



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
CURSO DE MESTRADO

NATÁLIA SANTANA DOS SANTOS

**Concepções e práticas docentes de musicalização infantil em escolas
de música em Recife-PE**

Recife
2025

NATÁLIA SANTANA DOS SANTOS

**Concepções e práticas docentes de musicalização infantil em escolas
de música em Recife-PE**

Trabalho apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Música da Universidade Federal
de Pernambuco – UFPE –
Mestrado em Música na área de
concentração Música e
sociedade, na linha de pesquisa
Música, Educação e Sociedade,
para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Klesia Garcia Andrade

Recife
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Natalia Santana Dos.

Concepções e práticas docentes de musicalização infantil em escolas de música em Recife-PE / Natalia Santana Dos Santos. - Recife, 2025.

93f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2025.

Orientação: Klesia Garcia Andrade.

Inclui referências.

1. Musicalização infantil; 2. Concepções e saberes docentes; 3. Escolas livres de música. I. Andrade, Klesia Garcia. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central


NATÁLIA SANTANA DOS SANTOS

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL EM
ESCOLAS DE MÚSICA DE RECIFE-PE


Dissertação apresentada ao
Programa de Pós – Graduação em
Música da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre
em Música

Aprovada em 26/06/2025.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 KLESIA GARCIA ANDRADE
Data: 18/11/2025 09:50:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Klesia Garcia Andrade (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Documento assinado digitalmente
 ANA CAROLINA NUNES DO COUTO
Data: 18/11/2025 10:04:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Ana Carolina Nunes do Couto (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 TIAGO MADALOZZO
Data: 18/11/2025 10:57:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Doutor Tiago Madalozzo (Examinador Externo)
Instituto Politécnico de Bragança / Escola Superior de Educação

AGRADECIMENTOS

A Simone Santana, minha mãe, a voz primeira, que sempre foi a maior incentivadora de todos os aspectos que a música pode ocupar na minha vida.

A minha família, meu pai, minha irmã, meus tios e tias, por estarem sempre perguntando “E aí? Já terminou o mestrado?” e me incentivando a concluir este processo.

A João e Helena, por alegrarem meus sábados, me dando sempre novo fôlego e me lembrando da importância de democratizar o acesso à educação musical para todas as crianças.

Aos meus amigos, representados aqui por Nadriele, Punny, Lucas e, especialmente, Diogo, por estarem por perto quando eu mais precisei e me lembrarem de que está tudo bem fazer uma pausa nos projetos para cuidar da saúde mental.

Aos alunos mirins, que me ensinaram a ser professora e que foram o mote inicial desta pesquisa.

A Klesia Andrade, por toda sua atenção, orientação e, principalmente, por todo seu profissionalismo que me acompanha desde a graduação, me mostrando o quanto é preciso ser profissional para ser professora.

Aos colegas que se disponibilizaram para contribuir de alguma forma com esta pesquisa.

A todos que contribuíram de alguma forma para meu crescimento profissional na área da educação musical.

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é de uma certa maneira, um *trabalho* cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (Tardif, 2014).

RESUMO

O estudo proposto voltou-se para o universo da musicalização infantil, tendo como objetivo geral compreender as concepções de musicalização que orientam as práticas de professores que atuam em escolas livres de música em Recife-PE. Os objetivos específicos foram: Analisar as ideias de musicalização de professores que atuam nesta área; Conhecer como se dão os processos de organização, planejamento e avaliação das aulas em escolas livres de música; Identificar os conteúdos, atividades e metodologias implementadas nas aulas. Considerando que a musicalização é uma etapa de um processo de educação musical orientado segundo uma visão de mundo, o estudo tem como fundamentação teórica as perspectivas de Brito (2003, 2010, 2019) e Penna (2015). O entendimento das concepções dos professores tem como base as ideias de Tardif (2014) acerca dos saberes docentes. Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, foi utilizado os princípios da metodologia de história de vida musical, realizando entrevistas narrativas com quatro professores de musicalização infantil, atuantes em escolas livres de música localizadas em Recife-PE. Os resultados do estudo apontam que musicalizar, na perspectiva dos professores, significa experimentar, fomentar na criança o interesse pela música e promover sensibilidade musical. Os conteúdos abarcam temas como percepção rítmica e melódica, parâmetros do som, reconhecimento de timbres, solfejo de pequenas melodias e aprendizado da escrita musical. Os pensadores dos métodos ativos de ensino de música da primeira geração se apresentam como as principais referências para os entrevistados e sua visão de musicalização é ancorada em uma perspectiva tradicional. Os resultados, embora não possam ser generalizados, contribuem para compreendermos que concepções guiam as práticas docentes e como os cursos de musicalização infantil se estabelecem nas escolas livres de música.

Palavras-chave: musicalização infantil; concepções e saberes docentes; escolas livres de música.

ABSTRACT

The proposed study focused on the field of early childhood music education, with the general objective of understanding the conceptions of musicalization that guide the practices of teachers working in community music schools in Recife, Pernambuco. The specific objectives were: to analyze the ideas about musicalization held by teachers in this field; to examine how the processes of organizing, planning, and assessing lessons occur in community music schools; and to identify the content, activities, and methodologies implemented in these classes. Considering that musicalization constitutes one stage in a broader process of music education informed by a particular worldview, the study draws on the theoretical perspectives of Brito (2003, 2010, 2019) and Penna (2015). The understanding of teachers' conceptions is grounded in Tardif's (2014) reflections on teacher knowledge. Within a qualitative research framework, the study employed principles of the musical life-history methodology, conducting narrative interviews with four early childhood music education teachers working in community music schools located in Recife. The findings indicate that, from the teachers' perspective, musicalizing means engaging children in musical experiences, fostering their interest in music, and promoting musical sensitivity. The content encompasses topics such as rhythmic and melodic perception, sound parameters, timbre recognition, solfège of short melodies, and introductory music notation. Thinkers associated with first-generation active music-teaching methods emerge as the primary references for the interviewees, whose understanding of musicalization is anchored in a traditional perspective. Although not generalizable, the results contribute to understanding which conceptions guide teaching practices and how early childhood musicalization courses are structured within community music schools.

Keywords: early childhood music education; pedagogical knowledge; independent music schools.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Fontes consultadas e período consultado.....	20
Tabela 01 - Total de artigos e dissertações encontrados no levantamento.....	21
Quadro 02 - Produção bibliográfica sobre escolas especializadas de música.....	21
Quadro 03 - Produção bibliográfica sobre musicalização infantil em escolas especializadas de música.....	23
Quadro 04 - Produção bibliográfica sobre educação musical e infância.....	25
Quadro 05 - Pergunta generativa.....	60
Quadro 06 - Informações dos participantes.....	61
Quadro 07 - Datas da realização das entrevistas.....	61

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E ESCOLAS DE MÚSICA: REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1. Escolas especializadas de música.....	21
2.2. Musicalização infantil na escola especializada.....	23
2.3. Educação musical e infância na escola básica e em projetos de extensão universitários.....	25
2.4. Algumas considerações sobre a revisão.....	28
3. EDUCAÇÃO MUSICAL, MUSICALIZAÇÃO E ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	30
3.1. Educação musical e musicalização.....	30
3.2. Escolas livres de música e musicalização infantil.....	36
3.3. Infância, musicalização infantil e formação docente.....	41
3.4. Saberes docentes e formação profissional.....	47
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	55
4.1 Pressupostos metodológicos: abordagem qualitativa e entrevista narrativa.....	55
4.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	58
5. ANÁLISE DOS DADOS: AS IDEIAS DE MUSICALIZAÇÃO.....	63
5.1 Concepções sobre organização, planejamento e avaliação das aulas de musicalização infantil.....	67
5.2. Concepções sobre os conteúdos e as metodologias de ensino que podem ser implementadas.....	74
5.3. Musicalização infantil na escola especializada: os desafios.....	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87

1. INTRODUÇÃO

No campo das experiências estéticas, há diversas lembranças significativas relacionadas à música que posso citar. Não me faltam memórias marcantes. Desde a descoberta, na adolescência, de que Nação Zumbi¹ era uma banda da qual eu poderia gostar e não só um barulho que minha mãe ouvia aos domingos pela manhã enquanto faxinava a casa; até o recente encontro com o perfil *Samples Assim*, na rede social *instagram*, que apresenta referências musicais que foram sampleadas por artistas do *pop*, *R&B* e do *rap*; passando também pelo impacto que a aria *Sì, Mi Chiamano Mimi*, da ópera *La Bohème* de Giacomo Puccini, teve sobre mim quando a ouvi pela primeira vez apresentada pela voz de uma colega no tempo da graduação.

Mas, sem dúvida, a mais marcante e mais antiga da qual me recordo foi a primeira vez em que ouvi Led Zeppelin². Meu pai me chamou da sala extremamente empolgado, sentado no sofá dizendo “olha só o que esse cara está tocando!”. O instrumento em questão era uma viela de roda que estava sendo tocada por um músico egípcio no DVD *No Quarter: Jimmy Page e Robert Plant Unledded*. Enquanto eu tentava processar aquela sonoridade totalmente diferente de tudo que eu já havia escutado até então, a câmera mudou de foco e passou a mostrar um homem cabeludo tocando um violão que tinha 3 braços (anos depois entendi que na verdade eram um bandolim, um violão de 6 cordas e um violão de 7 cordas misturados em um só instrumento). Eu ainda estava pensando sobre como um violão poderia ter três braços – e para que serviam tanto braços, afinal – quando uma voz muito diferente de todas as vozes que eu já tinha ouvido começou a cantar. As roupas coloridas da Najma Aktar³ foram a gota d’água arrebatadora e em menos de um minuto eu estava sentada em silêncio ao lado do meu pai muito intrigada com tudo aquilo. Assisti a performance de *The Battle of Evermore* completa e depois fiquei ouvindo as outras faixas até o final apoteótico

¹ **Nação Zumbi** (originalmente **Chico Science e Nação Zumbi**) é uma banda brasileira, nascida no início da década de 1990 na cidade do Recife. Ao lado da banda Mundo Livre S/A, foi responsável pela criação do movimento cultural mangubeat.

² **Led Zeppelin** foi uma banda britânica de rock formada em Londres, em 1968. Consistia no guitarrista Jimmy Page, o vocalista Robert Plant, o baixista e tecladista John Paul Jones e o baterista John Bonham.

³ **Najma Aktar** é uma cantora britânica de ascendência indiana do gênero de jazz fusion que foi uma das primeiras a trabalhar com as bases e arranjos do jazz misturados ao estilo urdo-ghazal, tradicional na Índia.

do show com a música *Kashmir*. Meu pai me perguntou se eu tinha gostado ou não e eu não soube como responder. O único pensamento que me passava pela cabeça era: isso não é música para crianças!

Não deixei de gostar das músicas infantis que ouvia na época e só me recordo de ter dito para alguém que gostava de ouvir Led Zeppelin quando já tinha 12 anos de idade. Mas, enquanto relia as referências teóricas para este trabalho não pude deixar de lembrar da sensação deste dia ao perceber que havia um mundo musical dos adultos com músicas totalmente diferentes daquelas músicas para crianças que tocavam na escola e nas festas ou até mesmo das canções *pop* que eu costumava ouvir.

Qual não foi minha surpresa ao notar que cerca de 20 anos depois estou aqui debruçada sobre um tema correlato, buscando entender como os professores de musicalização infantil das escolas livres de música de Recife organizam as suas práticas no processo de apresentar o mundo da música. Que experiências eles lhes proporcionam? Que concepções guiam estas experiências? Das diversas práticas musicais e perspectivas de ensino e aprendizagem da música na atualidade, esta pesquisa volta-se para as compreensões vinculadas às práticas de professores de musicalização infantil em escolas especializadas do Recife-PE.

O interesse por investigar esse assunto, da musicalização para crianças em intersecção com as escolas especializadas, emerge da minha trajetória de formação docente. Minha experiência durante a graduação em música foi permeada pelo convívio com diversos ambientes de ensino-aprendizagem: bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuando em oficinas de música em escolas públicas; monitoria em duas práticas corais: em um coro infantojuvenil, no contexto da escola básica, atendendo alunos do sexto ao oitavo anos; e no Coro de Alunos da Faculdade de Direito do Recife; ministração de aulas particulares de violão e canto; orientação de grupos musicais em espaços religiosos, entre outros. Não tardou para aparecer o primeiro convite para trabalhar em uma escola especializada de música com a musicalização infantil.

O início do trabalho com crianças com idade entre três e sete anos foi muito desafiador por diversos motivos. O ambiente da escola especializada de

música, a necessidade de manter os alunos matriculados, o desejo de ver as crianças tocando e todas as dúvidas de quem mal colocou os pés na sala de aula me fizeram buscar respostas para uma pergunta: o que significa musicalizar pessoas?

Sobre a questão da musicalização, Maura Penna (2015, p.33) explica que “[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.” Levando esta definição em consideração, promover os meios para que os alunos desenvolvam os instrumentos de percepção necessários para serem sensíveis à música seria tarefa do professor que se propõe a trabalhar com musicalização. A descoberta dos parâmetros do som, dos elementos básicos da música (como melodia, harmonia e ritmo), da afinação, da produção sonora, da voz como instrumento musical, a escuta de novos repertórios; são alguns exemplos de conteúdos que podem estar presentes em um planejamento de quem realiza este trabalho. Mas, como afirma Teca Alencar de Brito (2003, p.26),

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. (Brito, 2003, p.26)

Para que haja a significação do material sonoro e este seja reconhecido como música, é preciso ir além das habilidades técnicas que se pode ensinar às crianças, articulando-as e relacionando-as com experiências diversas acumuladas ou recentes, promovidas pelo professor de musicalização (Penna, 2015, p.33).

Tendo feito pesquisas sobre técnicas, concepções pedagógicas, visões sobre diferentes definições de música, se aclarava para mim o conceito de musicalização. Mas, ainda permanecia a dúvida sobre como dar significado musical às atividades que fazíamos em sala, um significado que fosse além das apresentações semestrais, das ferramentas adquiridas pelos alunos. Se ensinar a ler ritmo, solfejar, segurar a flauta doce corretamente e bater palmas mantendo uma pulsação não era necessariamente ensiná-los a fazer música, que tipo de conteúdos e experiências supririam essa necessidade?

Brito (2010, p.92) comenta que,

Fazer música é escutar/produzir significados no tempo-espaço, com sons e silêncios, dinamicamente, ainda que a repetição de estruturas, de idiomas e formas, ao longo do tempo, resulte em campos de estabilidade que muitas vezes se confundem com a própria ideia da música. (Brito, 2010, p.92)

Inspirada por um texto de Rubem Alves, chamado “A Caixa de Brinquedos” (2004), Brito articula ideias sobre o domínio de materiais sonoros, ou seja, as ferramentas segundo Rubem Alves, e o sentido de fruição vinculado à brincadeira. Nesse sentido, a autora enfatiza que

[...] a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. (Brito, 2010, p.91)

Ou seja, musicalizar é munir de ferramentas ao mesmo tempo em que se cria um ambiente cheio de música viva, permeado pelas experiências de fazer/ouvir música no qual o estudante pode elaborar e reelaborar o seu pensamento musical compreendendo que música é parte da vida em si mesma (Brito, 2010). A aula de musicalização pode ser um momento para proporcionar, portanto, o mesmo prazer contido na brincadeira das crianças quando brincam de música, sem separar as ferramentas das finalidades às quais elas servem.

Sobre o contexto de ensino das escolas livres de música, Elisa Cunha (2011, p. 71) afirma que elas se caracterizam como instituições de caráter privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público, ou seja, não são reguladas pelo Estado. O ambiente destas escolas apresenta algumas características diferentes das escolas da educação básica e dos conservatórios musicais. Além disso, os objetivos e funções do ensino de música nesses espaços são diferentes das propostas da escola básica que, em geral, são norteadas por referenciais curriculares de âmbito nacional.

Essas características possuem certas implicações no funcionamento dessas escolas. [...] essa liberdade propicia que

ela configure sua grade curricular e seus cursos, de acordo com a demanda do mercado e que, por essa razão, mantenha-se em constante transformação, adaptando-se aos interesses de seus alunos que são considerados como clientes. (Cunha, 2009, p.202).

Com tal flexibilidade estrutural, as escolas livres não precisam considerar as leis e diretrizes que regem à escola básica ou elaborar e seguir um Projeto Político Pedagógico como acontece com escolas de música estaduais ou municipais. Além do mais, os processos de ingresso, planejamento docente, avaliação e acompanhamento dos estudantes podem ocorrer segundo critérios estabelecidos pela direção escolar, sem submeter-se, por exemplo, a uma equipe pedagógica ou instâncias superiores.

Deste modo, os professores ficam, também, totalmente livres para elaborar as atividades pertinentes para o desenvolvimento de seus alunos em relação ao fazer musical. Para que sua prática pedagógica seja consistente, que os alunos demonstrem progresso e se mantenham vinculados à escola é importante que o docente reflita sobre, que concepções o guiam e consiga implementá-las no dia a dia da sala de aula.

A musicalização, no geral, e a musicalização infantil, mais especificamente, são etapas de um processo de educação musical orientado segundo uma visão de mundo. Deste modo, ponderamos sobre o caráter polissêmico na conceituação de musicalização, na medida em que cada professor pode elencar suas próprias prioridades educacionais. Conforme o estudo de Cunha (2011), o ambiente das escolas livres de música agrega professores com diferentes experiências musicais, com ou sem a formação em Licenciatura em Música. É comum que os professores destas escolas sejam pessoas com o que é popularmente conhecido como notável saber, formação técnica ou mesmo com o grau de bacharel em música. Sendo assim, os profissionais que recorrem ao notório saber para o exercício docente, por exemplo, podem trazer olhares diversificados de um professor formado pela academia e que teve contato com discussões e estudos sobre o ato de musicalizar, entre outras possibilidades.

É comum que nas escolas de música livres as aulas de musicalização aconteçam com apenas um aluno em sala de aula, ou em turmas menores que as da educação básica; muitas vezes as escolas ou os pais procuram direcionar o

aluno para o aprendizado de algum instrumento desde os primeiros momentos; muitos professores e escolas não veem como prioridade o ensino da escrita musical tradicional, enquanto outros acreditam que ela é imprescindível; e há ainda, como exemplo, questão da finalização anual ou semestral com apresentações musicais. Conforme veremos mais adiante, nas discussões relacionadas à revisão de literatura, estas são algumas particularidades das escolas de música livres que não são contempladas, ainda, no âmbito das publicações acadêmicas.

Sendo estas escolas reconhecidas tanto como um campo de trabalho expressivo quanto de formação de músicos, a lacuna de conhecimento sobre as concepções pedagógicas dos professores destes espaços, que muitas vezes não passaram pelos cursos de licenciatura, precisa começar a ser preenchida.

Conhecendo a realidade de algumas escolas livres de música localizadas na cidade de Recife-PE e a sua relação com os seus professores, entendo que foi pertinente realizar um estudo sobre os processos de ensino de aprendizagem da música desenvolvidos por professores de musicalização infantil neste ambiente, sendo instigada a compreender: Quais são as concepções músico-educativas que guiam as práticas de professores de musicalização em escolas livres de música em Recife-PE?

A escolha do tema e do contexto de pesquisa se articula com a minha atuação neste campo de trabalho durante pelo menos cinco anos como professora de musicalização infantil, atendendo crianças com faixa etária entre três e sete anos de idade. A experiência neste contexto das escolas livres de música tende a contribuir nas etapas a serem percorridas durante a pesquisa e pode auxiliar no entendimento da maneira como os professores preparam, ministram e organizam suas aulas, bem como lidam com o ambiente dessas escolas e suas demandas. Assim, este estudo teve como objetivo geral compreender as concepções de musicalização que orientam as práticas de professores que atuam em escolas livres de música em Recife-PE. Os objetivos específicos foram: Analisar as ideias de musicalização de professores que atuam nesta área; Conhecer como se dão os processos de organização, planejamento e avaliação das aulas em escolas livres de música e identificar os conteúdos, atividades e metodologias implementadas nas aulas.

Embora os resultados da pesquisa aqui proposta não sejam generalizáveis, eles podem ampliar o universo investigativo acerca da educação musical infantil e gerar discussões importantes sobre as concepções docentes no âmbito da musicalização infantil nas escolas livres de música.

Segundo Rudolf-Dieter Kraemer,

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (Kraemer, 2000, p. 51)

Isto posto, a pesquisa qualitativa tem se mostrado mais adequada para responder às questões que buscam entender, descrever ou explicar os fenômenos que se dão nestas relações, já que ela potencializa a construção de significados tendo promovido uma partilha densa com o que quer que constitua seu(s) objeto(s) de pesquisa (Souza; Bellochio, 2019, p. 2). Sendo assim, o presente estudo está ancorado nos pressupostos teóricos e práticos desta abordagem.

Segundo Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994, p.16) a pesquisa qualitativa “privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. As questões a serem investigadas neste tipo de pesquisa são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural e os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas para esquadrihar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural.

Nessa direção, foram realizadas entrevistas narrativas a fim de compreender a maneira subjetiva como os professores vivenciam as etapas de preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas. Busquei, através das entrevistas, focar a perspectiva de cada sujeito sobre a realidade de sua própria prática enfatizando as concepções que guiam esta prática. (Bogdan; Biklen, 1994, p.54; Penna, 2021). Foram entrevistados quatro professores de

musicalização infantil com experiência nessa modalidade de, no mínimo, cinco anos, atuantes em escolas livres de música localizadas no município de Recife-PE. As entrevistas foram transcritas na ortografia padrão, mantendo a estrutura da frase construída pelo entrevistado, considerando a contextualização da fala com os valores e significados que expressam a relação dos entrevistados com sua prática docente.

Realizei duas entrevistas piloto que contribuíram para o refinamento da pergunta gerativa (apresentada mais adiante), que foi revisada e ajustada, de modo a contemplar dois eixos temáticos centrais para esta pesquisa:

- Eixo das concepções pedagógicas: Quais são as concepções pedagógicas que guiam o trabalho desenvolvido pelos professores? Quais são as diretrizes e objetivos do trabalho desenvolvido pelos professores? Quais são os conteúdos trabalhados em sala de aula?
- Eixo das metodologias de ensino e aprendizagem: Os professores elaboram planos de aula? Como o fazem? O que está discriminado nestes planos? Quais são as metodologias utilizadas pelos professores para alcançar seus objetivos?; os planos de aula e as atividades desenvolvidas em sala estão em conformidade com as concepções pedagógicas e objetivos dos professores?

A análise dos dados foi realizada partindo destes dois eixos temáticos. Para tanto foi inicialmente desenvolvido um sistema de codificação do material identificando os padrões, repetições de fala, condutas e ações que reforçam as concepções e metodologias utilizadas pelos participantes.

Na análise dos dados, buscou-se no primeiro momento compreender as concepções teóricas e as finalidades do trabalho do(a) professor(a) de musicalização infantil, depois identificar as metodologias e abordagens teóricas que o/a docente utiliza em suas aulas. Por fim, foram estabelecidas relações entre os sentidos que os professores atribuem às suas concepções pedagógicas e a sua prática docente.

A dissertação está estruturada em cinco seções. Após a apresentação da introdução, com informações gerais do estudo, a segunda seção evidencia os

achados da revisão de literatura, trazendo uma breve discussão. Na terceira seção são apresentados os aspectos teóricos, articulando ideias sobre educação musical, musicalização e saberes docentes. A seção quatro traz os pressupostos e o percurso metodológico. A quinta seção apresenta a análise e a discussão dos dados. Na sequência são tecidas as considerações finais, e listadas as referências consultadas.

2. MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E ESCOLAS DE MÚSICA: REVISÃO DE LITERATURA

A fim de compreender o que se tem discutido no âmbito das publicações e das pesquisas em educação musical no Brasil, sobretudo sobre as concepções dos professores que trabalham com musicalização, empreendi uma revisão de literatura que contemplou, em uma primeira etapa, três autoras consideradas de referência no que diz respeito às discussões acerca dos significados da terminologia *musicalização*. Na terceira seção, de fundamentação teórica, apresento a concepção assumida para o desenvolvimento das análises.

Dentre as principais discussões sobre musicalização nas publicações brasileiras, encontramos os trabalhos de Violeta Gainza, Maura Penna e Teca Alencar de Brito. Violeta Gainza (1977, p.44) afirma que o objetivo da educação musical consiste em colocar o homem em contato com seu ambiente musical e sonoro para que, assim, possa descobrir e ampliar os meios de expressão musical, ou seja, musicalizá-lo de forma ampla. É possível inferir, a partir deste ponto de vista, que para a autora a musicalização é tanto o que acontece durante quanto no fim do processo de educação musical.

Maura Penna (2015, p.48), entretanto, argumenta que embora concorde com Gainza (1977), os termos *musicalização* e *educação musical* não são sinônimos que podem se sobrepor. Penna (2015, p.49) concebe a musicalização como um processo educacional orientado que desenvolve os esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical. Para a autora a musicalização é uma forma de educação musical, mas esta última “é mais ampla, podendo atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam a musicalização” (Penna, 2015, p.49).

Para Teca Alencar de Brito (2019, p.27) “a música é uma espécie singular de jogo, que jogamos pelo prazer de jogar, sem ganhadores ou perdedores”. Deste modo, a educação musical deve buscar disparar mergulhos no sensível mais do que buscar a reprodução de tons e/ou ritmos com precisão, ou do que desenvolver a disciplina necessária à boa repetição de modelos musicais (Brito, 2019, p. 42). Segundo Brito (2003, 2010, 2019) musicalizar é, ainda, fornecer ferramentas que nos insiram no território do jogo musical, “ferramentas, inclusive, que se tornam mais e mais complexas no decorrer do percurso, favorecendo [...]

mergulhos mais profundos, com ganhos de complexidades” (Brito, 2010, p. 92) que nos levam à capacidade de expressar e de disparar, em nós ou outros, sensações e devires.

A partir das ideias de Penna, Gainza e Brito, musicalização implica em conduzir um processo em que se desenvolvam habilidades relacionadas à prática musical tanto no campo das tecnicidades quanto no campo da sensibilidade. Em suma, tais perspectivas são complementares.

Com vista a ampliar a revisão de literatura, foram consideradas outras fontes de consulta, sendo direcionada pelas seguintes palavras-chave: *musicalização infantil*, *educação musical infantil* e *ensino de música infantil*. Considerando a particularidade do ambiente da escola especializada em música, incluí, também, os termos *escolas especializadas de música* e *escolas livres de música*. Por compreender que o assunto investigado perpassa a prática docente, incluí, ainda, as palavras *prática pedagógica musical*, *formação de professor de música* e *formação musical*.

Foram consultadas as publicações disponíveis online da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) – Revista da Abem e Revista Música na Educação Básica (MEB)⁴ –, da Revista Opus, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), bem como as revistas dos Programas de Pós-Graduação em Música, listados no site da Anppom. Foram consultadas, ainda, as publicações de 2019 até 2023 dos Anais dos Congressos Nacionais e dos Encontros Regionais da Abem e os Anais dos congressos da Anppom, além de dissertações e teses disponíveis nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Música, também listados no site da Anppom. O quadro a seguir ilustra as fontes e o período considerado:

⁴ Embora o foco da Revista MEB seja o contexto de ensino e aprendizagem da escola básica, achamos pertinente incluir suas produções na revisão porque as propostas podem ser adaptadas para outros espaços e situações educativas, tais como, as escolas especializadas de música.

Quadro 01 - Fontes consultadas e período consultado

Fontes consultadas	Período consultado
Revista da ABEM	Todos os exemplares disponíveis online de 1992 a 2023
Revista MEB	Todos os exemplares disponíveis online de 2009 a 2023
Revistas dos PPGM listados no site da Anppom	Todos os exemplares das revistas Hodie, Orfeu, Música em Contexto, Música em Perspectiva, ouvirOUver, Claves, Ictus, Em Pauta, Per Musi, Revista Brasileira de Música, Revista Música e da Revista do Conservatório de Música da UFPel disponíveis online.
Anais dos congressos nacionais ABEM	Disponíveis online de 2019 até 2023
Anais dos congressos regionais da ABEM	Disponíveis online de 2019 até 2023
Anais dos congressos nacionais Anppom	Disponíveis online de 2019 até 2023
Teses e dissertações dos PPGM listados no site da Anppom	Disponíveis online de 2019 até 2023

Em um primeiro levantamento, foram identificados 35 trabalhos. A leitura analítica dos conteúdos revelou que algumas discussões se distanciavam do fenômeno aqui investigado. Assim, foi necessário um refinamento, tendo como critério de inclusão as obras que contemplassem diretamente três critérios: 1. Escolas especializadas em música; 2. Musicalização infantil na escola especializada; e 3. Educação musical e infância na escola básica e em projetos de extensão universitários. Assim, foram incluídas na revisão de literatura 21 publicações: 19 artigos e 02 dissertações. A seguir apresento o conteúdo das publicações encontradas e no tópico 2.1.4, teço reflexões sobre o tema.

Tabela 01 - Total de artigos e dissertações encontrados no levantamento

Fonte	Escolas especializadas de música	Educação musical e infância	Musicalização Infantil (em escolas especializadas)	Total Encontrado
Revista ABEM	5	6	2	13
Revista MEB	0	2	0	2
Anais ANPPOM	0	1	0	1
Revista Opus	0	1	0	1
Teses	0	0	0	0
Dissertações	0	1	1	2
Total:	5	11	3	19

2.1. Escolas especializadas de música

Um conjunto de cinco artigos apresenta e discute aspectos relacionados ao cotidiano das escolas especializadas. Maria Aparecida Mahle (1992) aborda questões estruturais e de funcionamento de uma escola de música, enquanto Walênia Silva (1996) volta-se para o delineamento de um conceito que contribua na caracterização desse tipo de instituição. O debate sobre a atuação requerida dos chamados músicos-professores é trazido por Luciana Requião (2002). Gerson Leme e Cláudia Bellochio (2007) investigam a utilização de tecnologias aplicadas à educação musical neste ambiente e Elisa Cunha (2011), por sua vez, busca compreensões sobre a escola de música a partir da perspectiva da sociologia das instituições escolares.

QUADRO 02 - Produção bibliográfica sobre escolas especializadas de música

Autor	Título	Programa ou Publicação	Ano
Cunha, Elisa da Silva	Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical	Revista da Abem, v. 26, n. 19	2011
Leme, Gerson Rios; Bellochio, Cláudia Ribeiro.	Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias	Revista da Abem, v. 17, n. 17	2007
Mahle, Maria Aparecida.	A escola de música de Piracicaba - São Paulo	Revista da Abem v.01, n 01	1992
Requião, Luciana Pires de Sá.	Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas:	Revista da Abem v.10, n. 07	2002

	a atividade docente do músico-professor na formação do profissional músico.		
Silva, Walênia Marília.	Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos	Revista da Abem v. 03 n. 03	1996

O trabalho de Silva (1996), originário de sua dissertação de mestrado, destaca-se, pois, após a autora desenvolver o conceito de escola de música alternativa (aqui chamadas de escola livres de música), reflete sobre o papel do professor:

Desta forma, recai sobre o professor a “obrigação” de cobrir o âmbito das opções oferecidas [pela escola de música], assim como o desfrutar da possibilidade real de concretizá-las, visto que a escola alternativa se propõe a isso. Este aspecto simultaneamente revela os limites que um profissional enfrenta diante das possibilidades de atuação musical. (Silva, 1996, p.62-63)

Requião (2002) reflete sobre o papel do músico-professor⁵ nas escolas alternativas de música buscando compreender os saberes e competências desenvolvidos na atividade docente. A autora afirma que “as escolas de música alternativas foram identificadas como uma instância de formação que vem suprir uma lacuna deixada por Instituições de Ensino Superior” (Requião, 2002, p.59) e que os músicos-professores atendem às necessidades deste estabelecimento justamente por oferecerem o conhecimento sobre o saber-fazer, que caracteriza um saber profissional.

O artigo de Cunha (2011) discute os dados parciais, à época, de sua tese de doutorado que investigou as especificidades de uma escola livre de música, localizada em Porto Alegre - RS, os agentes especializados envolvidos, os modelos de ensino presentes, os conteúdos trabalhados, os recursos instrumentais pertinentes ao ensino de música e como os espaços e tempos escolares se organizam (Cunha, 2011, p.72). Sobre as escolas de música, Cunha argumenta que “o aspecto caleidoscópico que possui torna a escola um lugar de

⁵ Muitas escolas especializadas de música contratam músicos intérpretes, isto é, pessoas que não possuem uma formação pedagógica para o ensino de música mas apenas a prática interpretativa e de execução do instrumento. Ou, ainda, bacharéis em música.

contradições, as quais, vistas como características, permitiriam novas reflexões e abordagens em relação a sua administração e questões pedagógico-musicais”. (Cunha, 2011, p.77).

A autora afirma, também, que as escolas livres de música cooperam na formação de muitos alunos que ingressam nos cursos superiores de música. Os professores destas escolas são, em muitos casos, profissionais autônomos que, não raro, mantêm o trabalho de professor paralelo ao de músicos intérpretes e compositores. É comum que a legitimação da competência destes profissionais esteja ligada diretamente à sua atuação como músico. Embora os dados do estudo de Cunha não possam ser generalizáveis, a investigação revela características marcantes desse contexto, ou seja, a escola livre de música como uma instituição em constante transformação e construção, um sistema complexo. Não há, portanto, um modelo específico de escola de música. “Um espaço pode se caracterizar como uma escola por ocorrer nele o ensino, ainda que cada profissional trabalhe por si [...]” (Cunha, 2011, p.75). Sendo assim, ainda que haja certa desarticulação entre os professores e os gestores das escolas, e não haja a obrigatoriedade no estabelecimento de Planos Políticos Pedagógicos ou unidade nos métodos avaliativos, estes ambientes podem ser nomeados como escolas.

2.2. Musicalização infantil na escola especializada

A musicalização infantil no contexto das escolas especializadas é o tema das produções de Ana Cristina Matte (2001), Flávia de Andrade Campos (2019) e Tiago Madalozzo (2021). É importante ressaltar que os autores revisados não apresentam uma definição do termo “musicalização infantil”, usando-o de maneira deliberada.

QUADRO 03 - Produção bibliográfica sobre musicalização infantil em escolas especializadas de música

Autor	Título	Programa ou Publicação	Ano
Campos, Flávia de Andrade.	Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da teoria do fluxo	PPGM da Universidade Federal do Paraná	2019
Madalozzo, Tiago.	Eu quero [ouvir] de novo!: o envolvimento criativo de crianças	Revista da Abem, v. 29	2021

	de 5 anos na musicalização infantil		
Matte, Ana Cristina F.	Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças	Revista da Abem, v. 06, n. 06	2001

O artigo de Matte (2001) traz uma análise da experiência da autora com crianças de 04 a 07 anos e a aquisição da linguagem escrita musical por parte delas. Através de exemplos das atividades realizadas com seus alunos, a autora destrincha suas avaliações e afirma que acredita que uma abordagem que enxergue a música como linguagem e não como técnica pode ter suas vantagens na tentativa de ensinar a escrita musical. Além disso, Matte (2001) afirma que caberia uma investigação ampla do processo de aquisição da linguagem musical escrita no escopo da psicolinguística para construir uma hierarquia, ou campos interrelacionados, com as hipóteses da criança sobre a escrita.

Campos (2019) conduziu um estudo de caso com o objetivo de investigar a motivação, o engajamento e o processo criativo de crianças com idades entre seis e oito anos em atividades de criação musical e de movimentos corporais em aulas de musicalização infantil, baseando-se na Teoria do Fluxo de Mihalyi Csikszentmihalyi. A autora elencou quatro eixos temáticos (Improvisação com o corpo a partir da música, Improvisação com instrumentos musicais, composição e criação de sequências de movimentos corporais a partir da música) e observou que as atividades que atingiram níveis mais elevados de concentração e engajamento das crianças foram as que envolviam o uso do corpo. Dentre outras conclusões, afirmou que atividades com foco na improvisação/criação terão níveis de engajamento das crianças mais baixos se forem atividades muito longas (Campos, 2019). De maneira geral pode-se dizer que Campos também concluiu que a manutenção da alegria nas atividades propostas é fundamental para manter a motivação e o engajamento das crianças.

O trabalho de Madalozzo (2021) discute e indica os aspectos que configuram as diferentes situações de envolvimento de uma turma de crianças participantes de atividades de musicalização em uma escola especializada. Integrando os conceitos de *criAtividade* e autonomia musical o autor afirma que “o envolvimento das crianças na musicalização se dá em um processo em que os

aspectos musicais e sociais, na realidade, são dois lados de uma mesma moeda.” (Madalozzo, 2021, p.132)

2.3. Educação musical e infância na escola básica e em projetos de extensão universitários

Embora o foco da revisão estivesse nas publicações sobre musicalização infantil nas escolas especializadas de música, um conjunto de treze trabalhos sobre educação musical e infância foram identificados. Tais discussões apresentaram-se pertinentes por evidenciar as características e possibilidades do trabalho educativo com crianças, ou seja, o público-alvo dos professores entrevistados nesta investigação.

QUADRO 04 - Produção bibliográfica sobre educação musical e infância

Autor	Título	Contexto músico-educativo	Programa ou Publicação	Ano
Brito, Teca Alencar de.	Ferramentas com brinquedos: a caixa da música.	Educação básica	Revista da Abem, v. 24, n. 24	2010
Cunha, Sandra Mara da.	Caixinha com sons na educação infantil	Educação básica	Revista MEB	2019
Jesus, Elieser Ademir; Uriarte, Mônica Zewe; Raabe, André Luís Alice.	Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista	Educação básica	Revista da Abem, v. 20, n. 20	2008
Kiefer, Nidia.	Projeto Prelúdio - Pró-reitoria de extensão da UFRGS Porto Alegre-RS	Projeto de extensão	Revista da Abem, v. 01, n. 01	1992
Lino, Dulcimarta Lemos.	Barulhar: a música das culturas infantis	Educação básica	Revista da Abem, v. 28.	2010
Lima, Ailen Rose B. de; Stencel, Ellen de Albuquerque B.	Vivência musical no contexto escolar	Educação básica	Revista MEB	2010
Mársico, Leda Osório.	O experimentar antes do compreender	Educação básica	Revista Opus	1989

Oliveira, Alda de Jesus.	Escola de música da Universidade Federal da Bahia - cursos de extensão - Salvador - Bahia	Projeto de extensão	Revista da Abem, v. 01, n. 01	1992
Santiago, Diana; Nascimento, Ilma.	Ensinar disposições: o caminho do meio na educação musical pré-escolar	Educação básica	Revista da Abem, v. 03, n. 03	1996
Schroeder, Sílvia Cordeiro Nassif; Schroeder, Jorge Luiz.	As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música	Educação básica	Revista da Abem, v. 19, n. 26.	2011
Silva, Helle da Costa da; Afonso, Lucyane de Melo.	Esquemas e conceitos musicais sobre as propriedades do som na musicalização infantil	Projeto de extensão	Anais da Anppom	2018
Souza, Letícia Caroline.	Estratégias pedagógicas em uma turma de musicalização infantil inclusiva	Projeto de extensão	PPGM da Universidade Federal de Minas Gerais	2018
Xavier, Rodrigo dos Santos; Wille, Regiana Blank.	Experiências musicais com o Kazoo na educação infantil	Educação básica	Anais da Anppom	2019

Os artigos publicados da Revista MEB (Lima, Stencel, 2010; Cunha, 2019) apresentam propostas de atividades que podem ser trabalhadas na educação infantil. Ambos autores apresentam conceitos de musicalização e apontam a necessidade de valorizar a participação e a contribuição das crianças para as atividades. Tal perspectiva também pode ser incorporada nas aulas de musicalização desenvolvidas nas escolas especializadas, enfatizando, assim, a participação ativa da criança.

Leda Osório Mársico (1989) considera que a tarefa primordial da educação musical deveria ser a de ampliar os horizontes do educando, tornando-o receptivo a tudo o que possa surgir de novo no plano sonoro. Para a autora, devemos partir da experiência, proporcionando às crianças vivências musicais, começando pelo que chega através dos sentidos. Desse modo, o corpo é central em sua proposta.

Dos artigos encontrados na Revista da Abem destaco o texto de Brito (2010), pois a autora se volta para a importância da música, na educação básica,

trazendo uma concepção de musicalização e, ainda, justificativas para a presença da música neste contexto.

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder e Jorge Luiz Schroeder (2011) apresentam resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida na educação infantil, tendo como objetivo entender como se dá a apropriação da música pelas crianças pequenas. Os autores trabalham com a ideia de que as crianças pequenas não se manifestam musicalmente apenas quando estão tocando um instrumento ou cantando, por exemplo, mas de diversas outras formas. Sendo assim os principais tópicos debatidos dizem respeito à diversidade de formas de resposta a enunciados musicais e as possibilidades de interpretação dessas respostas.

Algumas produções (Kiefer, 1992; Oliveira, 1992; Silva, Afonso, 2018; Souza, 2018) apresentam discussões sobre a musicalização infantil em projetos de extensão universitária.

Ao abordar as práticas no Projeto Prelúdio, implantado na UFRGS em 1982, Nidia Kiefer ressalta a importância da educação musical acessível para todos desde a infância, enquanto que Alda Oliveira (1992) descreve como se deu a organização dos cursos de extensão desenvolvidos na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Helle da Silva e Lucyanne Afonso (2018) trazem dados de uma pesquisa de iniciação científica. No contexto das aulas de musicalização infantil, realizadas no projeto de extensão Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Amazonas, as autoras buscaram analisar o processo de formação dos esquemas e conceitos das propriedades do som na perspectiva infantil.

A pesquisa de Letícia Souza (2018) voltou-se para os aspectos da educação musical inclusiva. Foram acompanhadas 24 aulas semanais em uma turma de musicalização inclusiva do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Escola de Música da UFMG com crianças com Síndrome de Down e de desenvolvimento típico, entre 1 ano e 6 meses a 3 anos de idade. A autora destaca que,

Apesar de a quantidade de trabalhos que abordam a inclusão em escolas especializadas de música ser superior a de trabalhos realizados no ensino regular, ambos os contextos vivenciam

defasagens também quanto a qualidade no envolvimento e interação dos alunos com necessidades especiais com os de desenvolvimento típico [...]. (Souza, 2018, p. 101)

Os resultados da investigação de Souza culminaram com a elaboração de 45 estratégias pedagógicas para trabalhar com música em uma perspectiva inclusiva, especialmente com crianças com Síndrome de Down.

2.4. Algumas considerações sobre a revisão

Empreender essa revisão de literatura me fez pensar sobre como são vastas as possibilidades quando se considera as escolas livres de música como campo de pesquisa. Temáticas pouco exploradas – tais como: a prática docente nestes ambientes; as características dos profissionais que atuam nestes espaços; a maneira como estas escolas se organizam pedagogicamente; sua relação com os alunos e com a comunidade de maneira geral; e a questão da musicalização infantil nessas escolas –, podem servir de mote para novas discussões contribuindo na compreensão desse contexto de trabalho músico-educativo.

Sobre este ambiente especificamente, como visto na categoria de análise 2.1, foram encontrados quatro artigos, sendo que nenhum deles contempla a temática dos cursos de musicalização infantil. Elisa Cunha (2011) e Walênia Silva (1996) trataram de caracterizar a escola livre de música. Além disso, a produção bibliográfica dessas duas autoras e o de Luciana Requião (2002) trazem, também, reflexões sobre a questão do músico-professor, relacionando o quanto o saber musical desses profissionais é requisitado e reconhecido em sua prática no ensino de instrumento, e sobre como eles contribuem para a formação de alunos que entram nos cursos superiores de música.

As três publicações sobre o tema da musicalização na escola especializada (Madalozzo, 2021; Matte, 2001; Campos, 2019) se dedicaram aos tópicos da criatividade e da aquisição da música como linguagem. No que se refere às produções sobre musicalização infantil na escola básica, os textos encontrados evidenciam exercícios, as perspectivas teóricas e as abordagens metodológicas que certamente são apropriados para trabalhar com crianças em contextos diversificados

Conforme a exposição e análise dos conteúdos das publicações, há

diversos artigos e pesquisas sobre educação musical na infância, sobre a presença da música como conteúdo na educação infantil, que habilidades podemos e/ou devemos esperar das crianças ao estudarem música na educação básica, como abordar diversas temáticas e conteúdos. Esta revisão encontrou, inclusive, produções que debatem, por exemplo, como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental (Del Ben; Hentschke, 2002), discussão que dialoga com a pesquisa desenvolvida.

Na categoria sobre educação musical na escola básica e em projetos de extensão, os autores se referem a necessidade de repertoriar os saberes docentes da educação musical e/ou ampliar o leque das pesquisas sobre estes saberes para otimizar os processos de formação do professor de música.

Alguns autores apontam também que é importante que as licenciaturas preparem os futuros docentes para as diversas áreas de trabalho que lhes aguardam; que é preciso repertoriar os saberes da profissão e que cada ambiente de ensino-aprendizagem guarda suas particularidades. Cereser (2004), Hentschke e Azevedo (2006) e Bellochio (2001, 2002, 2003) trouxeram de maneira recorrente este tema nos eventos de educação musical, observando a necessidade de que os cursos de licenciatura sejam atualizados para capacitar os licenciandos para atuarem em diversos contextos.

Partindo do objetivo geral da pesquisa – compreender as concepções de musicalização que orientam as práticas de professores que atuam em escolas especializadas em Recife-PE –, discuto, nesta investigação, as características da musicalização enquanto modalidade/forma de educação musical, buscando ampliar o debate e o repertório de saberes sobre este campo de atuação docente.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL, MUSICALIZAÇÃO E ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A busca por compreender as concepções de musicalização infantil que orientam/influenciam práticas de professores que atuam em escolas especializadas em Recife-PE, direcionou o delineamento dos pressupostos teóricos na perspectiva de discutir o significado de musicalização, sendo apresentado nos dois tópicos iniciais desta subseção.

Na sequência, apresento e discuto as ideias de Maurice Tardif (2014) sobre a relação dos professores com os seus saberes. Buscando desmistificar as concepções de sociologismo e mentalismo (2014, p.11), Tardif afirma que não é possível conceber os saberes docentes a partir do ponto de vista cognitivo apenas, mas do processo que acontece ao longo de uma carreira profissional “na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’”. (Tardif, 2014, p.14). Foi a perspectiva de Tardif sobre os saberes profissionais dos professores que guiou a análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

3.1. Educação musical e musicalização

Para Jusamara Souza (2020, p. 9), “o conceito de Educação Musical tem, no Brasil, pelo menos dois sentidos”. O primeiro sentido diz respeito às práticas de ensinar e aprender músicas, as metodologias e/ou didática, exercidas em espaços e situações diversificadas. O outro sentido “remete a uma área do conhecimento que, como outras áreas, tem sua história e está em constante desenvolvimento”. Em diálogo com as ideias abrangentes de Kraemer (2000) e Arroyo (2002), as práticas de educação musical podem acontecer em situações e/ou lugares diversificados, e se ocupam da relação entre as pessoas e as músicas, bem como do seu processo de apropriação e transmissão.

Concebida como elemento central da área da Educação Musical, em uma perspectiva sociocultural, música pode ser definida como,

expressão humana constituída por organizações estético-sonoras multifacetadas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e

saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sob esse prisma, música é diversa em sua natureza, pois emerge de manifestações plurais, características das singularidades que constitui a diversidade de culturas (Queiroz, 2021, p. 163-164).

Nessa direção, por se tratar de um fenômeno de recorrência universal, uma definição de música abrange os elementos imprescindíveis de organização sonora (aspectos técnico-interpretativos, entre outros parâmetros estético-musicais) e, também, as características de expressão humana representadas por formas simbólicas (diferenças de etnia, raça, sexo, gênero, religião, classe social, etc), ou seja, música significa muito mais que organização do som.

Para Penna (2015), música caracteriza-se como uma linguagem artística, culturalmente construída e que tem como material básico o som. Segundo a autora, é preciso compreender a música como uma atividade essencialmente humana à medida que o ser humano manipula os sons de maneira intencional, construindo significações na sua relação com o mundo (Penna, 2015, p.20). Reconhecemos como música aquilo que se parece com as referências culturais musicais que já vivenciamos. Desde padrões rítmicos até a maneira como os músicos se dispõem em um palco: são as referências que permitem com que, mesmo diante de um estranhamento inicial, aceitemos um material sonoro como música ou não. Isso porque “o fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social.” (Penna, 2015, p. 22).

O fazer musical não será igual nos diversos momentos da história, nos diferentes povos ou grupos sociais de uma mesma localidade. Se há diferenças nas funções e usos da música – música litúrgica, de entretenimento, etc. – há, ainda, mais diferenças entre o que pode ser considerado música por um povo ou por outro.

Exemplificando: entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons. (Penna, 2015, p. 22).

Deste modo, a música, como todas as formas de arte, tem seu significado construído culturalmente, diferenciando-se de cultura para cultura. É exatamente por este motivo que consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte da nossa vivência e estranhamos aquele que mais se distancia dela (Penna, 2015. p. 23).

Em síntese, a música é um fenômeno histórico e social que se configura como o elemento central do campo da Educação Musical. A partir desse entendimento inicial, podemos, agora, refletir e discutir acerca do termo musicalização, bem como dos seus significados à luz de referências bibliográficas. Nessa direção questionamos: O que é musicalização? O que significa musicalizar pessoas?

Acontece que, se a prática musical está vinculada às experiências humanas, que surgem da manipulação deliberada dos sons e da relação que temos com eles, então ser sensível à música não é uma capacidade inata. Não é por que uma pessoa é capaz de ouvir sons que ela será capaz de perceber e/ou organizar aqueles sons como música. Cada cultura mantém seus próprios padrões, códigos e significações acerca da sua própria maneira de organizar, reproduzir e produzir sons. Os indivíduos que não foram iniciados nestes códigos e significados dificilmente serão capazes de compreender ou apreciar as formas que derivam deles.

Segundo Penna (2015) isso acontece porque,

[...] “ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade, etc) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. (Penna, 2015, p. 31 - 32).

Assim, além de saber escutar e produzir sons, é necessário conhecer e dominar os códigos e significados, ou seja, ter internalizadas as referências de organização sonora/musical. Partindo deste pressuposto poderíamos definir o ato de musicalizar como,

[...] desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (Penna, 2015, p. 33).

Desta maneira, musicalização não pode ser somente a etapa do estudo musical que antecede o aprendizado da teoria musical tradicional ou a técnica instrumental. Afirmo isso porque “à musicalização cabe trabalhar no nível do fato musical em si, em sua concretude sonora” (Penna, 2015, p.49). Isso é de fundamental importância para colocar os indivíduos em contato com seu próprio ambiente sonoro a partir de uma perspectiva que não é de mero ouvinte ou espectador, mas de um ponto de vista crítico, de modo que o aluno possa, inclusive, se expressar criativamente através de elementos sonoros. Logo, ensinar a escrever e ler segundo a notação musical tradicional, ensinar o nome das notas, ensinar a tocar seguindo uma pulsação são conteúdos que podem ser contemplados em uma aula de musicalização, mas não necessariamente ensinar essas habilidades é musicalizar uma pessoa.

Além disso, não pode ser considerado musicalização apenas o processo que está restrito aos espaços institucionalizados de estudo e aprendizado de música. Considerando que cada sociedade ou mesmo cada grupo social possui suas especificidades em se tratando de música, ou das artes no geral, processos de musicalização podem ser implementados em contextos diversificados, não escolares ou não institucionalizados, ligados “a diferentes práticas culturais populares, como as que dizem respeito ao processo de aprendizagem das crianças numa escola de samba [...]” (Penna, 2015, p. 33), em grupos de cultura popular como o congado e o maracatu, entre outros.

Sendo assim, Penna (2015, p.49) conclui que

Concebemos a musicalização como um processo musical orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente. (Penna, 2015, 49).

Deste modo, o público infantil não é o único para o qual se direciona o processo de musicalização. Ele pode ser voltado para pessoas de qualquer idade, tendo em vista os diversos contextos sociais nos quais ele pode acontecer.

Esta concepção de musicalização alinha-se às ideias de Teca Alencar de Brito (2010) que, inspirada em Rubem Alves, propõe uma prática que equilibra o desenvolvimento de habilidades (domínio de ferramentas) com o prazer e o significado do fazer musical (brinquedos).

Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Comparem a intensidade das crianças ao brincar com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? O inglês e o alemão têm uma felicidade que não temos. Têm uma única palavra para se referir ao brinquedo e à arte. No inglês, "play". No alemão, "spielen". Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves momentos de distração, como diria Guimarães Rosa. (Alves, 2004).

Alves (2004) argumenta que muitas vezes os saberes escolarizados são vistos como ferramentas que só se explicam pela utilidade que podem vir a ter um dia. Nem sempre fica explícito para os alunos a importância de dominar aquele saber ou aquele conteúdo há muito elencado por uma sociedade como algo importante de ser repassado para as futuras gerações, pois para eles não é clara a utilidade daquele conhecimento no momento em que estudam, gerando um entrave entre alunos, objetos de estudo e professores.

A vida, entretanto, para Alves (2004), não se justifica pela sua utilidade. Ela se justifica pelo prazer. As ferramentas que aprendemos ao longo do processo de educação, deveriam funcionar como apetrechos, meios ou instrumentos para que se possa acessar todas as coisas que são inúteis à medida em que não têm finalidade outra que não sejam elas mesmas: construir um carrinho de rolimã, acertar a proporção para fazer uma receita, ler um poema, assistir ou fazer teatro, ouvir ou tocar uma música, entre tantas outras. O autor se utiliza inclusive da

palavra *brinquedo* “com o intuito de fortalecer e destacar a relação entre o prefixo frui [de fruição] e o brincar” (Brito, 2010, p. 91). Ou seja, em sua filosofia da educação “o sentido do brincar, tal como ele propõe, deve estar presente e integrado às ferramentas do aprender [...]” (Brito, 2010, p.91).

Mediante as concepções de Rubem Alves, a importância da música na educação musical se dá porque,

[...] a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial. (Brito, 2010, p. 91).

Tais concepções apresentadas até então evidenciam as possibilidades da musicalização enquanto modalidade músico-educativa que agrega experiências musicais da ordem da fruição, da contemplação, da expressividade, do brincar. Afinal,

Fazendo música é possível integrar (ou dissociar!) corpo e mente, emoção e razão, intelecto e sensibilidade, intuição e raciocínio lógico, ação e reflexão. Assim é porque assim somos; porque a realização musical reflete consciências, sendo um dos modos de exercício expressivo de nossos modos de ser. Fazendo música nós também qualificamos características humanas essenciais, que nos fortalecem enquanto seres na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Tais aspectos devem constituir, a meu ver, o cerne dos projetos de educação musical. (Brito, 2010, p. 92 - 93).

A musicalização, vista como um processo educacional orientado, não deve considerar apenas o desenvolvimento de esquemas de percepção. É de importância basilar que, ao ser musicalizado, o aluno possa experimentar, desde o primeiro momento, para que servem as ferramentas que estão sendo desenvolvidas.

Assim, neste estudo concebo a ideia de musicalização enquanto um processo eminentemente prático e experiencial, ainda que não necessariamente vinculado ao domínio técnico de um instrumento musical, que visa desenvolver esquemas de percepção, fruição, expressão e pensamentos necessários à

apreensão da linguagem musical. O processo de musicalização equilibra o desenvolvimento de habilidades com o prazer da exploração, do fazer música ativamente, de maneira criativa e como forma de autoexpressão, buscando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida.

3.2. Escolas livres de música e musicalização infantil

Conforme discussão anterior, as práticas de educação musical podem ser desenvolvidas em espaços e situações diversificadas (Kraemer, 2000; Arroyo, 2002; Souza, 2020). O desenvolvimento deste estudo tomou como campo de atuação docente as escolas especializadas, nomeadas no senso comum de conservatórios e/ou escolas privadas de música.

Uma rápida pesquisa na web ou o conhecimento de uma localidade específica revela a variedade de escolas de música existentes na atualidade. Há escolas de música com abordagens pedagógicas que variam desde a conservatorial⁶ até uma estruturação curricular orientada pelos clássicos do rock mundial⁷. Por isso, entendemos ser necessário esclarecer, através das discussões que seguem, a terminologia utilizada, bem como algumas características deste espaço onde, também, são realizadas aulas de musicalização infantil.

De maneira geral temos escolas de música vinculadas ao Primeiro Setor da sociedade – Estados e Municípios – e escolas de música por iniciativa do Segundo Setor, as escolas privadas. Walênia Silva (1996) usou o termo “escola alternativa” para se referir às escolas ou academia de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino, ou seja, o Estado. Por não terem vínculo com os programas de ensino do Ministério da Educação (MEC) ou de órgãos estaduais e municipais de ensino, essas escolas se caracterizam, de modo geral, por apresentarem “um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender

⁶ Conforme **Pereira** (2014, p.93) estou considerando abordagem **conservatorial** aquela que preza pelo individualismo no processo de ensino, que concentra o poder nas mãos do professor, que prioriza a música erudita ocidental como conhecimento oficial e, entre outras coisas, prioriza a performance musical de excelência.

⁷ Aqui cito como exemplo a **School of rock** em Recife. Esta rede de **franquias** tem um programa que se baseia na prática instrumental ligada a um repertório composto por clássicos do rock mundial.

música” (Silva, 1996, p.51). A autora chama a atenção para o fato de que as normas estabelecidas pelas próprias escolas é que dão a tônica de como funcionará o sistema de ensino e aprendizagem e o currículo a ser trabalhado.

Justamente por não estarem subordinadas às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei n 9394/96 (Brasil, 1996) – estas escolas não possuem regulamentação de seus currículos, cursos e repertórios, não conferem diplomas reconhecidos pelo MEC nas categorias de educação profissional de nível básico ou de cursos livres. Com base nesse entendimento, a terminologia *escolas livres de música*, utilizada neste estudo, diz respeito às instituições de ensino privado sem vínculo com o sistema de ensino público, que oferecem cursos livres ou cursos básicos de música com currículo e abordagem pedagógica flexíveis.

No estudo de caso desenvolvido por Elisa Cunha (2009), em uma escola de música privada, localizada em Porto Alegre (RS), a autora observou singularidades contextuais como, por exemplo,

[...] conflitos de interesses entre professores, alunos e direção. Parecia haver um descompasso entre objetivos da direção e dos professores em relação ao direcionamento do ensino de música, à filosofia de trabalho da escola e ao que a cada um entendia sobre como atingir os objetivos de ensino. Percebia, também, um isolamento dos professores no desenvolvimento do seu trabalho, como se cada um constituísse sua própria escola, e como se o trabalho do professor fosse sempre igual, independentemente da filosofia de cada escola. (Cunha, 2009, p.3).

Através das observações das atividades realizadas na escola escolhida para o estudo, Cunha comenta da desarticulação de perspectivas pedagógicas entre os docentes o que dava a ideia de que a escola, em si, parecia um mero local de sublocação. Outro aspecto inquietante para a autora estava relacionado a estruturação curricular pois, enquanto o trabalho de certos professores possuía uma estrutura previamente definida, com objetivos e metodologias específicas, outros professores pareciam desenvolver seu trabalho sem explicitar as suas escolhas e/ou caminhos pedagógicos.

Partindo dessas ponderações, Cunha (2009) compreende a escola de música como uma organização educativa fractalizada, conceito que pressupõe o sentido de multidimensionalidade. A autora aponta que, mesmo que por vezes as

estruturas, práticas e comportamentos destes estabelecimentos sejam vistos como desarticulados, isso não necessariamente uma característica negativa, mas uma particularidades da escola de música livre enquanto instituição que apenas uma visão caleidoscópica das organizações escolares dá conta de entender. Isso porque esta visão caleidoscópica compreende que os saberes das organizações escolares estão em constante construção e, não raro, têm sentido incerto (Cunha, 2009, p. 41)

Essa desarticulação parece revelar muito mais a diversidade de opiniões, crenças, culturas, princípios de ensino, concepções de música, entre outros inúmeros aspectos que reiteram a ideia de que a escola de música, assim como outras escolas, possui uma plurirracionalidade. (Cunha, 2009, p.66).

Cunha (2009) aponta que, para a comunidade destas instituições, a escola de música terá suas peculiaridades que estão vinculadas aos seus agentes especializados, sua organização, seus procedimentos, conteúdos e modelos de ensino, por exemplo, mas que a missão reconhecida de ensinar iniciantes e aperfeiçoar o conhecimento musical, proporcionar vivência musical para amadores e prática da execução instrumental, além de oferecer lazer e terapia, suprimindo a lacuna das instituições escolares tradicionais, ou seja, é o que faz com que elas possam ser reconhecidas como escolas.

Para Cunha (2009), as escolas livres de música não deixam de ser escolas por conta de suas características específicas, mas estas características precisam ser levadas em consideração quando estamos tratando deste ambiente de ensino e aprendizagem em particular. As escolas livres de música parecem fazer parte de um universo específico dentro do campo da educação musical (Cunha, 2009, p. 203).

Uma das particularidades apontadas pela autora é o foco que estas escolas têm na questão da execução musical. Segundo ela, “o que mais se faz em uma escola de música é ensino de execução” (Cunha, 2009, p. 203) pois a maior parte do público destas escolas as procura justamente pela ênfase na prática instrumental.

Luciana Requião (2002), citada na revisão de literatura, aponta a questão do músico que é reconhecido como bom instrumentista ser um profissional

requisitado nestas escolas justamente pelo saber técnico que eles oferecem. Em seu trabalho, a autora observa que a gama de possibilidades de atuações profissionais para o músico profissional é muito variada e que o repertório é um fator determinante para a avaliação das competências deste músico. Se para um músico de orquestra o repertório determina que ele tenha uma boa leitura musical, por exemplo, para um músico de choro o repertório pede que ele tenha boa percepção dos clichês e jargões musicais, sem muita relevância se o músico tem leitura fluente ou não. Essa questão, aponta a autora, se repercute na educação musical.

No caso do ensino musical, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem. Na aprendizagem de um instrumento, por exemplo, dependendo do repertório adotado pelo professor, podemos ter situações de aprendizagem diversas e até mesmo antagônicas. (Requião, 2002, p. 61)

Requião (2002) reflete como, por conta desta característica, o ambiente da escola de música livre é o que mais absorve aqueles que ela chama de *músico-professor*.

O músico-professor foi caracterizado como aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Sua atuação como docente se dá prioritariamente no âmbito de escolas de música alternativas e em aulas particulares, onde desenvolve um trabalho, em especial, através da música popular brasileira. (Requião, 2002, p. 64).

A autora (Requião, 2002, p.66) observa, ainda, que o saber-fazer, que está relacionado à especialidade do músico-professor e que é fruto de sua atividade artístico-musical, está ligado ao ensino da execução, o que se aproxima das observações feitas por Cunha (2009).

Todas essas características, tanto do ambiente destas escolas quanto dos profissionais que atuam nelas, são particularidades que devem ser levadas em consideração quando se trata das escolas livres de música e dos cursos que nelas se desenvolvem. É importante destacar esta característica de as escolas

livres de música terem foco na técnica instrumental porque isso influencia em todas as aulas que acontecem neste ambiente, inclusive a aula de musicalização infantil.

É relevante, ainda, o fato de que, como observa Requião (2002), essas escolas acabam suprimindo uma lacuna deixada por instituições oficiais de ensino. Na ocasião, a autora estava se referindo à lacuna detectada em sua pesquisa no que se refere à ausência de ensino instrumental de técnica mais avançada, seja dentro ou fora do contexto de ensino superior de música. Mas, considerando o que foi apontado tanto por Requião (2002) quanto por Cunha (2009), é possível inferir que esta é uma característica geral do público das escolas livres de música, a busca por um ensino voltado para a técnica/prática instrumental de maneira mais aprofundada, que não se encontra nas instituições como, por exemplo, a escola básica, mesmo que elas ofereçam aulas de música. Isso inclui o público que procura pela musicalização infantil.

Mesmo que a musicalização seja um processo pelo qual podem passar pessoas de diversas faixas etárias, uma pesquisa inicial pelas palavras-chave “aulas de musicalização”, “curso de musicalização” ou simplesmente “musicalização” em qualquer buscador da web vai trazer resultados que sugerem que, no senso comum, a musicalização é voltada principalmente para crianças. Afirmo isso porque são vários os resultados apresentando ofertas de cursos/aulas em escolas livres de música para crianças com idades entre 03 e 06 anos ou mesmo para bebês.

Conhecendo as já citadas características das escolas livres de música, sabendo que elas não estão subordinadas às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sabendo que por este motivo elas possuem currículo e abordagens flexíveis e que o quadro profissional destas instituições é composto inclusive por músicos-professores com experiências e formações diversas, é possível questionar: Que concepções de musicalização infantil orientam/influenciam a prática de professores que atuam em escolas livres de música em Recife-PE?

3.3. Infância, musicalização infantil e formação docente

A legislação nacional considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos (Brasil, 2022, p.12) e primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança (Brasil, 2022, p. 198), definição que está alinhada com o que preconiza a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), em 1989, e ratificada pelo Brasil, em 1990. Esta convenção representa a visão de que as crianças não são propriedades de seus pais, mas sujeitos de seus próprios direitos, indivíduos integrantes de uma comunidade que têm direitos e responsabilidades apropriados à sua idade e estágio de desenvolvimento⁸.

Sobre as crianças e a sua relação com o universo sonoro, Brito (2003, p.35) afirma que o envolvimento delas com os sons começa ainda na fase intrauterina, onde já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe. Então, “podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música” (Brito, 2003, p.35).

A autora afirma que é por meio das interações que se estabelecem entre as crianças e os sons, sejam elas musicais, de brincadeiras, de reprodução da fala ou quaisquer outras, que as crianças desenvolvem o repertório sonoro que usarão para se comunicar. Deste modo, “os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música” (Brito, 2003, p.35)

Para Brito (2003, p. 46) o que importa prioritariamente no processo de musicalização infantil é que a criança seja o sujeito da experiência, e não a música. A autora defende que a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje.

⁸ Como pode ser lido nas respostas às **perguntas frequentes sobre a convenção sobre os direitos da criança** no site da **UNICEF** (Fundo das Nações Unidas para a Infância, na sigla em inglês).

É preciso cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança. (Brito, 2003, p. 46).

Complementando esta visão de Brito (2003) sobre o que é essencial na musicalização infantil, trago os apontamentos de Vivian Madalozzo *et al.* (2024). Para os autores, nas últimas décadas, a ideia de criança como sujeito e o conceito de infância tem sido alvo de muitas contribuições significativas vindas de campos interdisciplinares que proporcionaram uma imagem renovada das crianças enquanto sujeitos ativos e políticos (Madalozzo *et al.*, 2004, p.4).

Segundo os autores, foi fundamental neste processo de mudança de perspectiva que os pesquisadores de maneira geral passassem a considerar a diversidade de produção de conhecimento não subalternizando ou marginalizando o saber das populações historicamente silenciadas, como é o caso das crianças que foram invisibilizadas durante muito tempo no processo de construção do conhecimento sobre elas e sobre a infância (Madalozzo *et al.*, 2004, p.5)

Para que o docente estabeleça um processo de musicalização infantil onde a criança é o sujeito ativo central e o professor atue como um incentivador deste processo (Brito, 2003) é preciso que uma vigilância epistemológica se estabeleça para evitar que se perpetuem obstáculos decorrentes de vícios herdados da lógica tradicional de ensino-aprendizagem como, por exemplo, as relações hierárquicas e de poder entre alunos e professores. (Madalozzo *et al.*, 2004, p.5)

Estabeleci em tópico anterior que à musicalização, para qualquer faixa etária, cabe trabalhar o fato musical em si, a concretude sonora e as possibilidades de manipulação do som, e que esta etapa do aprendizado musical não deve focar, apenas, no desenvolvimento de esquemas de percepção, mas também em experiências musicais da ordem da fruição, da contemplação, da expressividade. Em se tratando de musicalização infantil é necessário ainda observar outros fatores.

Ao falar do papel do professor musicalizador, Brito (2003, p. 35) defende que, além da formação musical pessoal, é necessário que ele tenha “disposição para observar o modo como as crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com apoio de pesquisas e

estudos teóricos que fundamentem o trabalho”. É importante que haja fundamentação na ação docente para que o professor saiba observar o brincar das crianças e respeitar o processo de desenvolvimento de sua expressão musical de maneira individual, atuando como um incentivador e provedor de vivências enriquecedoras.

Argumentando sobre o papel do pesquisador que produz conhecimento sobre as culturas infantis, Madalozzo *et al.* (2024, p.3) ponderam que,

refletir sobre a infância e a música se baseia em um exercício interdisciplinar: reconhecer que a música é um elemento fundamental das culturas infantis, tendo significativo papel na maneira como as crianças interpretam o mundo e nele produzem cultura, parte de um entrelugar de convergência da Educação musical com os estudos da criança. (Madalozzo *et al.*, 2024, p.3).

Propondo que a infância seja reconhecida pela alteridade das crianças em relação com os adultos, mas também entre as próprias crianças, Madalozzo *et al.* (2024, p.5) argumentam que esse reconhecimento é um valioso recurso nos processos de investigação e pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, ele exige que os adultos mobilizem uma imaginação metodológica significativa, admitindo as interdependências entre os universos dos adultos e das crianças.

Embora Madalozzo *et al.* (2024) estejam se referindo a pesquisadores que trabalhem com temas da infância, os conceitos trazidos por eles permeiam também a ação docente à medida em que, conforme Brito (2003), o professor deve atuar sempre de modo a ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente ao se trabalhar com crianças.

Esta visão de Brito (2003) e Madalozzo *et al.* (2024) é compatível com o que preconizam os atuais documentos norteadores nacionais, ou seja, com a visão de que o professor precisa fundamentar sua prática docente na pesquisa e conhecer o modo como as crianças aprendem. Os autores citados aprofundam estas ideias quando argumentam que é necessário compreender que a música, enquanto área do conhecimento, é um elemento importante que permeia a infância e que as crianças por si mesmas produzem conhecimento tanto sobre si

próprias quanto sobre música. Para trabalhar com musicalização infantil nas escolas livres de música, para além do interesse ou não da criança em estar naquelas aulas, o professor precisa dominar estes aspectos da sua atuação profissional com esta faixa etária.

Mesmo sabendo que muitos professores das escolas livres de música são os músicos-professores que dominam a prática instrumental e que não há legislação que obrigue estas escolas a contratarem professores com formação superior em Licenciatura em Música, é fundamental observar o que preconizam os documentos normativos para a formação de professores de música antes de entrarmos em uma reflexão sobre se esta formação é o suficiente para atender às especificidades deste campo. Somente a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por exemplo, nos últimos cinco anos formou 161 licenciados em música⁹. A capital pernambucana conta ainda com a licenciatura em música do Seminário Teológico Batista do Norte. Estes profissionais são absorvidos pelos diversos campos de trabalho, incluindo as escolas livres.

Segundo o Art. 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDB) a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para trabalhar nesta área. (Brasil, 1996). Deste modo, os cursos de licenciatura são voltados para formar os profissionais que atuarão neste setor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais atuais para a formação inicial de professores para a educação básica são definidas pela Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. Entre os princípios citados no Art. 5 da referida resolução lemos que é necessário haver, por parte dos licenciandos, o reconhecimento dos múltiplos contextos e formas de exercício do magistério **na educação básica** (Brasil, 2024, grifo meu).

Entretanto, no Art. 12 do capítulo que trata da estrutura e currículo dos cursos de licenciatura podemos ver que

Art. 12. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas

⁹ Informação obtida diretamente com a coordenação do curso de Licenciatura em música da UFPE via email.

e modalidades de educação **e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos.** (Brasil, 2024, grifo meu)

Já na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) vemos que entre as competências específicas esperadas do egresso da licenciatura no que se refere ao conhecimento profissional consta “reconhecer os contextos”. O documento detalha o que se espera desta competência:

1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua; 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais; 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações; 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência. (Brasil, 2019).

Na lista das competências gerais consta também “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.” (Brasil, 2019).

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música especificamente, a Resolução nº 2 de 8 de março de 2004 define que o perfil do profissional desejado deve ser assegurado, entre outras coisas, através do estudo de conteúdos interligados de conteúdos básicos como cultura, artes e ciências humanas e sociais com ênfase em antropologia e psicopedagogia. Além disso, a legislação vigente também afirma que uma das competências profissionais desejadas nos professores formados é demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem (Brasil, 2019).

Como podemos ver, os cursos de licenciatura em música são voltados para preparar o egresso de modo que ele possa ter uma visão ampla do ambiente da escola básica e os diversos contextos socioculturais para os quais a prática docente neste ambiente pode lhe levar. As habilidades e competências gerais e profissionais elencadas pela BNC-Formação visam a formação de um profissional

capaz de lidar com as adversidades e desafios da escola básica e de construir sua própria prática profissional com base na pesquisa, atualização permanente e valores como democracia e solidariedade.

Cristina Cereser (2004) em seu artigo sobre formação de professores discute, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação da formação destes estudantes em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. Entre os entrevistados para sua pesquisa havia uma grande diferença entre a atuação como professores de instrumento (71,42%) e professores de música (14,28%). Segundo os entrevistados essa grande diferença se devia ao fato de que o curso de licenciatura não os estava preparando de forma adequada para o trabalho com a realidade pedagógico-musical na escola básica, mas para uma “realidade” onde os alunos “gostam” e “querem” ter aulas de música (Cereser, 2004, p. 33), o contrário do que acontece na educação básica, segundo eles. Já nas escolas livres de música o interesse prévio dos alunos pelo aprendizado de um instrumento faz a experiência pedagógica menos frustrante e este, segundo a autora, poderia ser o motivo de a maior parte dos licenciandos por ela entrevistados estarem atuando em escolas específicas como professores de instrumento. Cereser afirma (2004, p.34):

Analisando os depoimentos dos licenciandos posso concluir que eles percebem a sua formação como ampla, em princípio podendo estar inseridos em qualquer espaço e atuando em qualquer área musical. No entanto relatam que sua formação é bastante “falha” e “fragmentada” para abranger todos os espaços pedagógico-musicais. (Cereser, 2004, p.34).

Com base nisso, a autora alega que é importante para a área da educação musical acelerar ações para definir qual será a formação inicial de professores de música, tendo em vista que é impossível formar, em quatro anos, um profissional que dê conta de trabalhar em ambientes tão diversos quanto são os que podem absorver os egressos da licenciatura.

Um dado importante de ser observado é a já citada diferença entre os licenciandos que, fora do estágio curricular, preferiam atuar em escolas livres de música como professores de instrumento justamente por encontrarem aí um

público-alvo com o qual sentiam mais facilidade de trabalhar, dado o interesse dos estudantes. A questão da adaptação dos egressos da licenciatura ao ambiente da escola básica não é o objeto deste estudo. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que este dado, além de deixar claro que as escolas específicas de música absorvem boa parte dos formandos dos cursos superiores na área, também mostra que as licenciaturas em música precisam se adequar para atender mais este aspecto do mercado de trabalho.

De fato as licenciaturas não podem em quatro anos, por mais diversificado que sejam seus currículos, abarcar todas as particularidades dos diversos contextos profissionais nos quais os professores podem vir a atuar. E, conforme a legislação vigente, precisam voltar a maior parte de sua carga horária para os fundamentos da educação básica.

Mas, considerando o que já foi exposto – que as escolas livres de música absorvem muitos profissionais formados nas universidades e que mesmo nestas escolas muitos professores preferem dar aulas de instrumento – é necessário refletir se os cursos de licenciatura desenvolvem (ou têm um ambiente propício para que os estudantes desenvolvam) algumas habilidades necessárias para o trabalho de musicalização infantil.

3.4. Saberes docentes e formação profissional

Para analisar as concepções de musicalização que orientam a atuação dos professores entrevistados procurei um suporte teórico que, combinado com a metodologia de história de vida, colocasse o professor, seus saberes, seu trabalho e sua experiência no centro da análise. Assim, as ideias de Maurice Tardif (2014) sobre os saberes docentes somam-se às bases teóricas desta pesquisa.

Tardif (2014) defende que, no âmbito dos ofícios e profissões, não se pode falar dos saberes sem relacioná-los com os condicionantes e contextos do trabalho. Para o autor “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (Tardif, 2014, p. 11).

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a

sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2014, p.11).

Ou seja, para Tardif (2014) não é possível conceber os saberes docentes a partir do ponto de vista cognitivo apenas. Segundo ele os saberes docentes são resultado de um processo que acontece ao longo de uma carreira profissional “na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’”. (Tardif, 2014, p.14). Por isso mesmo, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18).

Sua perspectiva, portanto, procura situar o saber do professor entre o individual e o social (Tardif, 2014, p.16). Entre aquilo que aprendemos com as construções sociais e aquilo que aprendemos com os nossos processos cognitivos. Esta perspectiva se baseia em um alguns fios condutores, tais como: a íntima relação que o saber dos professores tem com seu trabalho na escola e em sala de aula; a diversidade do saber dos professores, já mencionada; a temporalidade do saber dos professores, que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; a ideia do trabalho interativo, onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana; e a intenção de encontrar um equilíbrio entre os conhecimentos acadêmicos a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (Tardif, 2014).

Refletindo a partir destes fios condutores, o autor afirma que para ensinar o professor mobiliza uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (Tardif, 2014, p.20). Para Tardif (2014) pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos de variadas fontes. O saber docente se compõe, então, dos saberes disciplinares, curriculares,

profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. (Tardif, 2014, p. 33)

Podemos chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo elas escolas normais ou faculdades de ciência da educação. Mas é importante ressaltar que,

a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (Tardif, 2014, p.37).

Em se tratando dos saberes da formação profissional dos professores de música é possível mencionar, por exemplo, as metodologias de ensino da música, passando pelos métodos ativos da primeira e segunda geração como Suzuki, Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Self, Paytner, Schafer, entre outros (Fonterrada, 2008); os fundamentos sociológicos e psicológicos da educação musical; os conhecimentos sobre teoria musical como harmonia, análise e percepção musical; os conhecimentos sobre didática e planejamento de aulas seguindo os parâmetros legais atuais; entre outros. Aquilo que os professores vivenciam em formações continuadas também se encaixa na categoria de saberes da formação profissional.

Os saberes disciplinares são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. São os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente da faculdade ou centro de formação. Eles emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes. No contexto do ensino de música, estamos falando sobre as disciplinas de leitura e escrita musical; sobre harmonia, análise e contraponto; história da música ocidental com seus estilos, compositores, movimentos e principais épocas; por exemplo.

Conforme será apresentado mais adiante, os professores entrevistados tiveram a sua formação em graduação em Licenciatura em Música na UFPE. O perfil curricular disponível no site da instituição¹⁰ apresenta componentes curriculares que, orientadas por resoluções e normativas instituídas pelo Ministério da Educação, exemplificam os saberes profissionais e disciplinares no campo da formação de professores de música. No documento vemos que os alunos cursam 90 horas de harmonia, 90 horas de história da música ocidental e 30 horas de história da música brasileira, 60 horas de formas musicais e análises, 120 horas de metodologia do ensino da música, além de disciplinas como gestão educacional e escolar, fundamentos da educação, didática e políticas educacionais, entre outros.

Sobre os saberes curriculares, Tardif (2014, p. 38) os define como os saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita. Assim, são eles que orientam o que deve ser ensinado e refletem as decisões educacionais e políticas sobre os conteúdos considerados legítimos em um determinado sistema de ensino. Em um contexto de educação básica, o conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular e a interpretação das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para uma adequação dos conteúdos advindos dos saberes disciplinares é um exemplo de como o professor mobiliza os saberes curriculares na sua prática.

O planejamento de sequências didáticas baseadas nas suas concepções sobre apreciação, criação e performance e a seleção de repertório musical adequado ao nível de ensino são exemplos de como os saberes curriculares dos professores são mobilizados nas escolas livres de música. Isso porque, como vimos, as escolas livres de música não são regidas pelos documentos nacionais norteadores de currículos e muitas vezes não há um documento interno, como um projeto político pedagógico, que sirva de orientação curricular para os docentes.

¹⁰ Ver completo em:

https://www.ufpe.br/documents/39211/0/musica_licenciatura_perfil_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179

Por fim, os saberes experienciais são aqueles que os próprios professores desenvolvem, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.” (Tardif, 2014, p.39)

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm, das instituições de formação nem dos currículos. [...] São saberes práticos (e não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Elas constituem, por assim, a cultura docente em ação. (Tardif, 2014, p.48).

Tais saberes não são necessariamente sistematizados, mas são intrínsecos à prática docente e muitas vezes se expressam de forma tácita ou até mesmo intuitiva. A gestão de sala de aula é um bom exemplo de como se expressam os saberes experienciais, pois apenas dando aula é que o professor aprende sua própria maneira de ensinar, quanto tempo os alunos precisam para realizarem as atividades, como aprendem determinados conteúdos, etc. No contexto do ensino de música destaco ainda que a prática musical dos professores, sua experiência em palcos diversos, a experiência como estudante de música lidando com o aprendizado de diferentes técnicas instrumentais e métodos de estudo ajudam a compor os saberes experienciais. Essas habilidades estão em constante diálogo com a prática pedagógica dos professores.

Além disso, dada a parcela da natureza social desses saberes, Tardif (2014, p. 64) aponta que os diversos saberes mobilizados pelos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles e que vários deles são exteriores ao ofício de ensinar, pois são advindos de lugares sociais anteriores à carreira docente ou mesmo situados fora do trabalho cotidiano.

Neste sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (Tardif, 2014, p.64).

Para o autor, “os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo” (Tardif, 2014, p.64). E ele usa o termo *sincretismo* pois acredita que ele aglutina algumas particularidades destes saberes. Primeiramente, pois seria ineficaz tentar procurar uma unidade teórica, uma única concepção que guie o conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e intenções dos professores. Para Tardif (2014, p.65), “se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica.”

Os saberes dos professores são sincréticos, também, porque a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo um modelo aplicacionista (Tardif, 2014, p.65). Ou seja, as técnicas aprendidas na formação profissional não necessariamente vão compor um repertório de conhecimentos prévios que serão logo em seguida aplicados em sala de aula, como fruto de uma racionalidade meramente técnica. No cotidiano escolar é impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas.

Por fim, Tardif (2014, p.66) afirma que o termo *sincretismo* representa ainda o fato de que “o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos”. Deste modo, os saberes do professor quando estão em ação são caracterizados

pelo uso de raciocínios, de conhecimentos, de regras, de normas e de procedimentos variados, decorrentes dos tipos de ação nas quais o ator está concretamente envolvido juntamente com os outros, no caso, os alunos. (Tardif, 2014, p.66).

Relacionando os saberes profissionais dos professores com o tempo e o aprendizado do trabalho, Tardif (2014) afirma que, além de plurais, estes saberes também são temporais, na medida em que são adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida de cada profissional, quanto sua carreira (Tardif, 2014, p. 103).

De maneira resumida, é seguro afirmar que Tardif (2014) defende principalmente duas teses: a de que os professores são sujeitos do conhecimento e que possuem saberes específicos ao seu ofício; e que seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios (Tardif, 2014, p.237).

Por isso, Tardif defende que se o trabalho dos professores “exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.” (2014, 2014, 247). Entretanto, isso não acontece porque, segundo o autor, o modelo aplicacionista utilizado nas instituições de formação é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo da realidade do trabalho dos professores (Tardif, 2014, p. 271). “Do ponto de vista epistemológico, esse modelo dominante do conhecimento baseia-se na relação sujeito/objeto” (Tardif, 2014, p.272). Além disso, este modelo trata os alunos como tábulas rasas, sem levar em consideração suas crenças e experiências anteriores acerca do ensino, se limitando, na maioria das vezes a fornecer informações e conhecimentos proposicionais, “mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações” (Tardif, 2014, p.273).

Tardif considera que, por isso, a formação para o magistério muitas vezes tem impacto pequeno sobre o que pensam os alunos antes de começarem a exercer a profissão. E ainda que muitos estudantes sequer têm suas crenças sobre o ensino abaladas durante sua formação, crenças essas que vão ser reatualizadas e reforçadas na prática diária pela socialização na profissão de professor. Para o autor,

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais, e afetivas através das

quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (Tardif, 2014, p.242).

Segundo Tardif (2014, p.273), um caminho para reconstituir os fundamentos epistemológicos da profissão de professor está na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores “tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p.274). A visão dos pesquisadores do campo da educação musical, exposta no tópico anterior, está em consonância com a visão de Tardif.

Em síntese, as ideias de Tardif sinalizam que as concepções de musicalização dos professores podem ser orientadas por saberes diversos, oriundos da sua prática em sala de aula, da sua experiência como músicos, de sua formação acadêmica, de sua própria trajetória como estudantes (tanto na educação básica quanto nas escolas de música), das interações com colegas e alunos, bem como de vivências pessoais e contextos sociais mais amplos. Esses saberes se articulam de maneira sincrética, plural e dinâmica, sendo construídos e mobilizados ao longo do tempo e da trajetória profissional de cada docente. Assim, compreender as práticas de musicalização requer reconhecer a complexidade e a heterogeneidade dos saberes que os professores constroem, transformam e em seu cotidiano.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Pressupostos metodológicos: abordagem qualitativa e entrevista narrativa

O estudo realizado está ancorado nos pressupostos teóricos e práticos da abordagem qualitativa e da metodologia de história de vida. Segundo Rudolf-Dieter Kraemer,

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (Kraemer, 2000, p. 51)

Levando em conta esta reflexão, Zelmielen Souza e Cláudia Bellochio (2019, p. 2) afirmam que “a pesquisa qualitativa tem se mostrado mais adequada para responder às questões que buscam entender, descrever ou explicar fenômenos” já que ela potencializa a construção de significados tendo promovido uma partilha densa com o que quer que constitua seu(s) objeto(s) de pesquisa.

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p.16) a pesquisa qualitativa “privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, sendo assim “a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses” (Bogdan; Biklen; 1994, p.16). As questões a serem investigadas neste tipo de pesquisa são formuladas com o objetivo de compreender os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis.

Liora Bresler (2007, p.13) afirma que “o investigador qualitativo escolhe quais realidades deseja investigar” e que

o objetivo da pesquisa qualitativa não é descobrir a realidade, pois os fenomenologistas argumentam que isto é impossível. O objetivo é construir uma memória experiencial mais clara e também ajudar as pessoas a obterem um sentido mais sofisticado das coisas. (Bresler, 2007, p.13)

A autora cita como características da pesquisa qualitativa na área da educação musical, entre outras, o fato de que ela é contextual e holística, e que os contextos incluem a experiência de vida dos professores, suas crenças, seus compromissos, a experiência de vida dos estudantes, as estruturas institucionais, metas e os valores maiores da cultura. Bresler (2007, p. 11) afirma também que a ênfase da pesquisa qualitativa está naquilo que é observável, incluindo as observações por informantes. A autora também considera que este tipo de pesquisa é descritivo de modo que os dados são comumente mais formatados em palavras e gráficos do que em números, buscando oferecer para o leitor a experiência que o pesquisador teve.

Por fim, para Bresler (2007, p.12) a pesquisa qualitativa é interpretativa e empática pois “está preocupada com os diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas” interferindo nos seus valores, nas suas referências. O pesquisador deve tentar capturar as perspectivas e percepções dos participantes, suas intenções, junto com sua própria interpretação.

Considerando os objetivos desta pesquisa e as características citadas, nos inspiramos na metodologia de história de vida, também conhecida como pesquisa (auto)biográfica. Por meio de seus pressupostos, buscando entender como a história pessoal dos entrevistados se relaciona com a questão de pesquisa e como as experiências pessoais interferem e moldam a percepção e significado que os sujeitos atribuem à sua prática docente.

Tratando de como as narrativas (auto)biográficas têm ganhado espaço na área da educação musical e nos estudos da formação pessoal e profissional, Maura Penna e Rodrigo Silva (2025, p. 3) apontam que “contar a própria história pessoal está ligada à memória biográfica e à maneira como se dá significado à própria existência”. Para os autores, no campo da educação, à medida em que os saberes experienciais dos professores passaram a ganhar destaque e o estudo dos trajetos de formação e profissionalização docente deixaram de se restringir aos espaços de formação, as histórias de vida de professores tornaram-se fundamentais, principalmente para compreender seus processos de formação, nos quais os aspectos culturais, sociais, pessoas e profissionais se entrecruzam. (Penna; Silva, 2025, p.15)

Deste modo, a metodologia de história de vida passou a ser mais valorizada justamente por explorar o entrelaçamento entre pensamento, práxis social e linguagem (Penna; Silva, 2025, p.15). Ao investigarmos histórias de vida, formação e atuação de professores de música, por exemplo, podemos identificar relações com a profissão, valores, projetos e concepções que orientam as decisões tomadas por estes profissionais no seu dia a dia. Assim, através destas narrativas autobiográficas podem ficar mais evidentes os valores, desejos, obrigações, oportunidades, orientações para a vida, continuidades, rupturas e transformações na vida social e profissional. “Além disso, a análise dessas narrativas pode revelar margens de liberdade, atitudes conformistas ou o esforço para sair de predisposições” (Penna; Silva, 2025, p.17).

Dessa maneira, as narrativas (auto)biográficas como instrumentos de reflexão de si podem contribuir para o descobrimento e/ou conscientização de sentidos e significações, assim como de nossa liberdade e responsabilidade na constituição de nossos percursos de vida individuais. (Penna; Silva, 2025, p.17)

Com base nesta perspectiva, os autores afirmam que a entrevista narrativa é “um instrumento que permite não apenas acessar as histórias de vida das pessoas, mas os percursos formativos e existenciais” (Penna e Silva, 2025, p. 15). Por este motivo esta técnica foi escolhida para a coleta de dados.

De acordo com Neiva Ravagnoli (2018, p. 2),

A entrevista narrativa é um instrumento de investigação elaborado na Alemanha, na década de 80, por Fritz Schütze, que acreditava que os procedimentos qualitativos de pesquisa então vigentes não davam conta de representar, fidedignamente, os fenômenos sociais investigados, devido à rigidez imposta por seus instrumentos, os quais direcionavam e cerceavam as respostas dos participantes e, consequentemente, restringiam suas manifestações. (Ravagnoli, 2018, p.2).

Ainda segundo a autora, esse modelo de entrevista não estruturada foi desenvolvido em busca de compreender os acontecimentos sociais a partir das perspectivas dos indivíduos, de modo que a referência da resposta emerge do próprio entrevistado e não das questões de pesquisa (Ravagnoli, 2018, p. 2). A principal característica deste tipo de entrevista é o fato de que o entrevistador não

deve interferir durante o relato do entrevistado, apresentando a questão generativa de modo que ela encoraje uma narração espontânea. Neste modelo, o pesquisador propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, o que acabará por fazer com que o mesmo deixe em seu relato marcas das estruturas processuais de seus cursos de vida.

O papel do pesquisador passa a ser então, no momento da interpretação, de se debruçar sobre onde se tangenciam as histórias de vida dos entrevistados e a questão de pesquisa para compreender as respostas obtidas. O processo de análise dos dados considera, além da experiência, a maneira como foi estas foram vivenciadas e que significados os entrevistados atribuem a estas vivências.

4.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Algumas decisões concernentes à coleta de dados levaram em consideração a realidade sociocultural do campo empírico da pesquisa. A cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco, tem área territorial de aproximadamente 218,435 Km² e é a cidade nordestina com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano¹¹, além de possuir cerca de 3,7 milhões de habitantes, o que a torna o quinto maior aglomerado urbano do Brasil. Recife é a nona cidade mais populosa do país e sua região metropolitana é a sétima maior do Brasil, o que faz com que a capital pernambucana desempenhe um forte papel centralizador na economia do seu estado e da região Norte-Nordeste.

Com as ilhas, penínsulas e manguezais como suas principais características geográficas, a cidade do Recife também é reconhecida nacional e internacionalmente por seus aspectos culturais influenciados por indígenas, africanos e europeus. Expressões artísticas de dança e música como o frevo e o maracatu de baque virado movimentam o carnaval recifense que todos os anos traz milhões de turistas para a cidade. O cinema, a gastronomia e os movimentos musicais como o Manguebeat, além dos diversos compositores da música

¹¹ Fonte: Dados do IBGE obtidos no site oficial da prefeitura da cidade (acesso em 06 de maio de 2025): <https://www2.recife.pe.gov.br/pagina/informacoes-socioeconomicas#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,IDHM%20entre%200%2C700%20e%200%2C799>.

nacional que são frutos da cidade, são símbolos da efervescência cultural recifense.

Em se tratando do ensino de música, a cidade conta com: três escolas públicas, sendo, o Conservatório Pernambucano de Música, a Escola Técnica Estadual Centro de Criatividade Musical e a Escola Municipal de Artes João Pernambuco; diversas escolas livres de música; cursos de graduação em música – licenciatura e bacharelado – na Universidade Federal de Pernambuco e em algumas faculdades privadas; cursos e formações musicais diversas em ações do Terceiro Setor; música na escola básica, seja no âmbito municipal ou estadual, público e/ou privado. Além desses lugares, a cidade conta com uma vasta oferta de aulas de música conduzidas por professores particulares. Conforme explicitado na fundamentação teórica, os motivos para a escolha da escola livre de música como recorte para esta pesquisa são, resumidamente, as características que as turmas de musicalização infantil têm nestes ambientes, as especificidades das escolas livres no que diz respeito a ausência ou existência de currículo ou metodologia próprios, a maneira como os professores atuam nestas escolas e, por fim, seu ambiente educativo fractalizado.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram convidados a participar professores que trabalham ou que tenham trabalhado nos últimos cinco anos na cidade do Recife, em escolas livres de música, dando aulas de musicalização infantil, entre outras atividades docentes. Para definir os participantes do estudo utilizei a técnica de amostragem em bola de neve (ou *snowball sampling*), me apoiando em uma rede de referência e utilizando, inicialmente, os meus contatos na área e depois as indicações dos próprios participantes sobre membros da população de interesse para a pesquisa.

Inicialmente foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas que contemplavam tanto as concepções pedagógicas, diretrizes e conteúdos trabalhados pelos professores, quanto às metodologias utilizadas em aula, as atividades desenvolvidas e o modo como eles elaboram seus planejamentos. A primeira entrevista piloto aconteceu com uma professora de perfil semelhante aos critérios definidos. Após esta primeira experiência de entrevista, foi elaborada a pergunta generativa Realizei, então, outra entrevista piloto que contribuiu para a realização dos últimos ajustes. Finalizados os ajustes,

as entrevistas narrativas foram realizadas com quatro professores de maneira remota, via videoconferência pela plataforma *google meet*, e registradas em áudio.

QUADRO 05 - Pergunta generativa

Pergunta generativa	<p><i>Por favor, conte sobre a sua experiência profissional no campo da musicalização infantil em escolas livres de música, em que lugares e durante quanto tempo você trabalhou com essa prática. Explique as suas ideias sobre “o que é musicalização”, os significados para você e como você concebe essa prática nas suas aulas. Você pode comentar também se há semelhanças e diferenças entre a musicalização infantil e para outras idades. Fale sobre como são as suas aulas, que conteúdos são abordados, que estratégias de ensino são utilizadas, como é a dinâmica da aula, como se dão os seus processos de organização, planejamento e avaliação, tanto dos alunos como da sua prática pedagógica. Comente sobre as habilidades que as crianças podem desenvolver através dessas aulas. Explique como a sua concepção/ideia de musicalização direciona e/ou influencia o desenvolvimento de suas aulas. Você não precisa ter pressa e pode dar todos os detalhes que forem necessários, porque tudo que for importante para você me interessa.</i></p>
---------------------	--

Foram entrevistados dois homens e duas mulheres, sendo todos professores de musicalização infantil e de outros cursos e/ou disciplinas nas escolas livres. Para manter o anonimato, os entrevistados serão identificados como Professor 1, Professor 2, Professora 3 e Professora 4. Todos os professores entrevistados são licenciados em música pela Universidade Federal de Pernambuco. Os Professores 01 e 02 começaram dar aulas de música antes mesmo de terem entrado no curso de licenciatura. Os quatro participantes eles

relataram trabalhar, também, em outros contextos educacionais: o Professor 1 trabalha em uma ONG; o Professor 2 com aulas particulares; a Professora 3 em uma escola pública, especializada no ensino de música; e, a Professora 4, que tem experiência também na educação básica. Sobre o contexto das aulas de musicalização nas escolas livres é importante acrescentar que todos os professores entrevistados trabalhavam com aulas individuais, com duração entre 45 minutos e uma hora, atendendo crianças entre 03 e 07 anos de idade. Para melhor compreensão, ao longo das discussões as falas dos entrevistados aparecem destacadas com parágrafos com recuo de quatro centímetros, quando forem citações diretas, ou em *itálico*, quando forem citações curtas.

QUADRO 06 - Informações dos participantes

Identificação	Gênero	Formação	Ano de conclusão	Áreas de atuação
Professor 1	Masculino	Licenciatura em Música na UFPE	2023	Escolas livres de música e ONG
Professor 2	Masculino	Licenciatura em Música na UFPE	2021	Escolas livres de música e aulas particulares
Professora 3	Feminino	Licenciatura em Música na UFPE	2015	Escolas livres de música e Conservatório de música
Professora 4	Feminino	Licenciatura em Música na UFPE	2018	Escolas livres de música e Educação básica

O quadro a seguir apresenta as datas em que as entrevistas foram realizadas.

QUADRO 07 - Datas da realização das entrevistas

Identificação	Data da entrevista
Professor 1	15 de junho de 2024
Professor 2	30 de junho de 2024
Professora 3	08 de outubro de 2024
Professora 4	22 de outubro de 2024

Todas as entrevistas foram transcritas e a análise dos dados foi feita com base nos pressupostos teóricos apresentados na segunda seção. A partir da leitura e análise das falas foram elaboradas categorias de análises correspondentes aos saberes experienciais, curriculares, disciplinares e os saberes da formação profissional, segundo Tardif (2014). Desta maneira, foi possível conhecer os saberes que os professores mais mobilizam em sua prática docente. As concepções sobre educação musical e musicalização infantil foram analisadas sob a luz das ideias de Penna (2015) e Brito (2003, 2010, 2019) a fim de compreender as aproximações e distanciamentos das perspectivas apresentadas por estas autoras.

Além disso, foram norteadores da análise dois eixos temáticos, sendo eles (1) o eixo das concepções pedagógicas e (2) o eixo das metodologias de ensino e aprendizagem. No primeiro eixo estavam os pontos sobre as concepções pedagógicas que guiam os trabalhos dos entrevistados, que diretrizes e objetivos esses professores buscam atender e que conteúdos eles trabalham em sala de aula. Já no segundo eixo estavam os pontos sobre planejamento e metodologia de aula, avaliação, atividades desenvolvidas e as relações entre as estratégias de ensino que os professores utilizam e suas concepções.

Finalmente, é importante destacar: as limitações da metodologia utilizada para uma maior compreensão do fenômeno estudado; as minhas limitações e maiores experiências com a condução de uma entrevista narrativa; a impossibilidade de realizar uma segunda rodada de entrevista, de caráter semiestruturado, para esclarecer alguns pontos. Apesar dos desafios metodológicos, os dados coletados e analisados, revelam singularidades sobre o universo investigado, conforme veremos na seção a seguir.

5. ANÁLISE DOS DADOS: AS IDEIAS DE MUSICALIZAÇÃO

Esta análise tem início com a apresentação das concepções de musicalização apontadas pelos professores entrevistados, que posteriormente estão relacionadas aos seus relatos sobre as aulas e as metodologias adotadas

O Professor 2 se referiu à musicalização como sendo o “ABC musical”. Segundo ele, o cerne da musicalização *“é você gerar na criança a consciência do que é a música, o fazer musical, seja como arte ou sobre como a música funciona, e os elementos simples.”* Para este Professor, a musicalização é uma etapa inicial da educação musical na qual deve-se buscar desenvolver no aluno as habilidades necessárias para uma compreensão mais ampla do fenômeno musical como, por exemplo, a percepção melódica, rítmica e instrumental

A Professora 4 afirmou que costuma explicar que a musicalização *“é um processo no qual apresentamos a música para a criança de diversas maneiras, não só técnica, até porque são crianças pequenininhas, que muitas vezes não tiveram contato com nenhum instrumento musical”*. Nas suas aulas, a Professora 4 relatou que procura sempre trabalhar o som *“porque o som tem os parâmetros independente de ser um som musical ou não, ele pode ser alto, pode ser baixo, por exemplo, não precisa estar relacionado à música”*. Além disso, complementou a sua fala, enfatizando que *“na musicalização a criança vai ter contato com a música de maneira mais livre, mais aberta, e também do modo como a criança deseja, respeitando os interesses das crianças”*.

A Professora 3 afirmou que, em se tratando de crianças pequenas, o processo de musicalização é

muito mais de tentar trazer essa sensibilidade musical para a criança, trazer coisas para a criança ouvir, perguntar o que a criança sentia quando ouvia aquela música e explorar isso com ela desenhando, dançando, trazer aquele ritmo, o pulso daquilo pra dentro dessa dança junto com instrumentos de percussão (Professora 3)

O Professor 1 comentou que *“na musicalização infantil muitas coisas são conceitos”*, dando a entender que as dinâmicas e brincadeiras feitas em sala são utilizadas para que as crianças compreendam conceitos como, por exemplo, os parâmetros do som:

O problema é que na musicalização infantil muitas coisas são conceitos, eu trabalho com essa questão de conceitos. Hoje vamos trabalhar com altura, com dinâmica e tudo mais. Tudo era uma brincadeira gerada com o objetivo de “ah, vamos fazer um som mais forte, um som mais fraco”, eles fazem isso intuitivamente, mas mascarado em uma brincadeira. (Professor 1)

À primeira vista, estas concepções parecem se aproximar das referências consolidadas no campo da educação musical e apresentadas no tópico 3.1. Como visto, Gainza (1977) e Penna (2015) definem, respectivamente, educação musical como o processo de colocar o homem em contato com seu ambiente sonoro para que desta maneira ele consiga descobrir e ampliar os meios de expressão musical e a musicalização como sendo um processo orientado que desenvolve os esquemas de percepção, expressão e pensamentos necessários para a apreensão musical.

Entretanto, Penna (2015, 49) reforça um aspecto importante: cabe à musicalização trabalhar a concretude sonora, o fato sonoro em si. E apenas um dos entrevistados, a Professora 4, mencionou explicitamente este trabalho com o som, que é a matéria prima do fazer musical. Os outros entrevistados usam termos como *sensibilização*, *consciência*, citando também a ludicidade através de brincadeiras e atividades que integrem o corpo com a percepção da música. Além disso, para as autoras citadas na fundamentação teórica há ainda outra característica significativa do processo de musicalização: ele é eminentemente prático e experiencial, permeado por aquilo que Teca Alencar de Brito (2010) afirma ser a ordem da fruição. Ou seja, o estudante não deve apenas reproduzir as atividades práticas solicitadas pelo professor, mas ser capaz de experimentar o que ele pode, por si mesmo, desenvolver com as habilidades aprendidas.

As concepções que os professores apresentaram têm pontos em comum com as perspectivas de Penna (2015) e Brito (2010), mas se distanciam delas nestes dois pontos essenciais: o trabalho com o fato sonoro em si e o caráter prático e experiencial da musicalização. Isso fica ainda mais explícito quando observamos a fala do Professor 1, citada anteriormente. Quando o Professor 1 afirma que é central na musicalização infantil trabalhar a questão dos conceitos com as crianças através de brincadeiras, mas não se refere a atividades que

façam conexão desses conceitos entre si e/ou com o fazer musical, dá a entender que sua prioridade é que os alunos consigam definir determinados conceitos ou executar determinados comandos de maneira satisfatória. Conforme Teca Alencar de Brito (2010), ele está desenvolvendo em seu trabalho habilidades da ordem das ferramentas.

Então, as falas dos professores e professoras entrevistados indicam uma concepção de musicalização ancorada em perspectivas tradicionais, que tendem a fragmentar os conteúdos e que se configura como uma etapa anterior ao estudo da técnica instrumental e da teoria musical. A musicalização, nesta visão, busca possibilitar aos estudantes uma compreensão geral do fenômeno musical, mas não necessariamente fomenta o fazer musical ativo e criativo, a manipulação dos sons enquanto matéria prima. Os estudantes, ainda que de maneira interativa com os professores, ocupam uma posição de receptores do conhecimento.

Com relação às diferenças entre musicalização para crianças, jovens e adultos, observamos concepções comuns entre os entrevistados. No geral, as falas indicam que a musicalização de jovens e adultos acontece durante as aulas do instrumento em questão ou de canto coral, por exemplo. Como nas escolas livres de música em que os/as entrevistados/as atuam a predominância de aulas de musicalização é para o público infantil, o trabalho de musicalização acontece de maneira diferente para o público jovem, adulto e/ou idoso que procura esses espaços.

Para o Professor 1 o trabalho de musicalização com os adultos, às vezes, é mais difícil do que com as crianças porque,

[...] muitos adultos já chegam com um bloqueio mental e não criam associações tão fácil como as crianças. As crianças vão aprender brincando, o adulto não brinca durante as aulas. Ele vem cansado do trabalho, não é o ideal chegar falando pra ele ficar em pé, fazer movimentação corporal para ver questões de ritmo, eles não vão ler partitura, vão ver muitas coisas simples. (Professor 1)

O Professor 2 afirmou que as aulas para jovens e adultos são diferentes da musicalização infantil pois, na sua opinião

Embora a gente busque tudo isso também [gerar consciência do que é o fazer musical], eu acredito que nós queremos uma

vivência musical propriamente dita, por exemplo, direcionar a pessoa para um instrumento. Como no conservatório, quando você é adulto você recebe aulas básicas sobre teoria musical, elementos básicos, percepção rítmica, até chegarmos à leitura de partitura, com o objetivo de que a pessoa vá para o curso livre ou para o curso técnico no instrumento. As crianças têm vários módulos, estudam mais profundamente. É deste modo que eu vejo as diferenças. (Professor 2)

A frase escolhida pelo Professor 2 é bastante significativa. Ao afirmar, em sua comparação com os conservatórios, que aos adultos se busca proporcionar “vivência musical propriamente dita”, passando rapidamente por conceitos iniciais a fim de que o aluno possa se dedicar à prática instrumental, ele faz parecer que essa mesma vivência musical não é proporcionada para as crianças nas aulas de musicalização pelo fato de elas não estarem estudando um instrumento específico.

Essa ideia está em consonância com o que ele afirmou inicialmente sobre sua definição de musicalização ser “*buscar nelas (as crianças) as habilidades que se precisa para um entendimento musical mais genérico*” e denota uma visão de educação musical, no geral, e de musicalização infantil mais tradicional ligada a hierarquização da aprendizagem, onde se aprende primeiro parâmetros do som, elementos da música, escrita musical, técnica instrumental e somente depois se aplica estas ferramentas ao fazer musical expressivo.

A Professora 4 afirmou que as semelhanças entre o trabalho de musicalização com os dois tipos de público estão relacionadas ao fato de que cada pessoa tem um tipo de aprendizagem diferente e que em qualquer idade essas particularidades devem ser utilizadas para facilitar o aprendizado. Para ela, a principal diferença está na linguagem a ser usada com cada público e a forma de ensinar o conteúdo, os tipos de atividades.

Estudos no campo da educação musical evidenciam as possibilidades de musicalização por meio do uso de instrumentos musicais (Schrader, 2011; Pacheco e Silva, 2016; Oliveira, 1990; Montandon, 1992; Swanwick, 1994; Gonçalves e Barbosa, 2019). É amplamente reconhecido, inclusive pelo senso comum, que os instrumentos musicais — assim como a voz — constituem meios para o fazer musical. Por outro lado, o campo da educação musical já consolidou o entendimento de que o ensino de um instrumento nem sempre promove a

musicalização, justamente porque nem todas as práticas pedagógicas se baseiam em princípios e metodologias que favoreçam uma execução musicalmente expressiva (cf. os autores mencionados, especialmente Swanwick, 1994).

Vemos que, na perspectiva dos professores entrevistados, o ensino para adultos está mais voltado para a musicalização através do instrumento ou mesmo para a técnica instrumental, enquanto a musicalização infantil parece estar mais voltada para a reflexão e aprendizado sobre a música de maneira geral, como área do conhecimento.

Esta concepção da musicalização infantil como etapa da educação musical anterior à vivência musical no instrumento e que prepara a criança para isto, mesmo que seja permeada por atividades com espaço para criatividade – o que não foi citado pelos entrevistados – representa o senso comum sobre o tema. Conforme as ideias de Penna (elencadas na terceira seção), trata-se de uma visão tradicional que também está vinculada ao modelo conservatorial de ensino da música que tende a hierarquizar a aprendizagem e setorizar o aprendizado musical.

Deste modo, como aponta Tardif (2014), é evidente que a vivência dos professores em instituições de ensino de música ao longo de sua vida, mesmo como alunos iniciantes ou depois, na graduação, influencia fortemente sua concepção do que é musicalização. Tanto sua experiência pessoal, que é parte dos seus saberes docentes, quanto a estrutura de formação que segue uma lógica disciplinar, incluídas aqui os conservatórios nos quais esses professores também estudaram em algum momento de sua vida, se integram aos saberes que assumem a forma de *habitus* (Tardif, 2014, p.39) enraizados nas tradições da educação musical.

5.1 Concepções sobre organização, planejamento e avaliação das aulas de musicalização infantil

A Professora 4 foi a única que afirmou usar uma estrutura fixa com começo, meio e fim para as suas aulas pois, segundo ela, *“essa coisa de saber o que ela vai fazer em toda aula ajuda a criança a se regular, mesmo as crianças neurotípicas. Se ela sabe que depois da atividade A vem a atividade B facilita o caminhar da aula.”* Ela também foi a única que citou explicitamente a utilização de

um planejamento individualizado, como podemos ver na citação abaixo:

Quanto à organização, eu sempre faço o planejamento individual. Quando eu pegava aulas com turmas eu fazia geralmente o planejamento voltado para um objetivo em específico e às vezes aquele objetivo exige uma ou cinco aulas. E aí o planejamento é de acordo com as atividades que eu vou executar ou então com os jogos e etc para poder chegar naquele objetivo final. (Professora 4)

Tanto o Professor 1 quanto a Professora 3 se referiram à necessidade do planejamento das aulas não ser um documento que precisa ser seguido de maneira intransigente. Ambos falaram sobre como é importante que o professor de musicalização esteja atento para as demandas que acontecem no momento da aula e seja capaz de flexibilizar a sua proposta quando necessário. Nessa direção, o Professor 2 afirmou que costuma manter “na cabeça” as etapas do planejamento e os cronogramas de exercícios que passa para seus alunos, mas que procura manter a metodologia do dia a dia de aula o mais aberta possível.

O Professor 1 ressaltou ainda que, segundo sua experiência, em se tratando do contexto das escolas livres de música é importante que o planejamento tenha objetivos “*mais visíveis do que trabalhar apenas a parte conceitual*”, pois muitas vezes os pais querem que as crianças consigam tocar algum instrumento musical mesmo após poucas aulas. Ou seja, a expectativa dos pais revela que, para alguns, falta clareza dos objetivos e funções do processo de musicalização e que o contato com um instrumento, nesse contexto, estará vinculado a uma série de experiências com o fazer musical. Tal expectativa tende a influenciar o planejamento desses professores.

No que se refere às habilidades que os professores buscam desenvolver nos alunos, com as aulas de musicalização, o Professor 2 afirmou que os objetivos abrangem “*a capacidade de entender o som ao redor, as propriedades do som como algo mais técnico, ouvir as notas e diferenciar suas alturas, essas coisas*”.

A Professora 4 se referiu à capacidade dos alunos relacionarem os conteúdos trabalhados e conseguirem aplicar no dia a dia. Segundo a Professora

Eu sempre faço jogos relacionados às propriedades do som, qualquer que seja, então vamos supor que estamos estudando timbre. Eu não associo essa propriedade apenas à música, mas também aos animais. Se ele consegue ouvir o som de um animal e identificar marcando na cartelinha, se ele consegue explicar da maneira dele o que ela pensa daquele som, se é suave, se é forte, se é um som que passeia por alturas. Se os alunos conseguem fazer essas relações eles vão aplicar na escola, em outras situações. (Professora 4)

A partir das ideias de Penna (2015) e Brito (2003, 2010, 2019) sobre musicalização, as ferramentas que aprendemos ao longo de um processo educacional devem funcionar como meios para acessar as experiências da ordem da fruição, da contemplação, da expressividade e do brincar. Convém reforçar que o brincar, neste contexto, não se refere a jogos aplicados em sala de aula, mas ao prazer de estar imerso no próprio jogo chamado música (Brito, 2019) - isto é, ao fazer musical livre de obrigações.

A fala da Professora 4 sobre as habilidades que ela espera que os alunos desenvolvam mostra uma visão sobre a musicalização infantil mais centrada no domínio das ferramentas. A atividade do bingo sonoro, por exemplo, está muito mais focada no desenvolvimento da habilidade de percepção sonora (discriminação de timbres e/ou propriedades do som) do que na habilidade de se expressar ou de interpretar obras musicais a partir desses parâmetros. Vale destacar que, segundo a Professora, *“se os alunos conseguem fazer essas relações eles vão aplicar na escola, em outras situações”*, mas não mencionou atividades que conduzam a aplicação dessa habilidade, usando as palavras dela, em um contexto musical.

Embora o Professor 1 e a Professora 3 não tenham deixado absolutamente claro que habilidades eles esperam que os alunos desenvolvam, é possível inferir pelas suas falas que eles têm uma visão em comum ou ao menos próxima das citadas anteriormente, pois suas falas revelam expectativas de seus estudantes conseguirem solfejar e relacionar os conteúdos estudados, através de brincadeiras, com situações do dia a dia com as quais eles se deparam. O Professor 1, por exemplo, comentou que:

A partir dos nove anos eles vão para a turma dos adolescentes, para estudar sanfona, percussão ou canto coral. Quando eles vêm

para a turma de canto coral, muitas vezes, sou eu mesmo que dou aula, a associação de coisas passa a ser com o canto e eles não têm muita dificuldade. Na percussão, com a questão rítmica, eles não perdem muito tempo por conta do que trabalhamos. Quando é na sanfona já conhecem as notas, as teclas, a sequência de dó a dó, porque vimos no xilofone. [...] Os outros professores acabam também tendo mais facilidade de lidar porque o aluno passou por esse processo comigo. Tem gente que está lá nesses dois anos, que já tem um repertório muito grande não somente de músicas, mas de conceitos que trabalhamos. Então, eles já vão utilizando esse conhecimento. Em partes eles fazem a mesma coisa só que usando os instrumentos, mas em parte tem a aplicação, a parte física do que eles já viram em conceitos, em teoria, do que eles já viram comigo. (Professor 1)

Essa ideia de que os alunos possam aplicar os conceitos trabalhados em situações posteriores se assemelha a da Professora 4 e se aproxima mais da visão da musicalização como a caixa de ferramentas. Uma visão um tanto utilitária, como diria Alves (2004), que delega o momento de fruição musical para o futuro e não faz dele uma parte da aula de musicalização. Tal concepção está diretamente ligada à visão conservatorial. Afinal, se a musicalização é uma etapa que antecede as aulas de prática instrumental e prepara o aluno para essa finalidade, logo a organização e o planejamento das aulas se darão de modo a favorecer que se desenvolvam as habilidades pretendidas.

Sobre a questão da avaliação, a Professora 3 comentou que costumava avaliar da seguinte forma:

Sobre avaliação, era muito sobre se a criança entendeu aquilo, eu ia trazendo o mesmo conteúdo em outras aulas para ver se a criança lembrou, e se ela lembrou em que outra música podemos utilizar isso, se ela lembrou de um padrão rítmico, como eu posso elaborar mais esse padrão, reutilizar ele, criar variações para que ela possa reproduzir e aplicar. Vai muito de você sentir como o aluno e a turma estão respondendo. (Professora 3)

A Professora 3 comentou, ainda, que percebe uma grande diferença nas necessidades avaliativas para cada local no qual já havia trabalhado até o momento da entrevista. Nos cursos livres de música e nas ONG, onde havia aulas individuais, os objetivos diferentes dos projetos e instituições pediam tipos de avaliações diferentes.

São dois ambientes diferentes esses que eu assumi, na ONG eram turmas e nas escolas particulares de música eram aulas individuais, então são extremos, são muito diferentes. Isso muda a avaliação também. (Professora 3)

A Professora 4 afirmou que sua experiência em uma escola da educação básica influenciou diretamente o modo como ela organiza suas avaliações em outros ambientes, incluindo as suas aulas nas escolas livres de música. Conforme o relato, esta professora costumava fazer avaliações individuais que consideravam questões como capacidade de atenção do aluno durante a aula, interação com a professora e com os colegas, capacidade de resolver as atividades, como é a desenvoltura corporal da criança, entre outras coisas. Ela acrescentou, ainda, que,

[...] nas escolas de música tinha uma coisa específica, que era fazer a avaliação mais voltada para os objetivos *[técnicos]* que o aluno alcançou. As escolas de música e os pais sempre cobram o resultado, eles querem ver o que o menino sabe fazer, o que ele aprendeu naquele período de tempo. Então, as avaliações também eram voltadas para isso, se naquele semestre o menino aprendeu a tocar “Brilha, brilha, estrelinha”, se ele aprendeu as alturas do piano, se ele já consegue diferenciar as alturas, e se ele também conseguia fazer as atividades escritas, seja como forem essas atividades, para você ter documentado alguma coisa. (Professora 4)

O Professor 2 não mencionou diretamente os métodos e concepções avaliativas que ele utiliza. Limitou-se a comentar, de forma geral, sobre a observação dos alunos em aula e sua própria percepção quanto ao desenvolvimento das habilidades que espera que as crianças adquiram.

O Professor 1, por sua vez, ao comentar este aspecto de sua prática trouxe a sua experiência docente no contexto de projetos sociais:

Como é muito livre, não tem reprovação, não tem prova, não tem um objetivo de ser avaliado, muitas coisas ficam muito soltas, então eu tenho que fazer algo de objetivo, trazer o objetivo principal e apresentar um material de forma que os alunos também vejam que estão fazendo música, não só para apresentar aos coordenadores. (Professor 1)

A fala desse Professor revela a manutenção de processos semelhantes em

contextos diversificados. O Professor 1 afirma que pela falta do uso de ferramentas avaliativas tradicionais, como provas escritas, as aulas parecem não ter objetivos intrínsecos, como se o próprio objetivo das aulas fosse a posterior realização satisfatória de provas por parte dos alunos. Não foi possível compreender se essa é a interpretação do professor sobre a própria prática ou se corresponde à percepção que ele tem da visão dos alunos.

De qualquer modo, a solução que o Professor 1 encontra para suprir a lacuna deixada pela ausência de provas escritas e um sistema seriado de ensino com aprovação e/ou reprovação, e a mobilização que ele poderia causar nos estudantes caso fosse utilizado, é propor atividades mais práticas, com execução musical, *“para que os alunos também vejam que estão fazendo música”* (Professor 1). Ou seja, o Professor 1 busca através de atividades mais centradas na execução musical atingir seus objetivos didáticos e também atender as expectativas dos estudantes. Este ponto denota que a atividade prática musical no encerramento de um período é vista por este professor como a finalidade do processo, ou ao menos que ela é vista como substitutiva de uma ferramenta de avaliação, mas não como parte constitutiva do processo de musicalização. Esse Professor, que já havia falado sobre sua visão de musicalização muito centrada em conceitos, em outro momento reforçou:

Eu sempre uso um tipo de brincadeira que eles já conhecem, mas com um objetivo musical, seja morto-vivo, seja amarelinha, e muitas vezes acabava sem que eles sequer percebessem o que estavam fazendo. No final da aula eu tinha que associar aquilo que aconteceu com o conteúdo, pedir para eles associarem com as vivências do dia a dia, nas feiras, nas brincadeiras deles. No final da aula eu sempre trago o conceito: olha, o que vocês estão fazendo é isso. Se formos pensar pelo viés da música funciona assim. (Professor 1)

Ou seja, sua aula parece, de fato, fragmentada e sua fala demonstra ainda uma desconexão entre os conceitos estudados e o fazer musical propriamente dito. A escolha dos termos *“para que os alunos vejam que estão fazendo música”* é um exemplo disso. É preciso agregar uma tarefa de execução musical para que os alunos consigam estabelecer uma ligação entre as atividades propostas e a expressão musical dos conceitos estudados e esse processo parece não

acontecer no decorrer das aulas de maneira mais correlacionada.

As falas dos entrevistados sobre os processos de avaliação articulam-se às perspectivas de Tardif (2014) acerca dos saberes experienciais. Definidos pelo autor como os saberes que os próprios professores desenvolvem baseados no seu trabalho cotidiano, estão na categoria de saberes experienciais todos aqueles que são adquiridos e necessários na prática, mas que não são advindos das instituições de formação e dos currículos. O curso de Licenciatura em Música da UFPE – instituição de formação dos/as entrevistados – possui disciplinas de Metodologia do Ensino da Música e de Avaliação da Aprendizagem, mas os entrevistados não se referiram a teóricos da educação musical nem a pensadores da pedagogia e/ou da educação escolar que compõem suas experiências de formação. A ênfase de suas falas volta-se para a observação diária e atenciosa de seus estudantes e das habilidades que eles apresentam com o passar do tempo. Não houve menção a métodos avaliativos tradicionais como provas escritas ou cadernos de exercícios, por exemplo. Isto sugere que a capacidade de avaliar a aprendizagem dos alunos bem como a maneira de avaliar advém justamente da experiência no dia a dia como professores que precisam a todo momento fazerem escolhas didáticas, avaliando as competências dos estudantes.

Além disso, esta ausência de procedimentos avaliativos a partir de perspectivas tradicionais, pode indicar, também, uma coerência entre as concepções de musicalização apresentadas pelos professores e suas ideias de avaliação didática. Como vimos, as ideias dos professores sobre o que é musicalização infantil se aproximam das referências já consolidadas no campo da educação musical. Estas referências preconizam que no centro do processo de musicalização esteja o contato do aluno com seu ambiente sonoro, desenvolvendo esquemas práticos de escuta, percepção e de expressão. Logo, seria incoerente se eles utilizassem instrumentos avaliativos que não priorizassem a prática ou que partissem de um princípio somativo.

A relevância dos saberes experienciais no cotidiano de trabalho torna-se ainda mais evidente quando observamos o destaque dado pelos professores à importância de um planejamento flexível, sensível às demandas de aprendizagem e às expectativas dos alunos e, ainda, dos seus responsáveis.

5.2. Concepções sobre os conteúdos e as metodologias de ensino que podem ser implementadas

Em relação aos conteúdos e as metodologias que os professores utilizam, apenas o Professor 1 citou nominalmente duas correntes de métodos ativos como referência para suas aulas. Para este Professor, dentro do universo infantil “*a criança ficar parada já é um grande problema. Então eu tive que me adaptar e utilizei e utilizo hoje em dia a metodologia Dalcroze, que é uma grande gama de versatilidade de corpo e música*”. Além dos princípios de Émile Jacques-Dalcroze, o Professor fez referência à abordagem de Carl Orff, explicando que passou por uma formação em uma ONG, na qual trabalha, e que isso influenciou suas aulas também nos cursos e escolas livres.

Ao falar do dia a dia em sala de aula o Professor 1 afirmou o seguinte:

Com a minha facilidade de me moldar durante a sala de aula adquiri muitas experiências e nessa de funcionar e não funcionar, adquiri uma forma minha de dar aula. Me adaptei tanto que não consigo dizer uma metodologia que eu uso em sala de aula. Eu não sei, não sei se existe uma em específico. Sei que muita gente deve fazer isso também, que não é exclusividade minha. Em tudo que eu tenho feito, tenho obtido resultados positivos, mas que são pequenos em relação a outras propostas que são oferecidas em outros lugares. Mas eu trago esses resultados como um processo que eu tenho como educador e aluno na sala de aula. Porque se naquele momento eu estou me diversificando, eu tenho aquilo como uma aula pra mim, eu estou aprendendo com eles ao mesmo tempo. (Professor 1)

Segundo o Professor 1, essa experiência prévia como docente o fez questionar, ainda durante a sua formação na graduação, a abordagem das aulas dos componentes curriculares intitulados de Metodologia do Ensino da Música. A impressão que ele teve foi de que as aulas de Metodologia do Ensino da Música não preparam, de fato, os licenciandos para a realidade da sala de aula, principalmente para a aula de musicalização infantil.

Lá na universidade a gente praticava os exercícios com os adultos que estavam ali, imitando ou fazendo o papel de uma criança. Mas eles já tinham passado por um processo de musicalização, então não é a mesma coisa. Então a gente vê “ah, uma hora você trabalha com cores, com bolinhas, com tamanhos e tudo mais” e do nada você vai aplicar uma partitura não convencional com

estes elementos. Mas para chegar nisso tem tanto processo que é necessário fazer antes, as crianças se desentendem pela cor que vão usar para representar alguma coisa. Até você estabelecer símbolos, conseguirem fazer associações, não é rápido. (Professor 1)

O Professor 2, por outro lado, afirmou que também já atuava como docente antes de iniciar o curso de Licenciatura em Música e que após ingressar no curso as aulas de Metodologia do Ensino da Música modificaram sua maneira de conduzir as aulas. Em suas palavras,

Foi nesta mesma época *[em que ele começou a dar aulas para crianças]* que comecei a ter aulas de metodologia 1 na universidade. Então eu comecei a botar em prática o que eu via sempre pensando e perguntando “será que dá para fazer isso mesmo? Será que isso funciona mesmo?” Comecei a botar em prática algumas coisas. Não os textos que lemos, com as questões filosóficas, mas as coisas mais práticas, principalmente os jogos e brincadeiras que fazíamos em sala de aula e umas partituras que o professor trabalhava. [...] E eu comecei a perceber que quando eu usava essas práticas de musicalização, mesmo sendo aula de instrumento, as crianças avançavam muito mais rápido. (Professor 2).

Este Professor afirma que, hoje em dia, se baseia em materiais diversos procurando fazer adaptações para os contextos e alunos com os quais trabalha. Ele citou diretamente o livro didático “A Hora da Música”, de Kelly Benevides, como uma bibliografia de referência para suas aulas.

Já conheço muitos materiais e sei as limitações deles, as qualidades, qual é melhor para trabalhar determinados conteúdos. As escolas nas quais eu trabalho não têm um método em si. Uma delas oferece métodos, mas são cópias de métodos pré-existent, que não são de autoria da escola. A outra escola tem um material próprio bem básico, mas temos liberdade para usar algum outro. Eu gosto muito de usar um determinado livro [A hora da música], de Kelly Benevides, daqui da UFPE. (Professor 2)

Nas aulas de musicalização, o Professor 2 costuma abordar conteúdos como as propriedades do som, a percepção rítmica e melódica, o reconhecimento de timbres e a leitura musical, conforme já mencionado. Utilizando o manossolfa ele também trabalha o solfejo das notas e de pequenas melodias, além de buscar

sempre aproximar o som e a execução sonora da percepção das crianças e de seu próprio corpo, com atividades de movimentação.

A Professora 3 também fez, em retrospecto, uma avaliação positiva das aulas de Metodologia do Ensino da Música quando ainda era graduanda e afirmou que essas aulas a influenciaram bastante na sua maneira de dar aulas depois de formada:

Como eu vim de uma educação musical conservatorial, fui aluna do conservatório desde criança, o que eu acabei abordando em aula foi muito parecido com o que eu aprendi no conservatório. a universidade [...] as aulas de metodologia foram a coisa maravilhosa para que a gente acabe tendo outras ideias, e não só as aulas dele [*do professor de metodologia*], mas algumas vivências que foram promovidas pelo Departamento, como a metodologia Orff, por exemplo. E aí você vai pegando um pouquinho de cada coisa, além das metodologias ativas mais conhecidas e vai montando isso. (Professora 3)

Em relação ao conteúdo, a Professora 3 relatou que costuma abordar ritmo, as propriedades do som, exploração de timbres e solfejo numérico em melodias de 3 a 5 notas, com ênfase na percepção de que as alturas são diferentes.

A Professora 4 também se referiu aos parâmetros do som, inclusive com contação de histórias, e à exploração de timbres. Ela acrescentou:

Minha concepção de musicalização é basicamente a gente explorar. Então como eu uso isso pra desenvolver minhas aulas: eu tento explorar. Citando um exemplo para ficar mais fácil de desenvolver: vamos supor que na musicalização eu costumo explorar diversas maneiras de executar um trecho musical. Então, eu posso executar aquele trecho com alturas diferentes, com intensidades diferentes, com timbres diferentes e andamentos diferentes, por exemplo. Então, eu tento direcionar isso para o desenvolvimento das aulas, seja para crianças ou não, usando esse contexto. (Professora 4)

Vemos que, de maneira geral, há similaridade nos conteúdos abordados e na construção das metodologias, incluindo as experiências mais significativas do curso de graduação. Todos/as parecem concordar que os parâmetros do som, o ritmo como elemento musical, a percepção rítmica e a sensibilização para alturas e melodias são o ponto de partida para as atividades a serem desenvolvidas.

Considerando os saberes docentes categorizados por Tardif (2014) vemos que, em se tratando dos conteúdos e metodologias abordados pelos/as entrevistados/as em suas aulas, os saberes curriculares têm menor peso que os saberes disciplinares, profissionais e experienciais.

Resumidamente, Tardif (2014, p.38) classifica como saberes curriculares aqueles que tratam de como o conteúdo é selecionado, organizado e categorizado pelas instituições de ensino e aplicado pelos professores. Antes de iniciar a coleta de dados, esta pesquisadora tinha o pressuposto que os professores entrevistados tivessem alguma organização neste sentido, uma organização dos conteúdos que seguisse alguma lógica curricular, incluindo estratégias de ensino, avaliação ou até de recursos pedagógicos, inspirados/as, talvez, nos modelos curriculares dos conservatórios de música da Região Metropolitana de Recife.

Entretanto, como é possível perceber claramente na fala da Professora 3, embora haja influência de sua formação conservatorial nos conteúdos elencados, essa influência se mescla com o que foi aprendido no curso de Licenciatura em Música, especialmente nas disciplinas de Metodologia do Ensino da Música, que influenciaram diretamente em sua maneira de dar aulas. O mesmo aconteceu com o Professor 2.

Tendo em conta que os saberes disciplinares são justamente aqueles específicos de cada disciplina do conhecimento humano, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e se integram à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas nas universidades (Tardif, 2014, p. 38), e as supracitadas escolhas de conteúdos dos entrevistados, fica evidente que os saberes disciplinares têm maior protagonismo no cotidiano dos/as professores/as entrevistados/as.

Nos excertos das falas apresentadas fica explícita, também, a importância dos saberes experienciais. Na fala do Professor 1 vemos um claro exemplo do que Tardif (2014, p. 52) afirma ao comentar que os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores, em confronto com as condições da profissão.

O mesmo pode ser dito das falas do Professor 2, que afirmou

categoricamente que levou para sua prática docente, no campo da musicalização infantil, as ideias com as quais teve contato no curso de graduação e que essa experiência influenciou o seu modo de trabalhar.

O peso dos saberes da formação profissional expresso na fala dos Professores 1, 2 e 3 pede uma reflexão sobre a influência do curso de licenciatura na prática docente e sobre o preparo deste curso para o trabalho com musicalização infantil. Através da fala dos professores vemos como os métodos ativos de educação musical da primeira geração (Fonterrada, 2008) estão presentes nas disciplinas nomeadas de “Metodologia” que eles cursaram. No perfil curricular disponível no site da UFPE¹² acessado em 28 de maio de 2025, consta que as disciplinas de Metodologia do Ensino da Música são ministradas nos quarto, quinto, sexto e sétimo períodos. As ementas preveem: o estudo da educação musical como campo do conhecimento e atuação profissional; estudo dos métodos tradicionais como Kodaly, Orff, Dalcroze, Willems, Suzuki e tendências contemporâneas de educação musical; estudo sobre o ensino de música na educação infantil e básica; e estudo dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica (UFPE, 2025). Dentre as abordagens educativas, os entrevistados se referiram, especificamente, aos nomes de Orff, Dalcroze e Kodály (no uso do manossolfa mencionado pelo Professor 2).

Segundo Marisa Fonterrada (2008, p.119), a primeira geração de métodos ativos surgiu no início do século XX, como uma resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o século XX. O trabalho dos pensadores desta geração está profundamente ligado à pedagogia ativa e suas principais características são o protagonismo do aluno e o empenho em proporcionar uma formação que parte da ação e da vivência concreta, mas ainda há a centralidade nos conteúdos e na forma hierarquizada como eles são estruturados.

A primeira geração de métodos ativos trouxe muitas contribuições para o ensino de música, principalmente ao deslocar o estudante de uma postura passiva para um envolvimento ativo. E, como aponta Fonterrada (2008), essa geração apresenta propostas significativas, com subsídios e possibilidades de

¹² Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/39211/0/musica_licenciatura_perfil_8805.pdf/91a50926-208f-4572-8feb-01a4676b3179

adaptação para a cultura brasileira. Segundo a Fonterrada,

Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da importância dessas propostas [...]. São poucas as escolas que sistematicamente desenvolvem um trabalho apoiado nos métodos ativos como preparação para o ensino de instrumento [...]. O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer. (Fonterrada, 2008, p.120)

O Professor 1, ao expressar seu descontentamento com as aulas de Metodologia, relata um pouco da descontextualização citada por Fonterrada (2008). Uma descontextualização que vem desde a graduação, com a apresentação dos métodos ativos como atividades desconectadas umas das outras. Isso também fica aparente no trecho citado pelo Professor 2, no qual ele afirma que começou a colocar em prática nas suas aulas *“não os textos que lemos, com as questões filosóficas, mas as coisas mais práticas, principalmente os jogos e brincadeiras que fazíamos e umas partituras que o professor trabalhava”*.

Em síntese, as concepções sobre os conteúdos e as metodologias de ensino que podem ser implementadas, nas perspectivas dos/as entrevistados/as dizem respeito a abordagens inspiradas pelos métodos ativos da primeira geração e conteúdos como propriedades do som, percepção de ritmo e altura e exploração de timbres.

5.3. Musicalização infantil na escola especializada: os desafios

A partir das falas dos/as entrevistados/as, fica claro que o principal desafio encontrado nas aulas de musicalização infantil é a expectativa da escola e dos pais, principalmente, de que os alunos aprendam a tocar algum instrumento, mesmo que este não seja o foco das aulas de musicalização ministradas por esses/as professores/as.

Sobre esse assunto, o Professor 2 afirmou:

Em escolas particulares de música a gente tem a liberdade de cátedra, mas a gente não tem a liberdade de trabalhar a musicalização pelo tempo que trabalharíamos em uma escola básica, por exemplo, ou em um conservatório. Temos certa liberdade, até certa admiração dos pais, mas há certa cobrança de direcionar o aluno para um instrumento sem respeitar o tempo de um módulo de seis meses ou um ano. Eles querem no mínimo de tempo possível. (Professor 2)

Esta questão também fica evidente quando a Professora 4, ao falar sobre seu método avaliativo, citou que *“as escolas de música e os pais sempre cobram o resultado, eles querem ver o que o menino sabe fazer, o que ele aprendeu naquele período de tempo”*.

O Professor 1 se refere a esta questão, explicando que,

Já na escola particular onde eu trabalho com musicalização infantil, por mais que seja uma coisa mais voltada para o cliente, e muitas vezes os clientes exigem demais algo específico, com perguntas como “ah, meu filho tá aprendendo que instrumento? Meu filho vai poder se apresentar na audição dos alunos?”, fica uma questão muito vaga do que é a musicalização infantil. (Professor 1)

Vemos que, embora os professores tenham assumido concepções de musicalização e procedimentos de condução de seu processo, tanto as escolas livres de música quanto os pais parecem ter uma visão mais tecnicista¹³, onde o que interessa é o desenvolvimento de habilidades técnicas em um instrumento, apenas, e a capacidade de executar algum repertório.

O Professor 1, inclusive, afirma que busca estratégias para tentar mostrar aos pais como procede em suas aulas e quais são seus objetivos, mas que ainda assim sente dificuldades em relação a esta compreensão sobre o curso de musicalização infantil:

Eu sempre gravo as aulas e mando para os pais para que eles vejam o que é a musicalização infantil. Muitas vezes estamos pintando, desenhando, conversando, brincando ou tocando o instrumento. Mas como se trata de um meio particular os objetivos

¹³ O termo **tecnicista** aqui está sendo utilizado como uma abordagem educacional que busca organizar o ensino de forma técnica e racional, com foco na eficiência e na preparação técnica dos alunos.

têm que ser sempre mais visíveis do que a parte conceitual que eu trago em sala de aula. Por outro lado, a gente tem que trabalhar pelo dinheiro, então muitas vezes a gente tenta atender o desejo dos pais, como querer que uma criança de quatro anos trabalhe o canto na musicalização infantil e cantando uma música aguda! E a gente vai fazendo as adaptações para tentar atender as expectativas. Mas muitos pais querem que o filho cante como a criança que ele viu lá no The Voice Kids, então as crianças não ficam muito tempo. Eles tratam como um objetivo específico, eles querem que o filho cante em tal apresentação, que ele seja músico, mas não dão a dedicação e a liberdade ao professor para trabalhar com isso. (Professor 1)

Nesta fala do Professor 1 fica evidente, também, a visão que os professores entrevistados têm de que, como afirmaram Brito (2010) e Alves (2004), para muitas pessoas o aprendizado em qualquer área parece se justificar pela sua utilidade. Como vimos, para Penna (2015) a musicalização é um processo educacional orientado que visa desenvolver os esquemas de percepção, expressão e pensamento para que o aluno tenha uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida. Pelas falas dos professores é possível inferir que, se eles não concordam completamente com as ideias de Penna (2015), pelo menos se aproximam desta perspectiva. Mas, ao mesmo tempo, eles têm dificuldade com as escolas e com os pais em relação a aceitação desta concepção.

Esta questão chama a atenção por se aproximar do estudo de Cunha (2009) e a escola de música que esta autora escolheu como campo empírico. Segundo Cunha, havia um descompasso entre os objetivos da direção e dos professores quanto ao direcionamento do ensino de música - e, em nosso contexto, acrescento também os pais a esta equação. A ideia da escola de música como ambiente fractalizado também se apresenta aqui, se considerarmos a aparente desarticulação entre os objetivos da instituição e dos professores e que mesmo assim as aulas acontecem, cumprindo a missão reconhecida de que essas escolas devem proporcionar vivência musical para os iniciantes e amadores.

O foco dessas escolas na execução musical, destacado por Cunha (2009) e Requião (2002), torna-se bastante evidente. Mesmo em cursos com alunos muito pequenos, nos quais os professores não priorizam o aprendizado de técnica

instrumental, eles sentem-se de alguma forma, pressionados pela escola e pelos pais a apresentar resultados nesse sentido.

Isso reforça o entendimento de Cunha (2009) e de Requião (2002) de que as escolas livres de música são procuradas pelo público em geral com o objetivo de ter um ensino voltado para a técnica/prática instrumental de maneira mais aprofundada, suprimindo a lacuna deixada pelas instituições oficiais de ensino mesmo quando estas oferecem aulas de musicalização. Aqui, parece ser reforçada a ideia de que o público procura este ambiente como referência de um saber-fazer musical, um saber prático.

Apesar disso, os professores tentam se equilibrar entre tais expectativas e suas próprias concepções educacionais. A Professora 4, como já citado, baseia suas aulas na ideia de exploração, onde o estudante é conduzido a investigar diferentes timbres, alturas, intensidades e andamentos daqueles trechos musicais estudados. A professora 3, também em fala já citada, utilizou o mesmo verbo “explorar” ao comentar que busca trazer uma sensibilidade musical para a criança, inclusive se valendo de atividades como dança e desenho.

O Professor 2 relatou que mesmo com os alunos que o procuram ele sente a necessidade de utilizar uma outra abordagem que seja mais próxima da ideia de musicalização e mais afastada das metodologias tradicionais de ensino que priorizem a técnica:

Como o caso de uma aluna de cinco anos que eu comecei a dar aulas e pensei “não, eu como professor de instrumento não sirvo neste início, vou ter que começar a ter outra abordagem para falar das teclas, de como tocar”. Foi aí que comecei a perceber que eu precisava de uma abordagem de professor de musicalização, para poder ser professor de criancinha mesmo. (Professor 2)

Conforme visto, os desafios das aulas de musicalização na escola especializada, na concepção dos/as entrevistados/as, emergem da ausência de conhecimento entre a direção escolar e os pais/responsáveis dos/as alunos/as acerca dos objetivos, funções e práticas vinculadas à essa modalidade músico-educativa. Nesse contexto, os saberes docentes mobilizados para lidar com tal situação parecem surgir de um processo contínuo de construção, que articula tanto a formação acadêmica quanto a experiência prática acumulada no

cotidiano escolar. Esses saberes se configuram na relação direta com as demandas concretas do trabalho, sendo reelaborados a partir da reflexão sobre a própria prática e das negociações que os/as professores/as estabelecem com as instituições e com as famílias.

Assim, é possível compreender que o enfrentamento da falta de clareza quanto ao sentido da musicalização se apoia principalmente em saberes experienciais, construídos no exercício da docência e na tentativa de equilibrar concepções pedagógicas com as expectativas externas. Desse modo, a atuação docente se consolida como um campo de mediação entre diferentes visões de ensino e aprendizagem musical.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha experiência como professora de musicalização em escolas livres de música, surgiu uma inquietação sobre como se organizam os professores de musicalização infantil nestes ambientes educacionais e quais concepções músico-educativas guiam suas práticas. Para responder esta questão, busquei, com esta pesquisa, compreender as concepções pedagógico-musicais que fundamentam as práticas dos professores de musicalização infantil em escolas livres de música em Recife (PE). Para atender a este objetivo foi necessário conhecer as ideias de musicalização de quatro professores que atuam nesta área; conhecer como se dão os processos de organização, planejamento, avaliação e das aulas em escolas livres de música; e identificar os conteúdos, atividades e metodologias implementadas nas aulas.

As escolas livres de música são ambientes educativos que se caracterizam por sua organização fractalizada. De modo geral é possível afirmar que nestes espaços é recorrente certo nível de desarticulação entre objetivos estabelecidos pela administração e professores, além da expectativa dos alunos e seus familiares. Essa desarticulação sinaliza uma especificidade deste ambiente que pode ser compreendida com uma visão caleidoscópica, procurando entender que cada escola livre de música terá suas peculiaridades e que estão vinculadas aos seus agentes especializados, sua organização, seus procedimentos, conteúdos e modelos de ensino.

A análise dos dados coletados, mediante a realização de entrevistas narrativas com quatro professores, revela uma visão de musicalização infantil que se aproxima de referências já consolidadas no campo da educação musical, tais como as apresentadas nos métodos ativos de primeira geração. São visões ancoradas em pressupostos compreendidos atualmente como tradicionais, que tendem a fragmentar os conteúdos e que se configura como uma etapa anterior ao estudo da técnica instrumental e da teoria musical. Nesta perspectiva, as concepções destes professores se afastam das concepções das autoras utilizadas na fundamentação desta pesquisa, especialmente da visão apresentada por Brito (2003, 2010, 2019), que vê o processo de musicalização como eminentemente prático e experiencial, permeado por atividades da ordem da fruição.

Embora os professores e professoras entrevistados tenham se referido ao som como objeto inicial de estudo e afirmado, por exemplo, que os parâmetros do som são conteúdos trabalhados desde as primeiras aulas, é possível notar em suas falas certo teor conteudista e a utilização de atividades isoladas, ou seja, que não contemplam a totalidade da conexão entre os elementos constituintes da música, trabalhados entre si e/ou com o fazer musical.

Fica evidente, através da análise, que a vivência dos professores em instituições de ensino de música ao longo de sua vida, mesmo como alunos iniciantes ou depois, na graduação, influencia fortemente sua concepção do que é musicalização. A formação dos entrevistados contribuiu para visão geral dos professores de que, como já foi indicado, a musicalização é uma etapa de preparação para o estudo de técnica instrumental (o que é uma visão geral dos métodos ativos); e para a ideia de que atividades com brincadeiras e atenção aos temas que permeiam as culturas infantis já oferecem suficiente protagonismo aos alunos. As concepções mais recentes em educação musical infantil, como as apresentadas nos pressupostos teóricos, parecem não ter estado presente na formação dos entrevistados.

Isso explicita o peso dos saberes disciplinares e curriculares na prática diária destes professores. Oriundos da tradição cultural, mas que se integram à prática docente através da formação inicial de professores e contínua dos mesmos nas diversas disciplinas oferecidas nas universidades (Tardif, 2014), estes saberes têm grande importância no modo como os professores organizam e planejam suas aulas. A relevância dos saberes experienciais no cotidiano de trabalho também se faz notar quando observamos o destaque dado pelos professores à importância de um planejamento flexível, sensível às demandas de aprendizagem e às expectativas dos alunos e, ainda, dos seus responsáveis.

A característica de fractalização do ambiente da escola livre de música aparece em destaque quando os professores se referem ao fato de perceberem que as escolas, enquanto instituições educacionais, têm uma outra concepção de musicalização infantil, que prioriza a prática musical com um viés mais técnico e muitas vezes voltado para o aprendizado de um instrumento específico; ou mesmo a visão da musicalização infantil como uma etapa de preparação para o estudo de um instrumento. Isso afeta o trabalho dos professores na medida em

que suas escolhas metodológicas precisam se equilibrar entre atender essas duas concepções pedagógicas.

A quantidade restrita de professores entrevistados e a escolha metodológica evidenciam os limites dessa pesquisa. Entretanto, foi possível coletar dados que indicam as concepções dos professores e que pensamentos estão vinculados as suas práticas de musicalização infantil. Embora estas informações não possam ser generalizadas, vemos que há consonância, por exemplo, entre a pesquisa de Cunha (2019) sobre uma escola livre de música no Rio Grande do Sul e as informações apresentadas por profissionais que atuam em Recife, no estado de Pernambuco.

Isso sugere que, ainda que o ambiente das escolas livres de música possa parecer desarticulado ou desconexo para aqueles que estão imersos no seu dia-a-dia, essa característica da fractalização se repete mesmo em espaços geográficos tão distantes e diferentes de maneira geral. O que reforça a minha percepção inicial de que é preciso que a pesquisa sobre educação musical também se debruce sobre este ambiente específico e sobre o trabalho dos professores que nele atuam, a fim de compreender melhor este campo da educação musical ainda pouco explorado na área da pesquisa acadêmica.

A pesquisa de Requião (2002), por exemplo, e as próprias falas dos professores por mim entrevistados, reforçam a ideia de que as escolas livres de música buscam oferecer aos seus estudantes conhecimentos mais técnicos, voltados para a prática instrumental. Os quatro professores entrevistados, entretanto, parecem não concordar com esta ideia quando o assunto é a musicalização infantil. Da observação deste ponto surgem mais questões que podem ser investigadas para que se conheça melhor o campo das escolas de música livre, que tipo de formação musical elas oferecem e que profissionais e saberes específicos são requisitados para cada uma das etapas da formação proposta por estas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A Caixa de Brinquedos. **Folha Online**, 24 Jul. 2004. Disponível em: <[Http://Www1.Folha.Uol.Com.Br/Folha/Sinapse/Ult1063u877.Shtml](http://Www1.Folha.Uol.Com.Br/Folha/Sinapse/Ult1063u877.Shtml)>. Acesso Em: 18 Junho 2021.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**. Goiânia, p. 18-29, Jun. 2002.

BEINEKE, Viviane. Teoria e Prática Pedagógica: Encontros e desencontros Na Formação De Professores. **Revista Da Abem** V. 9 N. 6, 2001. P. 87-95. Disponível em: <[Http://Www.abemeducacaomusical.Com.Br/Revistas/Revistaabem/Index.Php/Revistaabem/Article/View/445/372](http://Www.abemeducacaomusical.Com.Br/Revistas/Revistaabem/Index.Php/Revistaabem/Article/View/445/372)> Acesso Em: 20 Fev 2023

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: Olhando e Construindo Na Formação E Ação De Professores. **Revista Da Abem** V. 9 N. 6, 2001. P. 41-47. Disponível Em: <[Http://Www.Abemeducacaomusical.Com.Br/Revistas/Revistaabem/Index.Php/Revistaabem/Article/View/440/367](http://Www.Abemeducacaomusical.Com.Br/Revistas/Revistaabem/Index.Php/Revistaabem/Article/View/440/367)> Acesso Em: 20 Fev 2023

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - licenciatura em música - pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM** v. 10 n. 7, 2002. p. 41-48. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/430>> Acesso em: 22 fev 2023

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410>> Acesso em: 26 fev 2023

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução nº2 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº4 de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº20 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2025

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música:** escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CAMPOS, Flávia de Andrade. **Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da teoria do fluxo.** Dissertação (mestrado em música) - Setor de artes, comunicação e design da Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/61383/R%20-%20D%20-%20FLAVIA%20DE%20ANDRADE%20CAMPOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004

CUNHA, Elisa da Silva e. **Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS.** Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17453/000717990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19 n. 26. p. 70-78. jul dez 2011.

CUNHA, Sandra Mara da. Caixinha com sons na educação infantil. **Música na Educação Básica**, v. 9, n. 10/11, 2019.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM** v. 10 n. 7, 2002. p. 49-57. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/432>> Acesso em: 25 fev 2023

DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. **Revista Opus** v.8, 2002. p. 17 - 28. Disponível em:<<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/view/8/showToc>> Acesso em 08 abr 2023.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412>> Acesso em 26 fev 2023

EVANGELISTA, Danielle Dos Santos. Educação infantil, unicodência e música: revisão de literatura. In: XXXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 32, 2022, Natal - RN. **Anais...** Disponível em: <<https://anppom.org.br/congressos/anais/atual/>> Acesso em 08 abr. 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE. 2008

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação musical através do teclado**. 9. ed. digital, modernizada e revisada por Tiago Batistone e Ingrid Barancoski. – Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina De Carvalho C. De; ARAÚJO, Rosane Cardoso De. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

JESUS, Elieser Ademir De; URIARTE, Mônica Zewe; RAABE, André Luís Alice. Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 69-78, set. 2008.

KIEFER, Nidia. Projeto Prelúdio - Pró-reitoria de extensão - UFRGS Porto Alegre - RS. **Revista da ABEM** v. 1 n. 1, 1992. p. 63-66. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/519/428>> Acesso em: 09 fev 2023

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16-17, p. 48-73, abr./nov. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378/5550>>. Acesso em: 03 fev. 2025

LEME, Gerson Rios; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 87-96, set. 2007

LIMA, Ailen Rose B. De; STENCEL, Ellen De Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

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

MADALOZZO, Vivian D. A. B.; MADALOZZO, Tiago; FERNANDES, Natália; Casanova, Joana R. O Clube das Crianças: articulações entre a música na infância e a educação enquanto bem comum. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, e32104, 2024. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1274/691>> Acesso em 24 jun 2024.

MAHLE, Maria Aparecida. A escola de música de Piracicaba - São Paulo. **Revista da ABEM**, v. 1 n. 1, 1992. p. 61-62. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/518/427>> Acesso em 09 fev 2023

MÁRSICO, Leda Osório. Educação musical: O experimentar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação. **Revista Opus**, v.1, 1989. p. 52 - 59. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/6/11>> Acesso em 08 abr 2023

MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. **Revista da ABEM**, v.06 n.06, 2001. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/437>> Acesso em 09 de jun de 2025

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da qual de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves**. 1992. Dissertação (mestrado

em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Curso de Pós-graduação em música, Porto Alegre, 1992.

OLIVEIRA, Alda De Jesus. Escola de música da Universidade Federal da Bahia: cursos de extensão - Salvador - Bahia. **Revista da ABEM**, v. 1 n. 1, 1992. p. 53-56. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/516/425> Acesso em 09 fev 2023

OLIVEIRA, Alda De Jesus. Iniciação musical com introdução ao teclado. **Opus**, v. 2, n. 2, Porto Alegre, 1990. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/13-22-1-PB.pdf>

PACHECO, E. G., & SILVA, G. L. da. Os instrumentos de percussão no processo de musicalização infantil: um estudo com crianças de 6 anos. In: 28º Seminário Nacional De Arte E Educação E 9º Encontro De Pesquisa Em Arte - ISSN 2359-6120(online), (25), 2016, P. 379 – 385. **Anais...** Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/406>

PEDROLLO, Silani; MATEIRO, Teresa. Reflexões sobre a prática pedagógico-musical: participação e ação das crianças. In: XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 31, 2021, João Pessoa - PB. **Anais...** Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v31/> Acesso em 08 abr. 2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015

PENNA, Maura. Possibilidades heurísticas da entrevista narrativa para a pesquisa em educação musical. In: XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 31, 2021, João Pessoa. **Comunicação**. Disponível em: <file:///C:/Users/nssantos/Downloads/831-4089-1-PB.pdf> Acesso em: 10 ago 2023

PENNA, Maura; SILVA, Rodrigo Lisboa da. Conte sobre sua relação com a música: pesquisando com narrativas (auto)biográficas na Educação Musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 26, Abordagens biográficas na pesquisa em Música, e252607, 2025.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da educação e da arte-educação. **Opus**, v. 26 n. 1, p. 1-21 jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2601> Acesso em 08 abr 2023.

PEREIRA, Joana. **Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre**. 2020, 225f. Tese (Doutorado em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em música, Porto Alegre, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v.22, n. 32, Londrina. 2014. p. 90-103.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Diversidades, música e formação musical**: amálgamas da contemporaneidade. In: MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO; Maria Amélia Castilho Feitosa; DURÃES, Nelcira Aparecida (orgs.). 10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes. Montes Claros : Editora Unimontes, 2021.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística aplicada. **The ESpecialist**, v.39 n.3, 2018.

REQUIÃO, Luciana Pires De Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente na formação do músico-professor na formação do profissional músico. **Revista da ABEM**, v. 10 n. 7, 2002. p. 59-67. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/432>> Acesso em: 22 fev 2023

SANTIAGO, Diana; NASCIMENTO, Ilma. Ensinar "disposições": o caminho do meio na educação musical pré-escolar. **Revista da ABEM** v. 3 n. 3, 1996. p. 17-37. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/489/399>> Acesso em: 16 fev 2023

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. 2011.397f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3117>>

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação. **Revista da ABEM**, v19 n26, Londrina. p. 105 - 118, jul-dez 2011.

SILVA, Helle Da Costa Da; AFONSO, Lucyanne De Melo. Esquemas e conceitos musicais sobre as propriedades do som na musicalização infantil. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 28, 2018, Manaus - AM. **Anais...** Disponível em: <<https://anppom.org.br/congressos/anais/v28/>> Acesso em 08 abr. 2023.

SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, v. 3 n. 3, 1996. p. 17-37. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/491/401>> Acesso em: 09 maio 2024

SOUZA, Jusamara. A educação musical como campo científico. **Olhares e trilhas**, v. 22, n.1, p. 9-24, jan/abr 2020. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharettrilhas/article/download/53720/28637/223903>>

SOUZA, Letícia Caroline. **Estratégias pedagógicas em uma turma de musicalização infantil inclusiva**. Dissertação (mestrado em música) - Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS-B63JMF/1/disserta_o_let_ci_a_caroline_souza_vers_o_final.pdf> Acesso em: 09 de jun de 2025

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais**. Opus, v. 25, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2501>> Acesso em: 03 de fev. 2024.

SWANWICK, Keith. (1994). Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. de Fausto Borém; rev. de Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: **Atravez**, p.7-14. Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/ensino-instrumental-enquanto-ensino-de-musica-keith-swanwick-pdf-free.html>>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

XAVIER, Rodrigo Dos Santos; WILLE, Regiana Blank. Experiências musicais com o kazoo na educação infantil. In: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 29, 2019, Pelotas - RS. **Anais...** Disponível em: <<https://anppom.org.br/congressos/anais/v29/>> Acesso em 08 abr. 2023.