

# Do bacharelado à sala de aula: experiências e práticas de professores no ensino de instrumento para a segunda infância

*Fernanda de Moura Estevão Peroba*  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Fernandamep7@gmail.com

*Tarcísio Gomes Filho*  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
targofi@hotmail.com

## Comunicação

**Resumo:** Neste artigo investigamos a prática docente de bacharéis-professores de instrumento, no que diz respeito às suas concepções, desafios enfrentados e mudanças nas suas práticas pedagógicas em aulas para alunos de três a seis anos de idade. Ao analisarmos as narrativas de três desses professores, pretendemos identificar dificuldades, dúvidas e propostas pedagógicas que possam conversar com pesquisas anteriores. Para isso, foram escolhidos dois focos que vemos como entrelaçamentos desse tema: o músico-professor (GLASER, 2005; GLASER, FONTERRADA, 2014; REQUIÃO, 2002; WEBER, 2014) e o ensino de instrumentos para crianças (PAPALIA, 2013; SCHROEDER, SCHROEDER, 2014; ALMEIDA, 2014). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter qualitativo, onde primeiramente foi feita uma revisão de literatura e, em seguida, três entrevistas semiestruturadas que deram origem às narrativas aqui expostas. Ao final desta pesquisa, concluímos que a falta de conhecimentos pedagógicos que dizem respeito ao fazer musical infantil fez com que os professores entrevistados precisassem ir em busca de suas próprias metodologias, sendo auxiliados por artigos e livros de áreas adjacentes. Apesar de sentirem-se inseguros em muitos aspectos, identificamos, em todos, o desejo de oferecer uma educação musical mais completa aos seus alunos.

**Palavras-chave:** Pedagogia do instrumento, Música para crianças, Professor-bacharel.

## Introdução

Em 1980, chegou ao Brasil o novo pensamento pedagógico-musical que, vinte anos antes, já borbulhava na Europa e América do Norte. Tendo como principais expoentes compositores como Murray Schaefer e John Paynter, dentre muitos outros, acrescentou-se ao processo educativo musical a importância da criação e experimentação sonora (ALMEIDA, 2014). Impulsionadas pela nova perspectiva da Educação, neste mesmo ano começaram a surgir investigações com o foco no professor. No entanto, pesquisas centradas na atuação

específica do professor de instrumento vão surgir apenas nos anos 2000 (WEBER, 2014). Sendo assim, trazemos aqui mais algumas reflexões sobre o fazer do professor de instrumento para se somarem com os trabalhos anteriores publicados sobre o assunto e com os quais iremos conversar neste artigo.

Durante as investigações iniciais, percebemos que muitas das fragilidades encontradas na experiência dos professores dizem respeito ao ensino de instrumento para crianças na fase pré-escolar. Instigados por tais relatos, resolvemos focar nosso estudo na faixa etária dos 3 aos 6 anos.

Desta forma, pretendemos trabalhar com as narrativas de três professores de uma escola especializada de Natal/RN que se formaram no Curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como objetivo investigar a prática desses professores no que diz respeito às suas concepções, desafios enfrentados e mudanças em suas práticas pedagógicas no decorrer do tempo.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com as discussões no âmbito da formação dos professores de instrumento, instigando os novos alunos dos cursos de música a refletirem sobre as possibilidades de atuação profissional do músico e, assim, organizarem seu percurso acadêmico de forma a poderem acumular experiências visando um melhor preparo para a atuação profissional, especialmente no ensino de instrumento para crianças, assunto deste trabalho.

### **Caminhos metodológicos**

A metodologia utilizada foi a pesquisa de caráter essencialmente qualitativo, tendo as narrativas como principal ferramenta de pesquisa. Na investigação narrativa prioriza-se a experiência vivida e contada, possibilitando a teorização do vivido. As narrativas oferecem “uma forma de ligar o conhecimento prático e pessoal com as perspectivas profissionais e fornecem uma base sólida para reflexão crítica” (GOMES, 2003).

Primeiramente, utilizou-se a revisão de literatura, não sistematizada, visando escolher, a partir da subjetividade e criticidade da autora, teóricos que tratassem dos dois temas norteadores desta pesquisa: 1) a prática pedagógica de instrumento no Brasil e a

relação músico-professor<sup>1</sup> ; 2) o fazer musical, o universo infantil e os conhecimentos básicos de desenvolvimento cognitivo-musical e motor em crianças de 3 a 6 anos de idade.

Em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada com três bacharéis que lecionam em uma escola de música particular, sendo dois deles professores de piano e uma professora de violino. Nas entrevistas, focamos em como se desenvolveu a prática destes professores, levando em conta o contexto de suas formações acadêmicas, sendo aqui irrelevante qualquer tipo de avaliação comparativa de métodos e resultados obtidos.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa centrou-se na construção de três narrativas que valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos - de seus afetos, sentimentos e percursos na vida. Afinal, como aponta Reis (2008, p.1): “a educação passou a reconhecer, de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores”. Aquele que narra, por sua vez, não tem por objetivo transmitir a coisa em si mesma, como se fornecesse informação; ele deixa aflorar a marca de si mesmo na coisa narrada: narrar significa (re)pensar, refletir sobre o que se fala, reelaborar, reconstruir (BOLIVAR, 2002).

Este texto está estruturado em três momentos: no primeiro, é justificada a relevância de se pensar e discutir a prática docente de instrumento no Brasil devido à grande quantidade de instrumentistas sem conhecimento formal em pedagogia do instrumento que atuam no ensino musical especializado. Em seguida, são abordados aspectos do desenvolvimento infantil e da importância de se conhecer certas especificidades da faixa etária em questão. Por fim, no terceiro e último momento, são expostas as narrativas produzidas a partir das entrevistas com os professores para, em seguida, fazer uma análise dos dados coletados correlacionando-os com os levantamentos e dados anteriores.

## Revisão da literatura

### Atuação do bacharel-professor

A escolha de pesquisar sobre aspectos que delineiam a atuação de professores de instrumento vem sendo feita por pesquisadores de todo o País há muitos anos. Nesta

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Glaser (2005) para designar o músico que teve a sua formação no curso de bacharelado voltada para a performance e que atua como instrumentista e também como professor de instrumento.

pesquisa, foram selecionadas seis pesquisas entre artigos, dissertações e teses (GLASER, 2005; GLASER, FONTEERRADA, 2014; ALMEIDA, WOLFFENBÜTTEL, 2017; REQUIÃO, 2002; ALMEIDA, 2014; WEBER, 2014), de 2002 à 2017, as quais nos trazem questionamentos e resultados acerca de bacharéis-professores.

Glaser (2005) traz-nos o resultado de uma pesquisa realizada em quatro orquestras de São Paulo, segundo a qual, 73,3% dos músicos entrevistados davam ou já tinham dado aulas do instrumento que tocavam, comprovando a grande relevância de se debater como isso vem sendo feito no Brasil e quais as implicações para o futuro da música no País.

Isso quer dizer que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelo mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento (GLASER, FONTEERRADA, 2006, p.7).

De fato, a música “desafia a tradicional divisão entre bacharelado e licenciatura, uma vez que exigiria em sua formação a busca de um equilíbrio entre competências pedagógicas e músico-instrumentais” (GLASER; FONTEERRADA, 2014, p. 13), fazendo com que os músicos de ambos os cursos, muitas vezes, optem pelo reingresso para complementar sua formação e suprir as demandas de trabalho (ALMEIDA; WOLFFENBÜTTEL, 2017). Em geral, vê-se músico e professor de música como a mesma coisa. Porém, na prática, ser um exímio instrumentista não significa, necessariamente, ser também um bom professor. Em sua pesquisa, Requião (2002) trata do músico/professor inserido no cenário da música popular e que leciona em uma escola especializada do Rio de Janeiro. Apesar de o universo da música popular diferenciar em vários aspectos do da música erudita, as discussões e problemas encontrados no que diz respeito ao professor de instrumento sem conhecimentos pedagógicos são semelhantes.

O modelo de ensino tradicional de música vem sendo questionado há muitos anos. Maria Berenice de Almeida (2014), em sua dissertação, traça um pouco da história dos conservatórios no Brasil e os princípios pedagógico-musicais que norteavam o ensino de piano no País desde o século XIX, assim como o surgimento de novos métodos que possibilitavam uma abordagem inicial mais voltada para a criação e experimentação. Infelizmente, muitos bacharéis/professores só entram em contato com essas questões ao

longo dos anos, quando eles mesmos se deparam com a necessidade de ir além da leitura e técnica perfeitas com seus alunos. Quando isso acontece, o professor “tem dificuldades em relacionar o aprendizado do aluno a este propósito mais abrangente da música” (GLASER, 2005, p. 15). Ou seja, como a formação do instrumentista não foi propriamente refletida, resulta em uma tendência do músico-professor de repetir o modelo tradicional muitas vezes por ele vivenciado (GLASER; FONTERRADA, 2006).

Weber (2014, p. 12), que realizou seu estudo na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, levanta questões das quais as mais relevantes para o presente artigo são: “Como o bacharel vê o início na carreira docente?”, “Qual a formação que esse bacharel teve para a profissão docente?” e ainda “Como ocorrem seus percursos formativos?”. Estes questionamentos influenciaram na construção, tanto do aporte teórico, quanto na elaboração das entrevistas e, conseqüentemente, das narrativas.

### **O ensino de instrumento na segunda infância**

O segundo viés desta pesquisa é investigar quais as especificidades ao se ensinar música, utilizando um instrumento musical como meio, para crianças na segunda infância (denominada aqui a fase que vai dos 3 aos 6 anos de idade). A principal fonte de entrelaçamento dessa abordagem é Papalia (2013), para quem a faixa etária definida acima se encontra no meio do período que Piaget denomina de estágio pré-operatório, que vai dos 2 aos 7 anos, caracterizando-se por uma grande expansão do pensamento simbólico<sup>2</sup> e pela incorporação do entendimento de espaço, número, categorização etc. (PAPALIA, 2013).

Neste período, a criança passa por modificações físicas nas quais seu corpo vai adquirindo proporções mais parecidas às de um adulto; as habilidades motoras grossas<sup>3</sup> e habilidades motoras finas se desenvolvem, permitindo que tenha mais responsabilidade por seus cuidados pessoais podendo, por exemplo, comer e ir ao banheiro sozinha. Além disso, desenvolvem uma melhor coordenação, sendo mais capazes de movimentar o corpo de acordo com o que desejam. Vale ressaltar que, para tocar um instrumento, utiliza-se

---

<sup>2</sup> Capacidade de usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens para as quais uma pessoa atribui um significado.

<sup>3</sup> Habilidades físicas que envolvem os grandes músculos.

principalmente as habilidades motoras finas; são elas as “habilidades físicas que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olhos-mãos” (PAPALIA, 2013, p. 251).

Tudo isto nos leva à conclusão de que esta é uma fase de transformações, tanto físicas como da forma com que a criança vivencia o mundo, e estas mudanças devem ser levadas em consideração pelo professor ao pensar em como abordar os elementos a serem trabalhados em aula. É importante também saber que elas podem ocorrer em idades e níveis diferentes em cada um, o que pode ser constatado por qualquer pessoa que tenha contato com crianças e reafirmado pelos estudos que tratam de desenvolvimento humano. Papalia (2013, p. 68) diz que “as crianças variam quanto à aptidão, dependendo de seus dotes genéticos e de suas oportunidades para aprender e praticar habilidades motoras”. O professor deve estar atento e perceptivo quanto ao caminhar cognitivo-motor do aluno para ajudá-lo, dando suporte no desenvolvimento das habilidades que ainda não floresceram, assim como incentivando e impulsionando aquelas que foram alcançadas com maior facilidade e naturalidade por parte da criança.

Relativamente às habilidades adquiridas na aula particular de música, identificamos uma pergunta que acreditamos ser de grande relevância para este contexto: quais os indicadores desse desenvolvimento quando respostas especificamente musicais (tocar um instrumento, cantar) são limitadas por questões de desenvolvimento motor, cognitivo, social e psicológico? Partindo da ideia dos educadores Schroeder e Schroeder (2014, p. 95) de que “aprender música é se apropriar de uma forma de linguagem, de um modo de se expressar, de se comunicar, de compartilhar sentidos”, essas respostas podem (e devem) vir de diversas maneiras, o que pode, ou não, incluir um conhecimento teórico/técnico formal. A resposta pode vir “desde uma simples emoção, uma palavra, um desenho, uma brincadeira, até a criação de uma outra obra musical” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2014, p. 107); isto apenas para citar algumas, pois nas criações infantis, as linguagens se misturam como em associações livres. Buscar e entender esses sentidos faz parte do trabalho do professor para que ele possa proporcionar ao aluno uma vivência musical profunda; para que ele próprio encontre, no dia a dia de dar aula, uma vivência musical profunda e sincera.

## Experiências narradas

As narrativas a seguir constroem o percurso final desta pesquisa, materializando as experiências e questionamentos dos três professores entrevistados; duas mulheres (narrativas I e II) e um homem (narrativa III). Esses professores, em suas trajetórias formativas e profissionais, tiveram pontos tanto em comum quanto divergentes: todos se formaram no Curso de Bacharelado em Música da UFRN, tendo o professor e uma das professoras (narrativas I e III) se especializado em piano e a outra professora em violino (narrativa II); todos não tiveram, durante sua formação acadêmica, nenhum contato com disciplinas obrigatórias ou optativas que tratassem de conteúdos que dizem respeito ao ato de ensinar; todos dão aula na mesma escola de ensino especializado tendo, cada um, tempo de experiência diferentes (2 anos, 4 anos e 6 meses, respectivamente) no ensino de instrumento para crianças na segunda infância.

*Quando comecei a dar aulas para essa faixa etária foi um pouco desesperador; tinha pouca experiência com qualquer idade, havia dado pouquíssimas aulas na minha vida e, quando soube que teria um aluno de 3 anos, corri para procurar algum método que me auxiliasse. Os exercícios que pareciam divertidíssimos no livro, não davam certo em aula ou duravam 5 minutos e eu não sabia o que fazer com o resto do tempo. Tentei muitas coisas, mas o aluno também era muito agitado e tinha um temperamento forte, exigia muita atenção dos pais; ele logo abandonou às aulas pois não estava funcionando. Depois de procurar a ajuda de materiais didáticos (SEM SUCESSO, pois não conseguia fazê-los funcionar em sala de aula), comecei a criar meu próprio material a partir dos gostos e características pessoais da criança juntando com o que eu queria ensinar. Eu pensava: preciso de um exercício que a ajude a compreender melhor “tal coisa”; como posso fazer isso? E então foram surgindo as ideias, começou a fluir mais. Ainda tenho dificuldade, principalmente no que diz respeito a um conhecimento sobre a cognição e metodologias de ensino. Eu crio os exercícios e músicas, mas fico insegura se estou fazendo certo. Outra dificuldade que tenho é me colocar em um lugar de educadora sem ser muito chata no sentido de cobrar demais e exigir uma disciplina que uma criança dessa idade não vai (e talvez nem deva) ter. Não sei até onde posso ceder, até onde devo insistir, essas coisas.... Algo que percebi é que cada criança é um mundo, necessitando uma abordagem diferente; o professor tem que estar sempre atento e ativo. Hoje em dia eu diria que o meu objetivo principal é que essa criança queira estar ali, que ela possa aprender, sim, mas que brinque e se divirta. Iniciei os estudos de música aos 5 anos de idade e, há 20 anos atrás, as coisas eram muito diferentes; a forma de ensinar era muito diferente e acredito que precisamos avançar, pensar em coisas novas e não reproduzir os modelos*

anteriores. Mas reconheço que isso exige muito estudo e dedicação (NARRATIVA I).

*Eu sinto todo dia, toda aula, que eu preciso entender mais de como dar aula para criança. Não teve uma vez sequer em que eu me sentisse segura plenamente. No início eu tinha calafrio, mas fui me desafiando. Percebo que cada aluno tem sua peculiaridade: tem o que gosta de violino, tem o que veio por causa dos pais, tem aluno que nunca gostou de nada e vai vir com preguiça de tudo e tem aluno que nasceu pra tocar violino - esses nunca vieram para mim (risos) - eu sempre pego os trabalhosos. O meu primeiro aluno foi a experiência mais desafiadora que eu tive. Ele tinha muita energia então eu tinha que passar 45 minutos gastando a energia dele para conseguir dar 5 minutos de aula; além disso ele queria aprender bateria então eu tinha que arranjar formas de interessá-lo. Antes eu queria “ensinar uma criança a ler partitura”; mas a gente vai aprendendo algumas coisas. Comecei a ler artigos e livros, metodologias como a filosofia Suzuki, vi muitos vídeos de professores dando aula para crianças pequenas, e vi também que a dificuldade não era só minha; é algo complexo. Hoje em dia leio até livros de psicologia que me levem a entender a criança, a ter paciência, a explorar o instrumento na linguagem delas. Sou uma professora exigente e crio metas na minha cabeça; mas a criança tem o tempo dela: a coordenação motora, o desenvolvimento muscular, é tudo tão gradativo e orgânico. Não tem data para acontecer nada; acontece. Então tive que quebrar muitas coisas da minha mente metódica. Eu comecei a gostar quando entendi que não é pesado como eu achava que era; você tem que criar um vínculo com aquela criança. Dar liberdade para ela falar e se abrir quando quiser, porque a música tem que ser algo que ela goste e que se sinta à vontade para fazer. Isso é muito diferente de como foi a minha educação musical. Para mim era obrigatório, estudava forçada mesmo gostando do instrumento. Agora, meu objetivo é ensinar a criança a brincar com a música e a estudar com a brincadeira. Quando criamos uma bagagem de brincadeiras, músicas, ferramentas para aquela aula, a aula voa. Eu me sinto cansada, porque exige de mim o meu melhor, e isso é muito bom. Eu comecei a me sentir realizada profissionalmente na sala de aula quando comecei a perceber que eu tinha que dar o meu melhor para aquilo. Eu só consegui começar a ver resultado quando eu aprendi o processo da aula, o processo da criança; e aí elas começaram a tocar melhor, também (NARRATIVA II).*

*Na minha primeira vez, fui avisado que daria uma aula experimental e, quando cheguei, soube que era uma criança de 3 anos. Eu pensei “bem, vou tentar”, mas foi um desastre. A criança gostou de mim, mas ela e a mãe acharam difícil e aí acabou fazendo aula com outro professor e ficando com ele. Foi positivo porque eu tive um tempo para reconhecer que eu não sabia lidar com essa situação ainda, pensar sobre isso e depois pegar outros alunos. +Nas experiências seguintes, eu já tinha lido algo na internet; assisti vídeos e tentei entender um pouco do universo infantil nessa faixa etária. Já estava mais situado e não me senti tão perdido quanto nessa primeira aula, ficou algo mais organizado. Porém, reconheço que ainda não tenho um preparo de como fazer. Tenho muitas dúvidas de como, por exemplo, deixar*

*claro para a criança quando é o momento de aprender e quando é o momento de brincar. Às vezes eu entro demais no universo da criança e perco a imagem do líder que está conduzindo algum ensinamento ali. Eu acho que não tenho muito jeito para lidar com crianças por causa da forma que acostumei a estudar e a trabalhar com os adultos, que é concentrar-se muito em uma coisa só, extrair o máximo de uma frase musical. Eu tenho dificuldade de ter muitas atividades e, assim, trazer uma dinâmica produtiva para elas; deixar o ensino divertido. Com adultos eu encontrei uma experiência parecida com o meu preparo; com crianças nessa faixa, não tenho referência. Comecei a aprender quando entrei para dar a primeira aula. Apesar disso, eu acho que devo ter algum carisma que elas gostam, porque elas se divertem muito nas aulas, sorriem e gostam de brincar; dão sorriso quando me veem e eu fico feliz com isso, porque é sinal que eu não sou um cara chato (NARRATIVA III).*

### **Análise das narrativas**

As dificuldades encontradas pelos entrevistados, confirmam o que diz Weber (2014): os conhecimentos técnicos e de repertório não são suficientes para garantir uma boa atuação do docente; são necessários conhecimentos acerca dos saberes relativos aos processos de ensino e aprendizagem. Essa necessidade aparece na fala dos três professores em diversos momentos: “Ainda tenho dificuldade, principalmente no que diz respeito a um conhecimento sobre a cognição e metodologias de ensino” (narrativa I). Pudemos perceber que as primeiras experiências de cada um dos professores foram difíceis, pois se depararam com um universo infantil para o qual não estavam preparados e que, na medida em que passaram por outras experiências e buscaram por informações através de aulas gravadas, artigos e livros, puderam entender a importância de certos conhecimentos afins à pedagogia do instrumento que não possuíam.

Nas narrativas I e II, as professoras comentam que, ao terem experiência com um maior número de alunos, perceberam que as especificidades motoras, emocionais e cognitivas fazem, de cada criança, “um mundo, necessitando uma abordagem diferente” (narrativa I) – percepção esta que conversa com o que nos diz Papalia (2013) sobre a não linearidade ou homogeneidade do desenvolvimento humano nessa faixa etária. Por isso, faz-se necessária uma dedicação do professor no sentido de estar atento e ser maleável quanto ao planejamento da aula e dos conteúdos.

Um ponto que nos chamou atenção na fala dos professores é que todos demonstraram, cada um da sua forma, uma preocupação de que o aluno se divirta e que

haja espaço para brincadeiras na sala. O fato de três professores que não tiveram contato algum com disciplinas que falem de pedagogia do instrumento ou qualquer tema relacionado à educação musical terem, como certeza sobre o ensino de instrumento para crianças, a necessidade de explorar os fazeres musicais de uma forma mais ampla (como nos apontam Schroeder e Schroeder (2014), é um indicativo de que as reflexões que englobam novas perspectivas de ensino estão chegando, de algum lado, até esses profissionais.

Somando-se a isto está o fato de que as narrativas falam, mesmo não sendo esse um tema especificamente abordado durante as entrevistas, sobre a iniciação musical de cada professor: a) “há 20 anos atrás, as coisas eram muito diferentes” (narrativa I); b) “Isso é muito diferente de como foi a minha educação musical. Para mim era obrigatório, estudava forçada mesmo gostando do instrumento.” (narrativa II); c) “Com adultos eu encontrei uma experiência parecida com o meu preparo” (narrativa III); e nos dão a entender que, por um motivo ou por outro, sentem a necessidade de oferecer aos seus alunos uma primeira experiência musical diferente da que tiveram.

Para finalizar essa análise, trazemos o conflito apresentado pelos entrevistados entre as respectivas práticas como instrumentistas/estudantes em contraposição às práticas deles como professores:

“Eu acho que não tenho muito jeito para lidar com crianças por causa da forma que acostumei a estudar e a trabalhar com os adultos, que é concentrar-se muito em uma coisa só, extrair o máximo de uma frase musical” (Narrativa III).

Aparecem nas falas a preocupação de se estar exigindo uma disciplina imprópria para a faixa etária em um contexto brasileiro; a expectativa sobre os conhecimentos e repertório adquiridos pelo aluno, bem como uma incompatibilidade nos métodos de estudo com os quais o professor está acostumado e o que ele acredita ser bom para os alunos desta idade.

## Conclusão

No nosso objetivo de refletir sobre a prática pedagógica de professores de instrumento formados no Curso de Bacharelado em Música da UFRN, concluímos, através das narrativas e dos textos aqui estudados, que muitos professores de instrumento não

possuem (seja qual for o motivo) em sua formação acadêmica, experiências ou disciplinas que lhes forneçam suporte pedagógico ao entrar em sala de aula. Em um desdobramento desta pesquisa poder-se-ia, por exemplo, investigar quantas e quais as disciplinas ofertadas ao discente dos cursos de bacharelado em música das universidades federais brasileiras poderiam auxiliá-lo, caso tenha o interesse de seguir a docência. Visto que no Brasil os cursos voltados para pedagogia do instrumento são escassos, consideramos essencial o incentivo da abertura de disciplinas que tratem do assunto na grade curricular dos cursos de bacharelado em instrumentos.

Quando se trata de ensino para a segunda infância, o assunto se agrava ainda mais; pois exige uma gama maior de conhecimentos relacionados ao universo infantil, além do puramente pedagógico-musical.

Outra problemática que se entrelaça a esta é a de que muitos alunos não procuram essas disciplinas durante a graduação. Os motivos podem ser os mais diversos, porém o fato é que muitos acabam (também por motivos diversos) ingressando na carreira de professor, muitas vezes tendo-a como principal atuação profissional e fonte de renda, sem a formação adequada para o magistério. Sendo assim, vemos como importante que se fomente, logo no início do curso, discussões sobre a atuação profissional do músico, as novas perspectivas que surgem no âmbito da educação musical e musicologia, abrindo para o recém-formado um leque de possibilidades e experimentações.

Como a inicialização musical do professor não foi o objeto central deste estudo, ela não foi explorada. Porém, deixamos aqui essa questão levantada para futuras pesquisas e pesquisadores, ressaltando que, em pelo menos duas das narrativas produzidas, o efeito do músico-professor (relatado por Glaser e Fonterrada, 2006) repetindo a educação musical recebida, foi sendo dissolvido, aos poucos, pela vontade do docente de proporcionar ao aluno uma experiência musical ampla e mais prazerosa daquela que recebeu.

## Referências

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFENBUTTEL, Cristina Rolim. *Motivações para a Construção da Identidade Músico-docente*. Revista da ABEM, 2017.

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. *Processos criativos no ensino de piano*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. "*¿De nobis ipsis silemus?*": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 2002.

GLASER, Scheilla Regina. *Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor*. Dissertação (Mestrado em Música) UNESP, São Paulo, 2005.

GLASER, Scheilla Regina; FONTEERRADA, Marisa. *Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano*. *Revista da ABEM*, v. 14, n. 15, 2014.

GOMES, Ana Rita Costa. *A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento*. 2003.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2013.

REIS, Pedro. *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. *Nuances: estudos sobre educação*, 15 (16), 17-34, 2008.

REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor*. Rio de Janeiro. Booklink publicações, 2002.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. *As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música*. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 26, 2014.

WEBER, Vanessa. et al. *Tornando-Se Professor De Instrumento: Narrativas De Docentes-Bacharéis*, 2014.