

“Não perder de vista”: a aula de música na narrativa de professoras de música da Educação Infantil

Comunicação

Ana Ester Correia Madeira
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
ana_ecm6@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar as narrativas de três professoras de música sobre suas aulas com a Educação Infantil. Faz parte de uma pesquisa em andamento cujo foco é compreender como se constroem os processos formativos de três professoras e três professores de música que trabalham na Educação Infantil, por meio de suas narrativas de experiências vividas. Discuto, dentro do escopo da pesquisa (auto)biográfica, o entrelaçamento entre a teoria narrativa e a compreensão cênica, base para a construção dos *podcasts* biográficos, meio para registrar as narrativas. Além disso, também escrevo sobre os aspectos da formação acadêmico-profissional do professor de música para a Educação Infantil, ressaltando a necessidade da aula de música nesta etapa da Educação Básica. Apresento o passo a passo metodológico, apontando as vantagens dessa proposta, como o aproveitamento do potencial tecnológico e a ponte entre formação acadêmico-profissional, escola e comunidade; e as desvantagens, ou seja, limitações de uma entrevista online com relação às expressões que se perdem no processo de análise. Com este estudo investigativo pretendo apontar para a importância de tornar conhecido o trabalho do professor de música principalmente no estágio supervisionado, visando um processo formativo mais abrangente para os licenciandos. Ao destacar formas de ensino de música na Educação Infantil, reforço sua necessidade para essa faixa etária, de forma a incentivar a abertura de mais possibilidades para atuação docente nessa etapa da educação básica, principalmente na escola pública.

Palavras-chave: *podcast* biográfico; sala de aula; formação docente.

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo compreender como se constroem os processos formativos de três professoras e três professores de música que trabalham na Educação Infantil, por meio de suas narrativas de experiências vividas. O foco desta comunicação é refletir sobre as narrativas das três professoras participantes do estudo sobre sua prática pedagógico-musical com crianças pequenas, fomentando mais discussões sobre essa temática na escola ou universidade.

As narrativas foram registradas em *podcasts* biográficos, termo fundamentado em dois pilares: comunicação e pesquisa biográfica. O primeiro porque a história do surgimento do *podcast* no espaço da internet aponta para formas de explorar o potencial da tecnologia (FREIRE, 2013; MEDEIROS, 2006). O segundo porque a pesquisa biográfica convida à exploração de como o sujeito se torna quem ele é, como se transforma a partir de suas reflexões, dando forma e significado às próprias experiências (DELORY-MOMBERGER, 2012).

De acordo com Freire (2013), *podcast* é uma produção audiovisual inspirada na rádio tradicional, que possui mais possibilidade de acesso e produção de conteúdo. É uma forma de publicar programas de áudio na *internet* que podem ser reproduzidos em diversas plataformas *online* ou baixados para o formato *offline* em qualquer dispositivo digital. Antes gravados em formato de áudio, se transformou também em conversas gravadas em vídeo. Para o autor, ambas promovem “exposições de conteúdos, relatos de acontecimentos, bate-papos ou debates informativos sobre temas os mais diversos” (p. 59).

Para compreender as narrativas, procurei aproximar a teoria narrativa (RICOEUR, 2014) e a compreensão cênica (MARINAS, 2007) num esforço para entrelaçar algumas premissas sobre a aula de música na Educação Infantil com a palavra dada a cada professora. Assim, consegui encontrar um caminho mais abrangente e profundo sobre a concepção delas, observando não somente o discurso em si, mas o comportamento não-verbal nas limitações de uma entrevista online.

Também discuto a formação e o trabalho do professor de música na Educação Infantil. Com um breve histórico sobre a presença deste profissional na escola e nesta etapa da Educação Básica, destaco como o ensino de música foi se estruturando desde o Século XIX, e entrelaço com as garantias da legislação brasileira atual e como elas, em conjunto com a comunidade universitária, proporcionam mais oportunidades de experiência com crianças de 0 a 6 anos.

No percurso metodológico descrevo a escolha dos participantes e as opções tecnológicas para o registro das narrativas, além da forma de divulgação. Trago a vivência de cada professora, descrevendo e discutindo como conduzem a aula de música em seu contexto, refletindo sobre suas narrativas profissionais com crianças de 0 a 6 anos. Pretendo, assim, apontar para a importância de mais espaços de discussão sobre o trabalho desse profissional,

com professor supervisor de estágios supervisionados ou mesmo na escola básica. Nesse aspecto, o *podcast* biográfico acolhe o compartilhamento da experiência como uma maneira de (trans)formar o profissional e legitimar o ensino de música na escola.

Experiência na pesquisa (auto)biográfica

Delory-Momberger (2019) define “biografia” como escrita de vida, com suas possíveis configurações. Por meio dela, o sujeito conta sua história e dá forma e sentido às suas experiências, o que auxilia na nossa relação conosco e com o outro, enquanto nos constituímos. A autora estabelece o narrar como a ação mais fundamental do ser humano, que consiste em representar, narrativamente, a vida no tempo e na sua sucessão, tornando a pesquisa biográfica, escrita ou falada, como o pano de fundo para uma razão narrativa.

Bolívar (2002) entende que a pesquisa biográfica possui legitimidade na construção do conhecimento na área da educação, tornando-se, conforme Passeggi (2020), um movimento científico e cultural que promoveu o retorno do “sujeito-ator-autor” à pesquisa nas ciências humanas e sociais. No Brasil, ao se inspirar em várias correntes e tendências, ela passou por certa “flutuação terminológica”, pontua Passeggi (2011). Portanto, Bragança (2012) afirma que o conceito de autobiografia (sem parênteses) se define enquanto uma produção escrita sobre si pelo sujeito pesquisado, tomando como referência sua trajetória de maneira completa; ou seja, não fragmentada, em busca da totalidade da vida.

Para falar do poder transformador de uma experiência atravessada, Passeggi (2021) apresenta o termo “narrativas da experiência”, entendido como dispositivo pedagógico de formação e intervenção. Por meio delas, o indivíduo será colocado diante da sua autoformação e autorrealização, porque se (re)constrói ao narrar sua história. Sua estrutura possui um caráter mais holístico, porque é possível resgatar a “reflexividade filosófica” do sujeito pesquisado, identificando o sentido da sua experiência.

Uma das formas desse processo reflexivo acontecer é quando as informações que o pesquisador apresenta, trazem uma concepção desenhada pelo discurso dos sujeitos, onde os elementos pertinentes aparecem à medida que as narrativas se vinculam ao seu contexto. Falo da “compreensão cênica”, um método de análise explorado por Marinas (2007) que

destaca, além da palavra dada, aquilo que não foi dito, mas influencia diretamente no discurso e experiência de cada participante.

Baseado no conceito de “hermenêutica de profundidade”¹ (NEGRU, 2010), o método foi inspirado no psicanalista alemão Alfred Lorenzer. Com ele, Habermas (1970) visa reconstruir significados num ato de autorreflexão sobre uma cena original. O objetivo é explicar o sentido das manifestações cênicas incompreensíveis, destacando semelhanças para ressignificar aquela narrativa. Diferente da hermenêutica universal, ele afirma que a compreensão cênica tem maior poder de explicação sobre o todo.

Professor de música na educação básica

Podemos refletir sobre a formação do professor de música no Brasil. Mateiro (2009), por exemplo, analisou os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 15 cursos de licenciatura em música no Brasil, tendo como objetivo compreender o processo formativo dos egressos, observando nos currículos aspectos como organização, objetivos e estrutura. Na sua perspectiva, as matrizes curriculares têm praticamente a mesma intenção pedagógica e curricular, para formar um único modelo de profissional. Para a formação de outros perfis, seria necessário proporcionar caminhos alternativos, considerando, como no presente estudo, o professor de música da Educação Infantil. Oferecer licenciaturas com diferentes modalidades seria uma possibilidade, afirmou.

Outros trabalhos (PIRES, 2015; DAENECKE 2017; GOMES, 2018) discutem as propostas curriculares de alguns cursos de música no Brasil. Pires (2015) destaca a experiência dos licenciandos através do PIBID, identificado uma profissionalidade emergente que tem construído um conhecimento curricular a partir da vivência escolar. Daenecke (2017) defende a importância de articular o saber musical com outros saberes pedagógicos no processo de formação. Gomes (2018) entende que a concepção atual sobre currículo, na licenciatura, tem a finalidade de formação e não de “instrumentalização profissional” (p.

¹ A hermenêutica foi inicialmente teorizada pelo filósofo alemão Friedrich D. Schleiermacher. Gadamer deu continuidade ao descobrir a característica histórica da compreensão. Habermas questionou Gadamer porque não há como chegar a um conhecimento puro, pois ele é influenciado pela ideologia que afeta a linguagem e a sociedade. Nasce o conceito de “hermenêutica da profundidade”, onde o pesquisador entende o sujeito como ator numa cena ininteligível, que faz parte de um jogo de linguagem deformado que é possível compreender a partir de uma comparação cênica (NEGRU, 2010).

161), mas o protagonismo docente em prol de uma capacitação mais criativa não precisa parar.

Grezele e Wollfenbüttel (2021), num resgate histórico da formação do professor de música no Brasil, apontam quando as artes e o ensino de música foram mencionados em documentos legislativos, desde a primeira Constituição Brasileira, em 1824. Momentos marcantes aconteceram na década de 1930 com o Canto Orfeônico, e no movimento de artistas, educadores musicais e associações, como a ABEM, atuando no aperfeiçoamento da legislação que resultou na Lei nº 11.769/2008.

Anos depois, aconteceu a promulgação da Lei nº 12.796/2013, que alterou a Lei nº 9.394/1996 “para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. Ela parece garantir a necessidade da presença do professor de música em sala de aula, porque fortalece a formação do especialista, conforme o final do artigo 2º: “[...] o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos” (grifo meu). A normatização para o ensino de música é, portanto, estabelecida através da Resolução nº 2 de 2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a música entre os conteúdos da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Ao destacar a estrutura dos cursos de formação do licenciado em música, Bellochio (2003) afirma que a LDB de 1996 salientou a necessidade da formação do professor não só na universidade, como em outras instituições de ensino que não desenvolvem pesquisas. Ela defende a necessidade de compreender que a profissão do professor acontece além da formação acadêmico-profissional, e de potencializar sua prática educativa e formação permanente. Penna (2004a, 2004b) corrobora afirmando que há espaço para a educação musical escolar, mas isso irá depender do trabalho e da formação do professor de música no espaço da educação básica.

Para Bellochio (2003) a formação e a prática musical do professor precisam estar ligadas ao seu saber pedagógico, vivido e contextualizado na experiência. Por isso defende que a formação docente seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos

de ensino, pesquisa e extensão. Da mesma forma, Mateiro (2003) destaca que o espaço onde o trabalho docente acontece define a identidade do licenciando enquanto profissional.

Aula de música na educação infantil

Para Madalozzo e Madalozzo (2013), a educação musical tem um fim em si mesma, o princípio de um planejamento neste contexto continua sendo o fazer musical. Ao mesmo tempo, o ponto de partida também será a experiência em sala de aula, que dará ao professor uma visão mais completa de quem são as crianças (LIBÂNEO, 2013). Dessa forma, será possível proporcionar as condições e meios necessários para que elas assimilem ativamente conhecimentos e habilidades, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

De acordo com Oliveira et al. (2020), o trabalho do professor consiste em suplantar uma prática docente centrada em si mesmo, e moldar sua sensibilidade para se aproximar da criança e compreender seu ponto de vista. Esse posicionamento corrobora com Richter e Lino (2019) quando explicam a importância da escuta na Educação Infantil, no contexto da aula de música, associando-a à sensibilidade do ser humano. Para um trabalho pedagógico fundamentado na Educação Infantil, os autores apontam princípios que podem ser aplicados à aula de música.

O primeiro trata da importância de uma proposta pedagógica guiada por princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009). O segundo está na coerência e articulação das experiências, onde Oliveira et al. (2020), afirmam que o modo de entrelaçar as vivências das crianças com o conteúdo compartilhado em sala de aula é o que torna diferente a prática docente. Na perspectiva da educação musical, é possível lembrar das produções musicais feitas pelas crianças. Carneiro (2010, p. 33) afirma que o principal objetivo de uma aula de música com bebês e crianças pequenas não é a criação de músicos experts, mas a aproximação delas a um “universo sonoro que lhe proporcione uma vivência afetiva e social de acordo com o seu desenvolvimento”.

Outros princípios estão nas interrelações entre educar e cuidar na prática educativa; e no papel das interações no desenvolvimento humano. Oliveira et al. (2020) afirmam que o professor não pode se eximir do cuidado como parte da ação pedagógica, já que uma experiência significativa para a criança depende da presença e mediação dele. Esse cuidar se



revela quando o professor planeja atividades que tenham a interação e a brincadeira como fio condutor, conforme a BNCC e as DCNEIs (BRASIL, 2017; 2009). Na aula de música, o docente promove atividades a partir do contexto das crianças, potencializando cada interação. Madalozzo e Madalozzo (2013) mencionam possibilidades como danças, exercícios de movimento, relaxamento, prática instrumental, entre outros. Algumas noções básicas de ritmo, por exemplo, podem ensinar sobre a pausa e o som, conduzindo a uma atitude mais consciente de atenção e paciência, reportando essa experiência ao universo lúdico da infância e ao cotidiano escolar.

Outro princípio está na adequação das experiências, pensando no avanço das crianças; e na inclusão das que possuem deficiências. Oliveira et al. (2020) reitera ser fundamental conhecer o interesse delas, uma maneira de reconhecê-las como atores sociais, que possuem direitos e deveres, porque são produtoras de cultura. É possível propor atividades sobre assuntos que elas não conhecem, mas auxiliando na forma de solucionar cada situação, mediando a construção do conhecimento. A inclusão deve nortear o planejamento pedagógico, porque um espaço de ensino heterogêneo produz “a diversidade de olhares, estilos, abordagens, expressões e comportamentos” e se torna “um valor que o professor destaca em todas as suas atuações” (p. 60). Por isso, o gesto de “estar à escuta” é fundamental numa aula de música (RICHTER; LINO, 2019), pois auxiliará na reflexão sobre a narrativa de cada professora, observando como alinham a sua prática com a sensibilidade ao significado do som produzido pela criança pequena.

Passo a passo metodológico

Para selecionar os participantes realizei uma busca baseada na amostragem aleatória (FLETCHER, 2021; RICHARDSON, 2017), isto é, amostras representativas de um determinado grupo de pessoas, onde cada indivíduo tem probabilidade igual de ser selecionado, sendo encontrados como uma “bola de neve” até compor uma grande lista de sujeitos. Fiz a escolha a partir de cinco critérios: (1) professores licenciados em música, (2) que trabalhassem na Educação Infantil; (3) que estivessem vinculados ao ensino público; (4) independentemente da localização geográfica, e (5) que aceitassem e tivessem a disponibilidade para participar da gravação dos *podcasts* no formato on-line.

Foram convidados três professoras e três professores, sendo o foco desta comunicação a experiência de Kelli e Jocilene, de Campo Grande/MS; e de Thaynah, de Belém/PA. Para a gravação dos *podcasts*, utilizei a Plataforma de Reuniões Zoom e, após as edições, publiquei, com as devidas autorizações², no Canal do Youtube do Grupo de Pesquisa ForMusi³, intitulando o material como “Série Música na Educação Infantil”⁴. O roteiro contém perguntas com seis temáticas diferentes. Nesta comunicação, discuto a narrativa das professoras sobre as aulas de música com crianças pequenas.

Na intenção de compreender as narrativas, considerei o entrelaçamento entre Teoria Narrativa e Compreensão Cênica, para identificar, conforme Marinas (2007): o dizer do todo, isto é, a capacidade de história de se encarregar da experiência vivida; o silêncio, aquilo que está implícito, mas sobre o qual o sujeito se cala; a palavra plena, que é a história preenchida pelos significados dados pelo narrador; e a palavra vazia, que são os limites dados pela narrativa, o que a pessoa se reserva ao direito de não dizer ou dizer de forma mais prudente.

A experiência de Kelli⁵

A professora de música Kelli Melo é mãe, esposa, pianista e licenciada em música pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Quando gravamos, cursava o segundo ano do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na mesma instituição. É efetiva na rede pública de ensino de Campo Grande desde 2018, responsável por turmas com crianças a partir de quatro anos.

Kelli baseia seu planejamento no Referencial Curricular de Arte do município. Cada turma pela qual é responsável tem três aulas semanais de música, sendo que em uma delas propõe mais atividades práticas. Para tal, busca grupos musicais que trabalham voz e violão voltadas para a extensão vocal da criança. Com esse material, começou a desenvolver os conteúdos nas rotinas da aula, como na chamada – quando brinca de adivinhação de

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UDESC através do CAAE 57525122.5.0000.0118.

³ Link do Canal: <https://www.youtube.com/@grupopesquisaeducacaomusic5950> (Acesso em 10/06/2023).

⁴ Link da Série:

https://www.youtube.com/watch?v=1EOg0o6ku40&list=PLlrp4N1G72zd24GWeBXY2h_NprDfNnils (Acesso em 14/04/2023).

⁵ Link do *podcast*: <https://youtu.be/1EOg0o6ku40> (Acesso em 03/07/2023).

instrumentos; ou na divisão da turma em grupos de cinco crianças, para cada um apresentar uma música desse repertório aos amigos.

Para essa finalidade, são necessários recursos musicais, mas poucas escolas públicas oferecem uma boa estrutura para tal. Por isso, aproveitando o período da Pandemia de Covid-19, Kelli se dedicou à construção de instrumentos com materiais não estruturados. Inspirada nas sugestões da professora Cecília França, construiu tambores e caxixis, alguns com a participação das crianças. Essa estratégia proporcionou o recurso e também uma prática de pelo menos dez minutos em uma única aula. Com esses materiais ela consegue trabalhar ritmo, altura, timbre, duração, entre outros elementos sonoros.

De forma explícita, percebo que Kelli orienta a sua prática educativa para que as crianças também possam apresentar suas produções aos colegas da turma, esse entrelaçamento de vivências mencionado por Oliveira et al. (2020) transcende a ideia de formar músicos, mas de proporcionar experiências com sonoridades ou canções diferentes daquelas que estão acostumados a ouvir. Ela não menciona isso, porém imagino que um dos resultados dessa proposta mais prática foi o engajamento dos alunos nas aulas, alcançando a efetiva aprendizagem dos conteúdos musicais que se propôs a ensinar.

Observando com maior profundidade, percebo que sua experiência no projeto de extensão de musicalização infantil da UFMS foi determinante para valorizar as vivências musicais mais práticas em sala de aula. Essa é uma das razões para corroborar com a fala de Bellochio (2003) para quem a formação do professor precisa envolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, conectando continuamente sua a prática ao seu saber pedagógico, vivido e contextualizado por meio da experiência.

Para Kelli, o que torna o ensino de música significativo um planejamento focado no processo de aprendizagem da criança pequena. São horas dedicadas a elaborar atividades que venham a somar considerando o tempo de concentração ou o tipo de atividade que engaja a criança. Lembrando da sua infância, afirmou que esse tipo de oportunidade fez falta quando optou por aprender piano, por exemplo. Mas, no caso de uma criança com essa idade, tudo importa, principalmente a experiência com o mundo sonoro.

A experiência de Thaynah⁶

Thaynah Pinheiro é técnica em clarinete pela Fundação Carlos Gomes (FGC), graduada em Educação Artística com Habilitação em Música e mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA). A vivência com o ensino de música começou na igreja, com bebês, e no conservatório. Atuou desde 2005 como professora de crianças pequenas na rede privada de Belém (PA). Em 2011 passou no concurso do Colégio de Aplicação da UFPA (CAp/UFPA) quando também assumiu a coordenação pedagógica da Educação Infantil⁷ na instituição.

Thaynah valoriza três pontos na sua prática como professora de música: a integralização do planejamento, o alinhamento com o fazer musical e a adaptabilidade das atividades para crianças com necessidades educacionais especiais. Todo o conhecimento que adquiriu em formações e na própria experiência destaca sua concepção sobre Educação Infantil de maneira clara, respeitando o desenvolvimento infantil cognitivo, motor e social. Ela planeja as aulas de música com a equipe pedagógica da Educação Infantil, partindo de uma temática anual (o vento, em 2022), onde trabalham a construção de pipas, por exemplo, além de incluir a contação de histórias com a professora das artes cênicas. Dessa forma, conteúdos como os parâmetros do som podem ser trabalhados nessa proposta.

Embora não tenha mencionado, percebo que seu planejamento é guiado por princípios éticos, conforme Oliveira et al. (2020) ao considerar sua equipe pedagógica. Além disso, Thaynah observa a importância da vida prática e das interações no desenvolvimento da criança pequena, valorizando a brincadeira. Essa compreensão surgiu aos poucos, à medida em que dava as suas aulas e procurava cursos e formação para não ficar limitada aos seus “hábitos conservatoriais”. Como ela mesma colocou: “essas coisas vão tomando conta [...] de você”, ou seja, esse entendimento. Em suas palavras, “brincar é coisa séria”, assim como se esforça para “não perder de vista o conteúdo musical”.

Chama a atenção o fato de a professora reconhecer que sua formação no conservatório engessou no início o seu entendimento sobre a aula de música com crianças pequenas. Para isso, a prática é fundamental, e como defende Penna (2004a, 2004b) este

⁶ Link do podcast: <https://www.youtube.com/watch?v=TCQVM4Ix-lk> (Acesso em 03/07/2023).

⁷ Informações do Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8725612906999180> (Acesso em 22/04/2023).

espaço existe, mas depende da vivência contínua na educação básica. Dentro dessa perspectiva, compartilhou sua preocupação sobre a educação inclusiva. É necessário, na sua opinião, estar sempre avaliando, testando, observando e identificando as preferências das crianças que possuem necessidades especiais, para que também vivenciem o universo musical. É comum adaptar seu planejamento neste caso, adequando as experiências do ponto de vista do avanço das crianças (OLIVEIRA et al., 2020).

A experiência de Jocilene⁸

Jocilene do Carmo ou Jô, como gosta de ser chamada, é licenciada em música pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua na Educação Básica desde 2018 como professora efetiva de música na disciplina de Artes, em Campo Grande (MS), trabalhando com a Educação Infantil com turmas de 5 anos. Sua vivência musical começou com corais, mas sua primeira experiência em sala de aula foi por meio do PIBID⁹ com crianças do Ensino Fundamental, e no Projeto de Extensão de Musicalização Infantil UFMS.

Para planejar sua aula, Jô utiliza os materiais didáticos da professora Cecília Cavaliere França¹⁰ ou do professor Estevão Marques¹¹ como base, a partir dos quais desenvolve suas aulas ou algum conteúdo específico. A professora também possui suas produções, com a intenção de dar às crianças uma referência vocal, falando sobre sua rotina na sala de aula¹². Fazendo uso de recursos instrumentais como o teclado ou com o ukulele, criou canções com melodias em regiões vocais mais agudas e repetitivas, porque pareciam “mais alegres” e facilitavam a aprendizagem da turma.

A resposta das crianças tem sido muito positiva, na visão da professora, porque cantam com muita empolgação, algumas até gritam. Para ela, isso é resultado de uma boa relação construída com seus alunos. Em concordância com Oliveira et al. (2020), é visível sua

⁸ Link do *podcast*: <https://www.youtube.com/watch?v=pyR6AEj1nCK> (Acesso em 04/07/2023).

⁹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu através do Decreto de Lei nº 7.219/2010, uma proposta vinculada à CAPES, focada em incentivos à formação docente. O objetivo é a qualidade do processo formativo do licenciando, proporcionando o acesso a experiências de ensino na rede pública da Educação Básica (SARMENTO; ROCHA, 2018).

¹⁰ Mais informações: <https://ceciliacavaliereeducacaom.lojavirtualnuvem.com.br/> (Acesso em 04/07/2023).

¹¹ Ex-integrante do Palavra Cantada e do Grupo Triiii, possui o projeto online “Educando pela Brincadeira”: <https://www.estevaomarques.com/> (Acesso em 04/07/2023).

¹² Registro da música: <https://youtu.be/4L-fsUe5ozM>

preocupação em proporcionar experiências sonoras coerentes com a vivência das crianças. Ao considerar as rotinas da sala nas canções que produz, também valoriza a criação de maiores interações focando sua prática educativa no desenvolvimento humano. Neste sentido, Jô resgata o ato de “estar à escuta” em uma aula de música (RICHTER; LINO, 2019), trazendo significado à experiência das crianças.

Algumas considerações

Ao longo deste estudo, percebi a necessidade do ato da escuta diante da palavra do outro, como um caminho para transcender uma compreensão apenas teórica, concordando com Josso (2010). Esse é um exercício de reflexividade, mediado pela narrativa, para (re)significar experiências, apontando para ações futuras, que transformam o sujeito gerando uma nova perspectiva sobre ele.

Por essa razão, o *podcast* biográfico foi uma ferramenta essencial para tornar conhecida a experiência das professoras no meio acadêmico e escolar de modo a legitimar a importância do ensino de música na Educação Infantil. É possível ponderar que uma entrevista realizada de forma online limita o registro das expressões corporais e seus efeitos na narrativa, ao passo que as expressões faciais podem ser facilmente observadas.

As três professoras de música, ao compartilharem como planejam e conduzem suas aulas de música, destacaram que existe um sentido para que o ensino de música seja estabelecido também na Educação Infantil. É possível perceber que nem todas as decisões vieram da formação acadêmico-profissional, mas tiveram suas raízes no espaço da universidade, seja no ensino, pesquisa ou extensão.

Por um lado, é um desafio considerar numa análise como estava a(o) convidada(o) no dia da gravação, ou seja, seu cansaço, desânimo, motivação ou otimismo, e como isso influenciou em cada fala. Por outro, essa ferramenta trouxe liberdade geográfica diante das limitações da pandemia de Covid-19, permitindo que a pesquisa tivesse alcance e representatividade. Por fim, o *podcast* biográfico é um exemplo de que o potencial das tecnologias pode ser mais explorado, criando uma ponte entre universidade, escola e comunidade por meio das conexões digitais.



Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical algumas apostas. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, 2003.

BOLÍVAR, António. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *In: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias e vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rop de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica*. Resolução n.º 2 de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/34011-resolucoes-da-camara-de-educacao-basica-ceb-2016>>. Acesso em 19 de Julho de 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 19 de Julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARNEIRO, Júlio César Rodrigues. *Educação musical infantil e criatividade: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2010.

DAENECKE, Elaine Martha. *A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Música, Porto Alegre, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Chrisitine. Biographie/biograppgique/biographisation. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (Org.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse, Erès, 2019.

FLETCHER, Grant S. *Epistemologia clínica: elementos essenciais*. Tradução: André Garcia Islabão. Porto Alegre/RS: Artmed, 2021.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutorado em Educação, Natal, 2013.

GOMES, Carolina Chaves. *Educação infantil nos cursos de licenciatura em música: um olhar sobre a formação docente*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

GREZELI, Estevão; WOLFFENBÜTTEL, Crisitna Rolim. Legislação do ensino de música no Brasil: um mapeamento histórico. In: *Brazil Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35349-35365, 2021.

HABERMAS, Jürgen. On systematically distorted communication. In: *Inquiry*, n. 13, p. 205-218, 1970.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MADALOZZO, Vivian Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MARINAS, José Miguel. *La escucha en la historia oral: palabra dada*. Madrid: Síntesis, 2007.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, 2003.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos políticos pedagógicos de licenciatura em música. In: *Revista da ABEM*, v. 22, p. 57-66, 2009.

MEDEIROS, Macello Santos de. *Podcasting: Um Antípoda Radiofônico*. In: *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB*, 2006.

NEGRU, Teodor. O debate ente Gadamer e Habermas e a Universidade da Hermenêutica. Trad. Marcelo Fischborn. In: *Redescrições*, v. 2, n. 3, p. 54-60, 2010.



OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2020.

PANIAGO, Rosenilde; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *In: Educar em Revista*, v. 34, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica em educación. Tradução de Dora Lilia Marín Diaz. *In: Revista Educación y Pedagogía*, v. 23, n. 61, p. 25-39, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *In: Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)*, v. XLI, p.57-79, junio de 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e o poder auto(trans)formador. *In: Revista Práxis Educacional*. v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, 2004a.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, 2004b.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Doutorado em Educação, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2017.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. *In: Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, 2019, p. 1-24.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Campinas: Papyrus, 2014.

