formar um círculo.

A professora iniciou a conversa comentando com seus alunos algo que acontecera no dia anterior. Segundo ela, havia crianças que não sabiam para que servia a escova de dentes, porque, quem sabia, escovava os dentes corretamente e saía do banheiro, aqueles que não sabiam jogavam água e pasta de dente nos outros. Os alunos envolvidos na confusão do dia anterior no banheiro explicaram suas versões. Eles disseram que, ao escovar os dentes, outro amiguinho chegara e jogara água neles. Diante disso, eles revidaram e foi criada uma situação de guerra. A professora advertiu-os, dizendo-lhes que esse era um comportamento inadequado e não podia aceitá-lo em sua classe, ao que todos concordaram.

Nota-se, nesta classe, que a professora tem o hábito de conversar com os alunos a respeito do que não considera certo e abre a possibilidade de diálogo. Ela não os repreende, mas senta-se com eles e discute o que está errado, mostrando que as crianças entendem e têm capacidade para refletir a respeito do que fizeram.

Após essa conversa abordando o episódio da guerra de água no banheiro, a professora Ana prosseguiu o trabalho, dizendo a seus alunos que iria contar uma “história de arrepiar”. Primeiramente, ela travou uma conversa com seus alunos, perguntando-lhes do que tinham medo. Aos poucos, várias informações surgiram, dos medos que tinham, de cobra, elefante, aranha, dinossauro, cavalo, tubarão. Houve, mesmo, um aluno que disse não ter medo de nada, ao que a professora rebateu, dizendo que todos nós temos medo de alguma coisa, inclusive os adultos. Após essa conversa, ela iniciou a narração da história, que está transcrita logo abaixo. Informe-se que essa transcrição é uma cópia da história levada pela professora numa folha de papel, o que impediu a identificação da referência bibliográfica.

### **HISTÓRIA DE ARREPIAR**

Toda noite, na hora de dormir, os Sete Anões se reuniam perto da lareira e pediam a Branca de Neve que lhes contasse uma história:

- Hoje nós queremos uma de fantasma... – exigiu Feliz. –  
Daquelas de arrepiar...

- Fantasma?! – resmungou Zangado, enfiando-se embaixo das almofadas. – Eu tenho medo...

Branca de Neve começou a contar a história de um fantasma que, depois do relógio bater nove horas da noite, aparecia no alto da escada. Ele era branco e gemia ao descer os degraus.

Naquele exato momento, o relógio da sala começou a dar as nove badaladas. Foi aí que Dunga percebeu um vulto branco descendo a escada, gemendo – uuuuh!! uuuuh!!

Dunga se escondeu dentro do relógio. Soneca e Atchim se enrolaram nas cortinas. Feliz, Dengoso e Mestre pularam para debaixo da mesa.

De repente, o gemido transformou-se num grito – uaaah! – e o fantasma rolou a escada com grande ruído – crás, catapumba!

Os anõezinhos tremiam de medo, até que Mestre, um pouco mais corajoso, resolveu abrir um olho.

- Zangado! – exclamou ele, puxando o lençol que cobria o outro anão.

- Uiii... uiiii... – gemeu Zangado. – Não vou fazer isso nunca mais... dei uma pancada com a cabeça.

- Ora, Zangado... gracejou Branca de Neve. – Dizem que os fantasmas são vultos que dão pancadas à noite, não é?

- Não - corrigiu Feliz. Os que dão pancadas à noite são os mais estúpidos.

- Os espertos sempre descem a escada segurando uma vela! – confirmou Atchim.

- E fazem dois buraquinhos no lençol para ver onde pisam – concluiu Dengoso. (História contada durante a aula observada).

Após a narração da história, a professora anunciou que fariam uma brincadeira. Então, ela pegou um lençol, escolheu um aluno para sair da sala por alguns instantes e deu-o a um dos que permaneceram na sala. Quando o aluno de fora entrava, ele devia permanecer de olhos fechados e adivinhar quem era o fantasma, a partir do som de sua voz, quando gritava

“HUUUUU!!!!”. As crianças adoraram a brincadeira; quando a ação começava, todas ficavam atentas e em silêncio, para que a criança não conseguisse de imediato descobrir o nome do fantasma. Observe-se que esse tipo de atividade é um jogo de percepção auditiva. Sendo assim, desenvolve a escuta da criança, uma vez que ela precisa identificar o som da voz do colega, o que é feito a partir do reconhecimento do timbre, dos atributos do som. Essa é uma brincadeira simples e bastante interessante, que, além do que foi dito, desenvolve, também, a atenção e a concentração, além de ser um excelente meio de socialização.

Ao término da brincadeira, as crianças formaram fila, cantaram a Música do Lanchinho e foram até o pátio. O lanche servido foi pão com carne moída e suco de acerola. A recreação após o intervalo no pátio foi massinha de modelar, no qual as crianças ficaram livres para moldar o que quisessem. A escovação dos dentes foi a atividade seguinte e deu-se da mesma maneira dos dias anteriormente observados. Ao término da escovação, as crianças e a professora caminharam até o pátio, para uma brincadeira.

Em um cartaz grande, feito em papel craft, a professora desenhou círculos, triângulos e retângulos de diferentes tamanhos. A proposta era que cada criança jogasse uma bola na figura pedida pela professora. As ordens eram: *figura azul, círculo pequeno, retângulo grande, figura amarela, figura rosa*, entre tantas outras, como mostra o quadro abaixo:

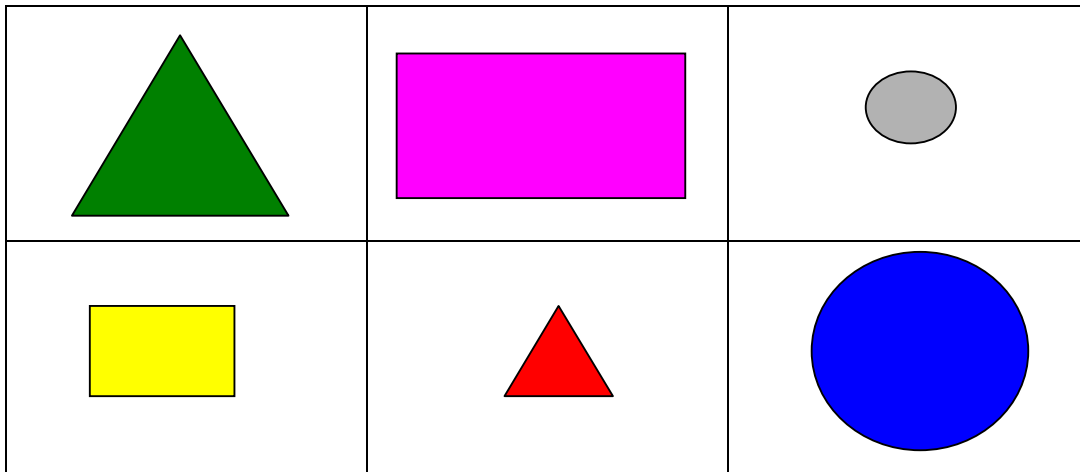


FIGURA 26 – Exemplo de quadro confeccionado em papel craft para a atividade com figuras geométricas, tamanhos e cores.

As crianças sentiram-se bastante motivadas com essa atividade, todas colocadas em frente ao quadro de figuras, sentadas e em silêncio. A professora anunciava a figura e as crianças jogavam a bola. Muitas delas se confundiram, necessitando da intervenção da professora. É preciso esclarecer que só era considerado erro, o engano acerca da figura geométrica. Quando a criança acertava a figura geométrica, mas se enganava na cor ou no tamanho, o erro não era considerado, percebe-se que embora cor e tamanho não fosse avaliado, as crianças muitas vezes se conduziam na escolha por esses itens, dessa forma seria quase impossível acarretar o acerto ao entendimento da figura. Todos jogaram duas vezes cada e, ao término da atividade, encaminharam-se para a sala novamente, pegaram suas mochilas e aguardaram a chegada dos pais.

### **30/05/2007 (quarta-feira)**

Seguindo o mesmo ritual, a professora esperou seus alunos na porta da sala de aula. Assim que todos se acomodaram, ela lhes pediu que trouxessem seus cadernos da lição de casa. Um aluno não trouxe e a professora chamou-lhe a atenção, enfatizando a importância de se ter responsabilidade com o material escolar. E o aconselhou a, assim que

acabasse de fazer a lição, colocasse o caderno dentro da bolsa. Uma aluna foi escolhida aleatoriamente pela professora, para distribuir os crachás. Todos pegaram suas cadeiras e formaram um círculo com elas, no centro da sala.

Como nas outras aulas observadas, a professora contou uma história da Branca de Neve, porém a observadora não registrou o nome do livro tirado e nem mesmo a história, por estar novamente em folha trazida pela professora, a qual não constava referências bibliográficas. Ao término desta, a professora fez muitas perguntas às crianças, dentre eles, quem estava na história, além da Branca de Neve. Um aluno respondeu antecipadamente, que eram os sete anões. Então, foi pedido a cada aluno que contassem de um a sete. Em seguida, a professora perguntou-lhes se sabiam o nome dos anões. Nem todos os alunos sabiam seus nomes; foi necessária a intervenção da professora, para que os aprendessem. Ela anotou os nomes na lousa: Dengoso, Zangado, Atchim, Dunga, Soneca, Mestre e Feliz. Em voz alta, todos leram os nomes auxiliados pela professora; em seguida, pegaram suas cadeiras, voltaram para os seus lugares e, no caderno de atividades, copiaram da lousa os nomes dos Anões. Notou-se que muitas crianças tinham dificuldade em copiar, porém a professora deixou fazer do jeito que podiam, não fazendo nenhuma intervenção. Isso demorou muito, porque as crianças ainda não têm habilidade com o lápis de escrever e com a cópia. Após essa atividade já era hora do lanche.

Como nas outras semanas, as crianças formaram fila às 09:15h, cantaram a Música do Lanchinho, que foi composto de pão com carne moída e suco de limão. Após terminarem de comer, a brincadeira foi livre. Não foi dado às crianças nenhum brinquedo, então, elas preferiram brincar de pega-pega ou esconde-esconde, e fizeram isso de forma organizada e bastante prazerosa.

De volta do intervalo, fizeram a escovação dos dentes do mesmo modo que já foi relatado anteriormente, e receberam o caderno de desenho para a realização de uma

atividade. A professora distribuiu aos alunos três retângulos verdes e três triângulos cor de rosa. A tarefa consistia em colá-los sobre a linha preta desenhada no caderno, seguindo a mesma ordem desenhada na lousa:

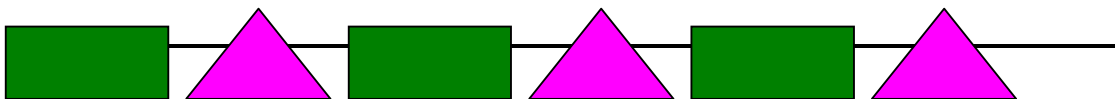


FIGURA 27 – Exemplo de seqüência a ser copiada pelos alunos.

Notou-se que as crianças tiveram muita dificuldade na realização da atividade, embora identificassem o triângulo e o retângulo, não conseguiam montar uma seqüência no papel, tendo como base um modelo. Dos dezesseis alunos presentes, somente quatro montaram corretamente a ordem, percebe-se que é importante trabalhar mais o conteúdo concretamente através de brincadeiras, dando aos alunos a oportunidade de vivenciar o aprendizado.

Após a atividade, a professora propôs que fizessem a “dança das cadeiras”. Para isso, as crianças precisavam ir andando continuamente ao redor das cadeiras, enquanto a música tocava. Ao se fazer silêncio, elas deveriam se sentar. Como, pela regra desse jogo, há uma cadeira a menos do que o número de crianças, a cada vez que a música parava, um aluno ficava de pé, pois não havia cadeira para ele. Este, então, saía do jogo. A professora fez algumas variações no decorrer da atividade, como: andar batendo palmas, não cantar e dançar, em vez de andar. As crianças gostaram muito de participar do jogo e demonstraram que estavam atentas, pois seguiram corretamente as regras anunciadas pela professora. Além disso, ainda se mostraram afinadas durante a execução musical, e também mostraram ter bom ritmo, ao acompanharem a música com palmas.

Observou-se que a professora do Nível III trabalha mais conteúdos musicais em sala de aula do que a professora do Nível II e, talvez, esse seja um dos fatores das crianças serem mais concentradas em relação à outra sala.

A partir da observação realizada, a observadora pode afirmar que a música não está presente, de forma efetiva, no currículo da escola pesquisada. As professoras, ao início da observação, sentiram-se na obrigação de trabalhar música, por saberem que a pesquisadora presente era da área da Educação Musical. Ao perceber essa situação, a pesquisadora tranquilizou as professoras, dizendo-lhes que não era necessário modificar o tipo de trabalho que realizavam, mesmo que não desenvolvessem nada de música em suas aulas.

***ANEXOS***

**ANEXO I – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA UNESP ENVIADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA *SURVEY***



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São Paulo

**ATESTADO**

Atesto, para os devidos fins, que KAREN ILDETE STAHL SOLER está matriculada no Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado do Instituto de Artes da UNESP, reconhecido de acordo com o disposto na Portaria Ministerial nº 2.878, de 24/08/05, publicada no D.O. de 26/08/05, e que os procedimentos de pesquisa por ela adotados foram elaborados em conjunto com sua orientadora Profª Drª Lia Vera Tomás e são do conhecimento deste Programa.

São Paulo, 10 de maio de 2006.

  
ROSÂNGELA D. CANASSA  
Supervisora da Seção de Graduação





B) Tem experiência docente em escolas de música? Quais?

---

---

5. Há quanto tempo leciona em escolas de Educação Infantil ?

---

6. Você faz planejamento para suas aulas?

(     ) Sim                      (     ) Não

7. Esse planejamento é semanal, mensal ou bimestral?

---

8. Quem determina os conteúdos a serem trabalhados?

---

---

9. Você trabalha com conteúdos de música na sala de Educação Infantil?

(     ) Sim                                      (     ) Não

10. Se a resposta acima for afirmativa, de que forma são trabalhados os conteúdos musicais?(músicas, jogos, brincadeiras, entre outros).

---

---

---

11. Você conta com a ajuda de algum profissional específico da área?

(     ) Sim                                      (     ) Não

12. Você considera importante, a escola de Educação Infantil ter no corpo docente um profissional da área da Educação Musical? Justifique sua resposta!

---

---

---





---

---

05. Há quanto tempo leciona a disciplina Educação Musical em escolas de Educação Infantil?

---

06. Você faz planejamento para suas aulas?

(      ) Sim                      (      ) Não

07. Esse planejamento é semanal, mensal ou bimestral?

---

08. Quem determina os conteúdos a serem trabalhados?

---

---

09. De que forma são trabalhados os conteúdos musicais na sala de aula?(músicas, jogos, brincadeiras, entre outros).

---

---

---

10. Você considera importante, a escola de Educação Infantil ter no corpo docente um profissional da área da Educação Musical? Justifique sua resposta!

---

---

11. Utiliza livros didáticos que dêem apoio às atividades de música? Quais?

---

12. Você utiliza outros recursos? Quais?



20. Em sua opinião, para que a Educação Musical contribui?

---

---

---

---

---



04. A) Tem experiência discente em escolas de música? Quais?

---

---

B) Tem experiência docente em escolas de música? Quais?

---

---

05. Há quanto tempo leciona em escolas de Educação Infantil ?

---

06. Você faz planejamento para suas aulas?

(     ) Sim                      (     ) Não

07. Esse planejamento é semanal, mensal ou bimestral?

---

08. Quem determina os conteúdos a serem trabalhados?

---

---

---

09. Você trabalha com conteúdos de música na sala de Educação Infantil?

(     ) Sim                                      (     ) Não

10. Se a resposta acima for afirmativa, de que forma são trabalhados os conteúdos musicais?(músicas, jogos, brincadeiras, entre outros).

---

---

---

---

11. Você conta com a ajuda de algum profissional específico da área?

(     ) Sim                                      (     ) Não

12. Você considera importante, a escola de Educação Infantil ter no corpo docente um profissional da área da Educação Musical? Justifique sua resposta.



ANEXO V – CARTA ENVIADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA PARA A OBSERVAÇÃO NÃO -PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São Paulo

São Paulo, 16 de fevereiro de 2007.

Ilma. Sra. Secretária de Educação do Município de Indaiatuba,

Prezada Senhora,

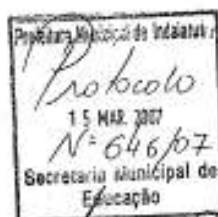
Esta carta tem por objetivo de solicitar à Vossa Senhoria autorização para que a mestranda abaixo identificada, venha acompanhar o trabalho de uma classe de crianças em uma EMEI do município a ser designada por essa Secretária, para coletar dados para sua pesquisa de Mestrado.

Informe que a aluna KAREN ILDETE STAHL SOLER está matriculada no Programa de Pós-graduação em Música, nível de Mestrado, Programa reconhecido de acordo com o disposto na Portaria Ministerial nº 2.878, de 24 - 08 - 2005, publicada no D. O. U de 26 - 08 - 2005.

A dissertação de Mestrado a ser defendida no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, na área de Musicologia/Etnomusicologia, está dentro da Linha de Pesquisa "Abordagens históricas, estéticas e educacionais do processo de criação, transmissão e recepção da linguagem musical" e seu título é *A música na Educação Infantil: um estudo das EMEIs e EEIs na cidade de Indaiatuba*. A referida aluna, em 2006, entrevistou professores das EMEIs e EEIs para traçar um perfil do ensino de música nessas escolas. Presentemente, para completar os dados de pesquisa é necessário que possa acompanhar e observar uma classe durante o primeiro semestre de 2007, a ser designada por essa Secretária. Afiançamos que as informações colhidas obedecerão rigorosamente aos procedimentos éticos usuais em pesquisa e só serão divulgadas com a aprovação das autoridades competentes desse município.

No aguardo de manifestação de V. S., aproveitamos a oportunidade para manifestar-lhe nossa estima e consideração.

Atenciosamente,




*Lucia White*  
*Lucy Albice*  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
MUNICÍPIO DE INDAIATUBA

*Prof. Dra. Isabella Machado Kerr*  
Coordenadora do Programa de  
Pós-graduação em Música

Instituto de Artes - Seção de Pós-Graduação  
Rua Oton Luís Lasagna, 400 CEP 04266-030 São Paulo/ SP  
Tel 11 274-4732 - ramais 233234 e 11 6914-317 fax 11 274-2190  
posgradacao@unesp.br

ANEXO VI – PLANILHA DO DESENVOLVIMENTO COLETIVO – PREFEITURA MUNICIPAL DE  
INDAIATUBA

# Planilha Coletiva do Desenvolvimento Escolar



EMEI: \_\_\_\_\_ Nível (is): \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Prof. (a): \_\_\_\_\_ DUE/CUE: \_\_\_\_\_

**2006**

Prefeitura Municipal de Indaiatuba  
Secretaria Municipal de Educação  
Departamento de Educação Infantil



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**José Onério da Silva  
Prefeito Municipal**

**Profª. Doutora Jane Shirley Escodro Ferretti  
Secretário Municipal de Educação**

**Profª. Ivana Perini Zoppi  
Secretário Adjunto**

**Profª. Deize Clotildes Barnabé de Moraes  
Diretor de Departamento de Planejamento e Administração**

**Profª. Jeanete Escodro  
Diretor do Departamento de Educação Infantil**

**Profª. Andréa Aparecida Alves Lopes - Coordenador de Unidade Escolar**

**Profª. Denise Perini - Diretor de Unidade Escolar**

**Profª. Elizanita Cristina Pimentel - Chefe da Divisão do Ensino Regular**

**Profª. Ms. Jacimara Martins Siqueira de Miranda - Chefe da Divisão de Pré-Escola**

**Profª. Jeanete Escodro - Diretor do Departamento de Educação Infantil**

**Profª. Kátia Marques Dias Shimizu - Coordenador de Unidade Escolar**

**Profª. Regiane de Carvalho - Coordenador de Unidade Escolar**

**Profª. Rosângela Favotto - Diretor de Unidade Escolar**

**Profª. Sandra Cristina Salvaterra Garcia - Coordenador de Unidade Escolar**

**Profª. Tânia Regina Cataldi Milan - Orientador Pedagógico**

**Profª. Vânia Accioly Cahet Autuori - Coordenador de Unidade Escolar**

**Comissão de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem das EMEIs - CAPEAE**

**Proibida a reprodução total ou parcial dessa publicação, por quaisquer vias ou meios,  
sem autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba**

**Capa:**  
Emmanuel Abrantes dos Reis

Atendendo aos objetivos e pressupostos teóricos da *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino* (Indaiatuba, 2004a), o grupo de profissionais que compõe o Departamento de Educação Infantil intensificou estudos e experiências que dessem um novo rumo à avaliação do trabalho realizado e, ao mesmo tempo, intensificasse a qualidade de ensino oferecido nas escolas.

Esse imenso empenho tem sido discutido com todos, inclusive com o lançamento de pesquisas de opinião individuais a cada um dos profissionais que trabalham na Pré-Escola Municipal. Com essa reflexão coletiva, o processo avaliativo do desenvolvimento escolar, vem se reestruturando e aprimorando.

Para 2005 e 2006 esse processo ocorrerá sistematicamente através de alguns instrumentos, definidos na apostila *Orientações quanto ao Processo Avaliativo do Desenvolvimento Escolar 2005* (Indaiatuba, 2005).

Entre esses instrumentos está a presente Planilha Coletiva do Desenvolvimento Escolar, que tem por objetivo resumir, através de codificações, como está o processo ensino-aprendizagem de cada classe. Antecedem e integram obrigatoriamente o preenchimento dessa Planilha, os registros descritivos do desenvolvimento de cada aluno, constantes do Relatório de Trabalho (RT) de cada Professor.

Interligam-se a esse instrumento ainda, os Planos de Aula do Professor que identificam com quais objetivos cada conteúdo didático aqui relacionado, foi trabalhado.

Os dados constantes dessa Planilha, preenchidos trimestralmente, alimentam levantamentos e análises sobre os processos de ensino e aprendizagem de cada escola e de toda a Rede Pré-Escolar Municipal e reorientam o trabalho didático de cada Professor, de cada Diretor/Coordenador de Unidade Escolar, bem como o apoio pedagógico da equipe técnica da SEME junto às escolas.

Esses levantamentos, mobilizam inclusive as metas e prioridades a serem tratadas pelas equipes escolares, em suas respectivas reuniões dos Conselhos de Avaliação Pedagógica (CAP) e nos Planos Escolares. Todo esse exercício diagnóstico direciona a ação das escolas, em especial a prática docente, tendo por base a reflexão.

A característica principal que rege todo esse trabalho, pressupõe um acompanhamento sensível do desenvolvimento individual de cada aluno, de cada turma, adentrando o mundo das crianças, pesquisando as suas conquistas, domínios, habilidades, refletindo constantemente as suas ações, pensamentos, preferências, gostos, sentimentos, interesses, com o intuito de desafiá-las na construção de novos e significativos conhecimentos. "Tarefa árdua, (...), porém necessária, que se justifica diante do compromisso, responsabilidade e respeito que temos que ter com o aluno e com o nosso próprio trabalho" (Indaiatuba, 2004 b, p. 1).

**Comissão de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem das EMEIs - CAPEAE**

## SIGLAS

### SIGLAS PARA AS COLUNAS INICIAIS DA PLANILHA:

A - Abandono  
 TE - Transferência Expedida  
 TR - Transferência Recebida

## LEGENDAS

### LEGENDAS PARA AS COLUNAS DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS:

Os conteúdos didáticos trabalhados serão codificados com números que representam o nível de domínio demonstrado pelos alunos em relação aos objetivos propostos pelo Professor, nas atividades desenvolvidas. Os códigos são os seguintes:

- 0 - Não avaliado
- 1 - Fase em que a criança não demonstra domínio em relação ao conteúdo e objetivos propostos.
- 2 - Fase de domínio inicial do conteúdo: fase em que a criança começa a demonstrar algum domínio em relação ao conteúdo e objetivos propostos.
- 3 - Fase intermediária de domínio do conteúdo: fase em que a criança demonstra parcial domínio em relação ao conteúdo e objetivos propostos.
- 4 - Fase de domínio do conteúdo: fase em que a criança demonstra domínio em relação ao conteúdo e objetivos propostos.

### LEGENDAS ESPECIAIS PARA ALGUNS CONTEÚDOS TRABALHADOS:

#### Contagem:

- 0 - Não avaliado.
- 1 - A criança ainda não relaciona a verbalização do número aos objetos. Toca os objetos não atribuindo-lhes a correta seqüência numérica.
- 2 - A criança verbaliza a seqüência correta dos números, porém conta o mesmo objeto mais do que uma vez ou "pula" objetos na contagem.
- 3 - A criança conta adequadamente até cinco objetos, apontando-os e verbalizando correspondentemente os números.
- 4 - A criança conta adequadamente mais de cinco objetos.
- 5 - Ao término de uma contagem, a criança ao ser indagada, sobre onde está o último número por ela verbalizado, aponta todos os elementos e não apenas o último objeto contado.

#### Classificação:

- 0 - Não avaliado.
- 1 - A criança ainda não organiza objetos em grupo. Justapõe esses objetos espacialmente em fileiras de tal modo a montar uma figura no espaço. O estabelecimento de semelhanças se dá apenas entre o primeiro elemento e o seguinte e desse com o próximo e assim por diante. Os critérios não são pré-estabelecidos, nem constantes.
- 2 - A criança agrupa os objetos de forma a montar com eles figuras. Perde de vista seu propósito inicial de por junto os parecidos e passa a fazer alguma construção.
- 3 - A criança monta coleções de objetos, porém atendo-se à semelhança absoluta.
- 4 - A criança reúne em classe todos os elementos de um conjunto, a partir de um critério único e incluindo duas ou mais subclasses, numa classe de maior extensão.

**Seriação:**

0 - Não avaliado.

1 - A criança consegue estabelecer algum princípio de diferença ao relacionar dois ou três objetos, baseando-se em uma única característica.

2 - A criança consegue seriar de três a seis objetos, baseando-se em uma única característica.

3 - A criança consegue montar uma série com mais de seis elementos, por ensaio e erro. Em geral se pedimos-lhe que intercale novos elementos na série ela recomeça, ou se utiliza de várias tentativas.

4 - A criança constrói sistematicamente uma série de mais de seis elementos, identificando o primeiro deles ou o último para começar a série, encaixando sucessivamente os demais. É capaz inclusive de encaixar elementos numa série montada sem muita hesitação. Compreende que na série um elemento é ao mesmo tempo maior que os anteriores e menor que os posteriores.

**Conservação numérica:**

0 - Não avaliado.

1 - A criança ao comparar dois conjuntos com a mesma quantidade de elementos, só os põe na mesma disposição espacial, sem porém fazer a correspondência termo a termo.

2 - A criança, pela correspondência termo a termo, admite a equivalência entre dois conjuntos de mesmas quantidades, desde que dispostos espacialmente lado a lado.

3 - A criança titubeia ao afirmar equivalência entre dois conjuntos de mesma quantidade, dispostos espacialmente de formas diferentes.

4 - A criança afirma e argumenta, seguramente, a equivalência entre dois conjuntos de mesma quantidade, dispostos espacialmente de formas diferentes.

**Conservação de líquido:**

0 - Não avaliado.

1 - A criança não admite equivalência entre duas quantidades idênticas de líquido, mesmo estando elas contidas em recipientes iguais e postos lado a lado.

2 - A criança admite equivalência entre duas quantidades idênticas de líquido, desde que elas estejam contidas em recipientes iguais e postos lado a lado.

3 - A criança admite, sem muita certeza e nem muita constância, a equivalência de quantidades entre duas porções idênticas de líquido, dispostas em recipientes de formatos diferentes.

4 - A criança admite, com certeza e argumenta, a equivalência de quantidades entre duas porções idênticas de líquido, dispostas em recipientes de formatos diferentes.

**Conservação de Massa:**

0 - Não avaliado

1 - A criança não admite equivalência entre duas quantidades de massa idênticas, ainda que em mesmo formato e postas lado a lado.

2 - A criança admite a equivalência de quantidades entre duas porções de massa idênticas, desde que os formatos sejam os mesmos e as porções estejam lado a lado.

3 - A criança admite, sem muita certeza e nem muita constância, a equivalência de quantidades entre duas porções de massa idênticas, porém com formatos diferentes.

4 - A criança admite, com certeza e argumenta, a equivalência de quantidades entre duas porções de massa idênticas, porém com formatos diferentes.

**Desenho:**

0 - Não avaliado

1 - **Realismo Fortuito:** O desenho da criança assemelha-se a um rabisco. O significado desse rabisco ou garatuja, a criança descobre enquanto o produz ou depois de realizá-lo, ou seja não há manifestação de intenção anterior, sobre o que irá desenhar. O que marca essa fase é a casualidade, o desenho é involuntário.

2 - **Realismo gorado:** Nessa fase apesar da criança apresentar dificuldades em representar as características dos objetos, seus desenhos e traços já buscam retratar a realidade. A criança manifesta intenção anterior ao ato de desenhar, porém ainda não é capaz de sintetizar nos seus desenhos um conjunto coerente; justapõe partes sem conseguir coordená-los num todo. Exemplos: "o chapéu muito acima da cabeça, os botões ao lado do corpo" (Assis & Assis, 2000, p. 111); no desenho da figura humana predominam os girinos, caracterizados com uma grande cabeça de onde saem os braços e pernas, em algumas vezes só um par de membros é desenhado, nessas figuras pode-se inclusive constatar confusão na ordem e disposição dos olhos e nariz (Kobayashi, 2001, p. 113); com o tempo esses girinos evoluem, e da cabeça saem traços retos, onde ligam-se braços e pernas com dedos nas mãos e pés, em ritmo progressivo surgem então os badamecos retratados com cabeças, de onde saem troncos e membros arredondados, ou em formato retangular (Kobayashi, 2001, p. 114).

3 - **Realismo intelectual:** "Se na fase anterior, havia uma justaposição das partes e do todo, desta fase em diante há um critério, para colocar os braços, pernas, cabelo e dedos, e uma preocupação com detalhes nas peças do vestuário onde podemos perceber utensílios masculinos e femininos. (...) a partir de agora passam a tentar, mesmo sem êxito, apresentar os objetos segundo as leis de perspectiva e profundidade quer pelo tamanho, ou pela própria disposição dos objetos desenhados na folha" (Kobayashi, 2001, p. 116-117). A criança busca representar mais fielmente os atributos dos objetos e utiliza-se de técnicas curiosas como a transparência, em que por exemplo, "os móveis são vistos no interior das casas desenhadas, as raízes das plantas são vistas no interior da terra" (Assis & Assis, 2000, p. 111); em relação à perspectiva relativa ao ponto de visão do desenho encontraremos por exemplo uma pessoa desenhada de perfil com duas pernas, dois braços, dois olhos. Outro exemplo característico dessa fase ocorre quando "a criança se utiliza de um único desenho representando um desenvolvimento cronológico. Vários bonecos em diferentes alturas do tronco de uma árvore representam o mesmo personagem ao galgar o topo da árvore" (Assis & Assis, 2000, p. 111).

4 - **Realismo visual:** Nesta fase, "o desenho já não representa o que não é visível de um ponto de vista particular. (...), as partes dos objetos que ficam escondidas atrás do outro objeto já não são mais desenhadas e os objetos que estão num segundo plano são gradualmente menores em relação aos do primeiro plano. (...) o desenho leva em consideração a disposição dos objetos segundo um plano de conjunto (eixo de coordenadas) e suas proposições métricas. A flor desenhada ao lado da casa será proporcionalmente menor que a casa e não maior, como acontecia na fase anterior" (Assis & Assis, 2000, p. 112). Nesta fase de fato os desenhos trazem traços muito mais voltados para o real do que para o imaginário (Kobayashi, 2001, p. 119).

**Fases da escrita:**

Não avaliado

Pré-silábico: 1.a desenhando/garatuja

1.b usando pseudolettras

1.c misturando letras e números

1.d usando letras

Silábico: 2.a sem valor sonoro

2.b com algum valor sonoro

2.c com valor sonoro

Silábico-Alfabético

Alfabético













Referências Bibliográficas:

ASSIS, M.C. & ASSIS, O. Z. M. (Orgs.). **PROEPRE: Fundamentos Teóricos**. 3ª ed. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 2000. 208p.

INDAIATUBA. Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. Comissão de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem das Escolas Municipais de Educação Infantil CAPEAE. **Orientações quanto ao Processo Avaliativo 2005**. [Apostila]. Indaiatuba, SP: SEME/PMI, 2005. 3p.

INDAIATUBA. Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino**. Ferreti, J. S. E.; Milan, T.R.C.; Sanches, A. C. G. (org.). Indaiatuba, SP: Caravela, 2004 a. 144p.

INDAIATUBA. Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Orientações quanto ao Processo Avaliativo 2004**. [Apostila]. Milan, T.R.C.; Pimentel, E. C. (org.). Indaiatuba, SP: SEME/PMI, 2004 b. 3p.

KOBAYASHI, M. C. M. **A construção da geometria pela criança**. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 201 p.