Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

EXPERIÊNCIAS DILEMÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: ENSINO MUSICAL MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DILEMMATIC EXPERIENCES OF A MUSIC TEACHER IN TRAINING: MONTESSORI MUSIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

EXPERIENCIAS DILEMÁTICAS DE UN PROFESOR DE MÚSICA EN FORMACIÓN: EDUCACIÓN MUSICAL MONTESSORI EN EDUCACIÓN INFANTIL

Beatrís Schmidt Faraco Mengarda
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, RS/Brasil

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, RS/Brasil

Resumo

Este artigo objetiva compreender os dilemas da atuação de uma professora de música em escola Montessori. A pesquisa buscou entender este trabalho de música. Estudos de Montessori (1965; 1984; 1987), Fernandes (2020), Pollard (1993), contribuíram para as discussões. Metodologicamente, a investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), se constituiu da análise de diários de aula (Zabalza, 1994), refletindo dilemas docentes. Para análise, organizaram-se duas dimensões: Método Montessori e Ação Pedagógica. Neste artigo serão considerados ambiente preparado, percepção musical e formação. Os resultados indicam que a musicalização, nesse contexto, favorece práticas sensíveis, integradas e coerentes com os princípios Montessori.

Palavras-chave: Educação Musical. Montessori e Maccheroni. Dilemas docentes.

Abstract

This article aims to understand the dilemmas of a music teacher's practice in a Montessori school. The research sought to understand this music work. Studies by Montessori (1965; 1984; 1987), Fernandes (2020), and Pollard (1993) contributed to the discussions. Methodologically, the qualitative investigation (Bogdan & Biklen, 1994) was based on the analysis of lesson diaries (Zabalza, 1994), reflecting teaching dilemmas. For analysis, two dimensions were organized: Montessori Method and Pedagogical Action. This article will consider the prepared environment, musical perception and training. The results indicate that musicalization, in this context, fosters sensitive, integrated practices aligned with Montessori principles.

SCHMIDT FARACO MENGARDA, GARBOSA, Beatrís Luciane Wilke Freitas. EXPERIÊNCIAS DILEMÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: ENSINO MUSICAL MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-19.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Keywords: Music Education. Montessori and Maccheroni. Teacher's dilemmas.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender los dilemas de la actuación de una profesora de música en una escuela Montessori. La investigación buscó entender este trabajo musical. Estudios de Montessori (1965; 1984; 1987), Fernandes (2020), Pollard (1993), contribuyeron a las discusiones. Metodológicamente, la investigación cualitativa (Bogdan y Biklen, 1994) se constituyó a partir del análisis de diarios de clase (Zabalza, 1994), reflexionando sobre los dilemas docentes. Para el análisis, se organizaron dos dimensiones: Método Montessori y Acción Pedagógica. En este artículo se considerarán el ambiente preparado, la percepción musical y la formación. Los resultados indican que la musicalización, en este contexto, favorece prácticas sensibles, integradas y coherentes con los principios Montessori.

Palabras clave: Educación Musical. Montessori y Maccheroni. Dilemas docentes.

Introdução

A pesquisa constrói-se a partir de questionamentos sobre a integração dos princípios Montessori nas aulas de música, os desafios decorrentes da ausência de formação específica e o impacto da diversidade de idades nas turmas. O objetivo principal busca compreender os desafios enfrentados por uma professora de música em formação em uma escola Montessori, com ênfase na análise dos momentos, temas, conceitos e materiais presentes nas práticas dessa área. A pesquisa baseia-se nos princípios do método Montessori e na contribuição de Anna Maria Maccheroni ao ensino de música, com a criação dos 38 álbuns de Educação Musical, divulgados no Brasil por meio da pesquisa de Fernandes (2022).

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com uso de diários de aula como ferramenta de registro e reflexão, abrangendo o período de 2018 a 2021. Durante esse período a professora — ainda em formação — observou o desenvolvimento da escola, das crianças e de si mesma, refletindo sobre os dilemas vivenciados. O artigo está estruturado em três momentos: revisão teórica, metodologia e reflexões sobre os dilemas enfrentados nas aulas, oferecendo considerações que contribuem para discussões sobre a formação docente em contextos acadêmicos.

SCHMIDT FARACO MENGARDA, GARBOSA, Beatrís Luciane Wilke Freitas. EXPERIÊNCIAS DILEMÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: ENSINO MUSICAL MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-19.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Diante da inserção em uma escola com proposta pedagógica diferenciada, surgiram questionamentos sobre como estruturar as práticas musicais em consonância com os princípios montessorianos, especialmente considerando a condição da professora em formação. Nesse contexto, delineia-se o problema central desta investigação: quais desafios, questionamentos e problemáticas integram a caminhada dessa professora de música, em processo de formação acadêmico-profissional, no contexto de uma escola Montessori?

Música no Método Montessori

A seguir, são apresentados aspectos do método Montessori que se conectam diretamente com a prática musical nesse contexto. Busca-se compreender como as características essenciais do método contribuem para a escuta, a expressão e a interação musical, respeitando os interesses de cada criança.

Educação sensorial – sentido auditivo e materiais

A educação sensorial se constitui na educação dos sentidos. Vê-se aqui o trabalho com os cinco sentidos, envolvendo o tato, a visão, a audição, o paladar e o olfato, além de outras sensibilidades que vêm ao encontro do nosso estado psíquico e motor. Isso tudo, segundo Montessori (1965, p. 102), "multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos", de modo que nossa sensibilidade seja aperfeiçoada.

Pensando nas habilidades sensoriais das crianças, Montessori projetou materiais e criou exercícios didático-pedagógicos que estimulam os sentidos e o sistema sensório-motor. Para isso, desenvolveu atividades que permitem à criança explorar e exercitar essas habilidades em sala de aula, incluindo "atividades para a educação sensorial para desenvolver a capacidade das crianças de perceber distinções em cores e matizes e em sons e tons" (Gutek, 2004, p. 18).

O material "é construído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como côr, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc" (Montessori, 1965, p. 103). Dessa forma, percebe-se que os materiais sensoriais apresentam uma gradação, sendo assim trabalhados na área por meio do pareamento e da classificação.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Montessori em seus estudos com a professora Maccheroni, observou a possibilidade de inserir a música no método, de forma a conduzir a criança a um "sentido musical", relacionando a educação cósmica e a educação sensorial. A autora buscou desenvolver na criança sua natureza, a mente e o corpo por meio da música. Penna (2008, p. 25), ao mencionar a função do ensino de música nas escolas, aponta que a ampliação do repertório, sonoridades e manifestações culturais, torna-se fundamental, "pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa". Ou seja, a proposta de Montessori e Maccheroni se alinha à perspectiva de Penna (2008), ao reconhecer a música como experiência essencial para ampliar a expressão, a sensibilidade e a vivência cultural da criança.

Montessori e Maccheroni desenvolveram abordagens para ensinar música, alinhadas aos princípios fundamentais do método. Destacaram a importância do envolvimento diário com a música, tanto dentro quanto fora da sala de aula, enfatizando o papel das professoras regentes na integração da música às atividades cotidianas.

Foram construídos materiais sensoriais destinados à prática diária em sala de aula e que, também podem ser utilizados na área de Música, com orientação da professora. Dois desses materiais sensoriais, que envolvem a audição, são comumente encontrados nas escolas: os sinos e os cilindros sonoros, ambos destinados ao trabalho com a percepção auditiva. Esses materiais possuem duas fileiras com oito sinos ou "26 sinos presos por um pedestal, individualmente, numa tábua que fica em cima de uma mesa e deve ser tocado com um martelinho de madeira" (Montessori apud Fernandes, 2020, p. 46), além de oito cilindros ou "seis caixas cilíndricas" (Fernandes, 2020, p. 46). As crianças tocam os sinos ou chacoalham os cilindros e os colocam em ordem pelo som que produzem, no intuito de realizar o pareamento sonoro ou a gradação.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868



Imagem 1: Cilindros sonoros

Fonte: Le Port Montessori[1].



Imagem 2: Sinos

Fonte: The Children's Tree- Montessori School[2].

O material sensório musical tem por finalidade, serem trabalhados para educação do "sentido musical", isso quer dizer que ele apresenta um dos estímulos para o estudo de música, preparando o ouvido para um aprofundamento, realizado posteriormente de modo específico na Educação Musical, que abrange um sentido maior, envolvendo o estudo dos elementos básicos do som. Segundo Montessori (1965, p. 138), "o exercício sensorial representa a base necessária à educação musical".

Jogo do silêncio - música

Montessori percebeu a importância do silêncio durante uma experiência na Casa dei Bambini. A autora apresenta em seu livro *A criança (1984)* o relato/história de como notou a conexão entre o silêncio e a criança. O fato inspirou Montessori a

[1] Disponível em: https://www.leportschools.com/programs/preschool/sensorial/
[2] Disponível em: https://childrenstree.org/primary-2/sensorial/

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

criar o "jogo do silêncio" - “lição do silêncio”, no qual as crianças, apreciando genuinamente o silêncio, aquietavam-se quando, por exemplo, viam a palavra "silêncio" escrita em um papel. Para a autora, essas práticas eram oportunidades para as crianças apreciarem a paz e desenvolverem níveis de concentração. A autora acreditava que oferecendo essas alternativas, possibilitaria às crianças o encontro com a calma e a paz.

Um dos aspectos musicais abordados pelos professores de música na/com a experiência do silêncio, se deve ao seu emprego como elemento expressivo, como parte integrante das produções musicais e das artes em geral. O silêncio é a pausa, tanto das notas quanto do ritmo, é um repouso ou até mesmo uma respiração, e é muitas vezes esquecido ou deixado de lado quando os conceitos musicais são trabalhados em sala de aula. Mais do que uma pausa ou respiração, o silêncio torna-se algo sensorial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao propor experiências que envolvam a escuta sensível, a fruição estética e a ampliação das percepções auditivas, abre espaço para compreender que sons e silêncios fazem parte das vivências expressivas das crianças, especialmente ao que tange ao campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”.

Montessori (1965), referencia o silêncio como uma forma de alcançar a imobilidade e a atenção ao ambiente sonoro, trabalhando com a paz e a sensibilidade. Para Schafer (1992 apud Fonterrada, 2012), o silêncio se torna parte integrante da escuta e da educação musical em si, assim como para com a natureza. Ambos, Montessori e Schafer, mesmo vivendo em épocas distintas, compartilhavam uma abordagem holística e sensível, enfatizando a real importância do silêncio. Dessa forma, integrar atividades musicais que envolvem escuta e silêncio, podem transformar a percepção das crianças, possibilitando que compreendam seu valor no contexto dos sons e como parte natural da comunicação.

1.1 Anna Maria Maccheroni e a Educação Musical

Maccheroni, nascida em 1876 em Livorno e falecida em 1965 em Roma, estudou piano e formou-se no curso de magistério de língua francesa. Seu encontro com Montessori, durante o curso de pedagogia, marcou o início de uma colaboração

que perdurou toda sua vida. Maccheroni dedicou-se ao método e "desenvolveu toda a metodologia do ensino de música do Método Montessori" (Fernandes, 2020, p. 65).

Ana Maria Maccheroni organizou os álbuns de educação musical em cinco volumes, totalizando trinta e oito livros ou livretos. Fazia questão da identificação dos livros, de modo que, "[...] ela própria [fazia] a encadernação e [deixava] todos numerados com sua própria letra" (Ibid., p. 73), além de destacar, na capa dos livros, a integração do material ao Método.

O livro "O ensino de música no Método Montessori - Os 38 álbuns de educação musical de Anna Maria Maccheroni", do autor e professor José Nunes Fernandes (2020), se torna a fonte chave para este estudo. Mesmo com a ausência de uma separação clara dos conteúdos em relação à educação infantil, ensino fundamental e demais etapas de ensino, percebe-se uma progressiva complexidade nos conceitos e atividades apresentadas. Relaciono essa complexidade aos parâmetros de formação de professores e do ensino de música na educação infantil, sabendo que a música, na Itália e demais países da Europa, se trabalha formalmente desde o momento em que a criança ingressa no contexto escolar. No entanto, faz-se importante lembrar que no contexto ao qual estamos inseridos, essa possibilidade - mais especializada de ensino de música - parece estar distante da realidade.

Montessori e Maccheroni colaboraram para criar materiais, estratégias e instrumentos fundamentais para uma proposta educacional. O trabalho das autoras mostra-se relevante para o desenvolvimento das crianças e, importante feito para a comunidade em geral, além de ser essencial na formação de futuros professores de música.

2. Caminhos da pesquisa: aspectos metodológicos

2.1 Abordagem da pesquisa

Metodologicamente, esta investigação é de natureza qualitativa e tem como objetivo compreender os dilemas vivenciados por uma professora de música em formação em uma escola Montessori, a partir de situações experienciadas no cotidiano das aulas de musicalização infantil. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de captar, interpretar e refletir sobre experiências reais e complexas, valorizando a

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

subjetividade, a singularidade e o contexto no qual ocorrem os fenômenos investigados (Minayo, 2011; Bogdan; Biklen, 1994).

Conforme aponta Creswell (2007), o pesquisador qualitativo interpreta os dados dentro do ambiente natural em que eles ocorrem. Nesse sentido, os registros analisados foram produzidos pela própria professora pesquisadora, durante sua trajetória profissional em uma escola de Educação Infantil com proposta Montessori.

2.2 Instrumento e critérios de seleção

O principal instrumento de análise foram os diários de aula, escritos pela professora entre os anos de 2018 e 2021, abrangendo dois anos e meio de atuação docente. Esses registros foram organizados em três cadernos, contendo anotações datadas entre 09/04/2018 a 23/09/2019, e de 25/03/2020 até novembro de 2020, além de pequenos excertos relativos ao ano de 2021.

Os critérios de seleção dos fragmentos consideraram episódios que apresentassem dilemas práticos e formativos — isto é, situações que evidenciassem tensões, incertezas ou decisões pedagógicas marcantes. As experiências dizem respeito a aulas de musicalização infantil com crianças de 1 a 6 anos, organizadas em turmas multietárias conforme o método Montessori (agrupada 1: 1 a 3 anos; agrupada 2: 3 a 6 anos).

2.3 Organização: categorias de análise

A análise dos registros foi conduzida por meio de uma leitura interpretativa e reflexiva, orientada por referenciais da abordagem qualitativa (Zabalza, 1994; Minayo, 2011). Os dilemas identificados foram organizados em duas grandes dimensões, que surgiram da necessidade de sistematizar os dados de forma compreensível e coerente com o contexto Montessori e com a prática pedagógica:

> **Dimensão do Método Montessori**: engloba dilemas relacionados à compreensão e implementação dos princípios do método nas aulas de música, incluindo o uso de materiais sensoriais, a preparação do ambiente, o silêncio e a escuta.
>
> **Dimensão da Ação Pedagógica**: abarca aspectos ligados à prática docente, como comportamento, reações emocionais, planejamento, estratégias

Volume 2026
ISSN 2319-0868

alternativas e reflexão sobre a trajetória acadêmica e profissional da professora em formação.

As duas dimensões, embora distintas, mostram-se interligadas, refletindo a complexidade dos desafios enfrentados na construção da prática pedagógica em contexto Montessori de ensino.

2.4 Considerações éticas

Por tratar-se de uma pesquisa construída a partir de registros autorais e reflexivos da própria professora-pesquisadora, não envolvendo de forma direta a coleta de dados com terceiros, não foi necessária submissão ao Comitê de Ética. Ainda assim, os relatos mantêm o cuidado e sigilo ético, preservando a identidade das crianças, professores e demais envolvidos, omitindo nomes e informações sensíveis.

3. Excertos da análise de dados

3.1 Dimensão do Método Montessori

Ambiente

Maria Montessori elaborou seus escritos embasada em fundamentos construídos a partir de observações e pesquisa científica. Para a autora, o ambiente destaca-se como elemento central do método, por despertar o interesse e promover o bem-estar das crianças na escola. Um ambiente preparado possibilita à criança um espaço livre para escolhas, de modo organizado, seguro e agradável para o trabalho.

Para os professores, esse ambiente também viabiliza a observação reflexiva na prática com as crianças. Mas, se o ambiente não estivesse preparado para a criança, como esta reagiria? Como ficaria a rotina? Os professores estariam preparados para agir em um ambiente não planejado para o trabalho?

Nos primeiros meses do ano de 2018, uma situação desencadeou certas reflexões, o esquecimento da aula de música. Este, ocorreu ocasionalmente, em virtude de toda a equipe da escola estar em adaptação. Tais situações afetaram meu emocional e me desestabilizaram, pois as emoções refletem nas ações e vice-versa.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Dessa maneira, o dilema girou em torno das emoções, ou seja, “os dilemas têm uma dimensão intelectual e cognitiva e uma outra afectiva” (Zabalza, 1994, p. 167).

À luz dessa perspectiva, percebe-se que o impacto inicial da instabilidade emocional não dizia respeito apenas ao esquecimento em si, mas à maneira como ele foi internalizado pela professora, no contexto de uma formação ainda em construção. Esse esquecimento foi interpretado como um sinal de desvalorização do trabalho, revelando a fragilidade de quem inicia a carreira e busca legitimar sua presença no espaço escolar. Essa reação evidencia que os dilemas da prática não se limitam a aspectos técnicos ou organizacionais, mas envolvem sentimentos de pertencimento, reconhecimento e identidade profissional.

Ou seja, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 16).

Com o tempo, conforme Zabalza aponta, a repetição das ações, o fortalecimento dos vínculos com a equipe e a própria consolidação da rotina escolar contribuíram para o amadurecimento do olhar diante dessas situações. A afetividade, nesse caso, não foi suprimida, mas ressignificada como parte do processo formativo, permitindo que dilemas como esse fossem compreendidos como oportunidades de reflexão, crescimento e reconstrução do fazer docente.

> Ao adentrar a sala, vi apenas um dos alunos e a professora, que logo me contou o que havia acontecido. Como era o aniversário de uma das crianças, a avó da fulana cantou algumas canções e eles fizeram a atividade de roda *tindô lelê* – a mesma atividade implementada nas aulas de música. Como eles ficaram muito tempo na sala, depois de comerem o bolo, saíram para o pátio e esqueceram da aula de música. A professora então perguntou se eu poderia dar a aula no pátio. Fiquei triste em relação a esquecimento, mas concordei com a ideia. Chegamos ao pátio e a professora tentou chamar a todos para fazermos um círculo e começarmos a aula. Quando enfim começamos, a professora teve que sair por alguns minutos. Ao ver que a professora não estava mais lá, a maioria dos alunos saiu e foi brincar. Quando a professora retornou, tentou buscá-los para o círculo novamente, mas eu já havia mudado o planejamento. Tentei então fazer um trem para circular pelo pátio. Essa atividade chamou atenção. Mas enquanto uns se somavam, outros saíam para brincar no escorrega ou nos balanços. Acabei observando alguns alunos e terminei a aula sozinha cantando pelo pátio a canção do tchau enquanto algumas crianças abanavam pra mim. Essa foi a aula mais

> difícil, pois me senti mal em relação ao espaço e triste pelo fato de ter planejado uma aula que não deu certo. (Dia 13/07/2018 - agrupada 2).

O desconforto causado pela ausência de um espaço específico e preparado para as aulas de música somou-se à inexperiência docente, sobretudo diante da dificuldade de reagir a um ambiente inesperado e de lidar com a frustração de um planejamento que não se concretizou. Nesse contexto, o dilema não se limitava ao aspecto estrutural, mas também envolvia questões emocionais, organizacionais e de tomada de decisão. Zabalza (1994) assinala que dilemas como esse fazem parte da própria dinâmica da atuação profissional, indicando que "[...] não tem outra abordagem que não seja o próprio esforço do professor em aproveitar aquele tipo de oportunidades de desenvolvimento profissional que o meio envolvente lhe oferece".

Embora soubesse que o pátio não apresentava condições adequadas para uma aula de música — seja pela acústica, pela dispersão natural do espaço aberto ou pela ausência de instrumentos —, optou-se por adaptar a proposta, o que resultou em uma experiência frustrante. Não se tratava de aproveitar um novo ambiente, mas de enfrentar a sobreposição de fatores como a descontinuidade da rotina, o esquecimento da aula e o improviso, que comprometeram o andamento e o sentido da atividade.

Por outro lado, a situação permite levantar diferentes ângulos do mesmo dilema: enquanto do ponto de vista docente houve frustração pela impossibilidade de realizar o plano, do ponto de vista das crianças, observou-se uma limitação no acesso à vivência ao ar livre, já que permaneceram por um longo período em atividades internas antes de se dirigirem ao pátio. Nesse sentido, a transição abrupta de espaço, sem a mediação adequada, afetou a qualidade da aula e a possibilidade de expressão motora e criativa das crianças.

Dessa forma, retoma-se um dos princípios fundamentais do método Montessori: o ambiente como elemento estruturante da experiência da criança. "Caso não seja prestado qualquer auxílio à criança, se o meio ambiente não for preparado para recebê-la, ela estará em permanente perigo sob o ponto de vista da sua vida psíquica" (MONTESSORI, 1984, p. 58). Assim, um ambiente adequado

REVISTA DA FUNDARTE

para a musicalização infantil necessita de boa acústica, espaço físico amplo, instrumentos acessíveis e disposição que favoreça a concentração, o movimento e a escuta.

A realidade observada reforça a necessidade de um espaço específico para as aulas de música, coerente com a proposta. Um ambiente cuidadosamente organizado pode beneficiar tanto as crianças — ao proporcionar segurança e liberdade — quanto o professor, ao favorecer a fluidez das práticas e o uso adequado dos materiais. Considerando que a música compõe o currículo da escola e está alinhada à abordagem Montessori, torna-se essencial um olhar atento à construção de um ambiente musical que valorize essa área. A proposta de ampliação da escola, com previsão de uma sala multiuso destinada a aulas de música, yoga e eventos, representa um avanço nesse sentido. Assim, com um ambiente apropriado para as aulas, as áreas receberão maior atenção, cuidado e consideração, tanto por parte da escola como da comunidade em geral.

Percepção musical da criança

Um dos pontos de destaque do método, ao se referir ao ensino de música, se trata da audição consciente. Essa percepção auditiva, segundo Montessori (1965), vem de um trabalho constante embasado em exercícios sensoriais que possibilitam o reconhecimento dos sons, por meio de atividade de pareamento, interpretação, movimento e exercício com sinos, etc.

> Ao mostrar o agogô e realizarmos a experimentação individual com o instrumento, uma das crianças, após explorar, concluiu dizendo: “o agogô tem três sons diferentes”. (Dia 22/10/2018 - Agrupada 2)

A constatação da criança em relação aos três diferentes sons do instrumento se deu de forma natural, ou seja, ela explorou e ouviu e, por meio de sua percepção, compartilhou suas descobertas. A criança não precisou que alguém falasse ou a induzisse na conclusão, de modo que no que tange ao professor, “[...] o que importa é um atento espírito de observação, sua visão ao servir, interferir, retirar-se, calar-se, segundo os casos e as necessidades” (Montessori, 1965, p. 144). Nesse episódio, a

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

professora absteve-se de intervir, possibilitando à criança um momento de escuta, percepção, análise e constatação.

Essa vivência evidencia o potencial da música como campo de desenvolvimento da percepção auditiva e da construção ativa do conhecimento. A escuta, nesse contexto, mostra-se um exercício sensorial e também um meio de organizar o pensamento, nomear diferenças e atribuir sentido à experiência sonora. A autonomia da criança se apresenta quando ela se percebe pronta para identificar e expressar suas descobertas. Em consonância com essa perspectiva, Beyer (2005, p. 106), em sua pesquisa com os bebês, aponta que "estar disponível para interagir, observar, colocar-se no seu lugar, à medida do possível, considerando que, antes de mais nada, o bebê que está a nossa frente não vai se tornar alguém futuramente, mas que ele já é um ser humano, com vontades, preferências e peculiaridades". Nesse sentido, a experiência musical vivida pela criança ultrapassa a ação singela de ouvir, ela se torna pesquisadora do som, atribuindo sentido ao que ouve e criando significados próprios a partir de sua escuta sensível.

Do ponto de vista do professor, adulto preparado, essa cena reforça a importância da observação científica apontada por Montessori. O professor que observa, escuta e sabe quando não intervir exerce uma ação fundamental no processo de aprendizagem: possibilita que a criança seja protagonista da descoberta.

3.2 Dimensão da Ação Pedagógica

Formação

Nesta dimensão, referente à formação, surgem questionamentos acerca dos caminhos formativos trilhados e das práticas implementadas pelo professor. No intuito de refletir a respeito, relacionam-se os dilemas encontrados nos diários de aula com a formação e ação-pedagógica do professor de música na educação infantil, sendo este, aquele que se depara com acontecimentos diversos no ambiente escolar e que busca agir de maneira flexível e aberta diante das inúmeras situações vividas.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A formação não diz respeito somente à formação acadêmico-profissional, mas também se refere à personalidade, à maneira de ser e de agir, envolvendo ainda suas concepções, valores e postura, elementos estes construídos ao longo da vida, sobretudo nos contextos familiares. Somado a isso, assinala-se que o ato de formar envolve o criar, o praticar, o vivenciar e por meio dessa e de outras finalidades a formação ocorre por meio das interações sociais e do ambiente. O espaço escolar, assim como outros ambientes sociais, nos molda. As experiências diárias em diferentes contextos influenciam nossa formação, impactando nossa atuação como professores e nossas condutas pedagógicas.

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p. 25 apud Wille, et.al, 2016, p. 3).

As vivências, em diferentes contextos, fazem parte do processo de formação do indivíduo. Os diários de aula, como Zabalza (1994, p. 9) aponta, são parte da investigação sobre "formação e desenvolvimento dos professores (estudo e pensamento didático dos professores e sua atuação nas aulas)". A interpretação reflexiva, construída nas esferas pessoal e profissional, enriquece as experiências do professor.

O dilema que se apresenta está relacionado à observação e ao acolhimento da criança nova no grupo, durante o processo de adaptação. Trata-se de uma situação que exige sensibilidade e discernimento por parte do professor, uma vez que demanda equilíbrio entre o respeito ao tempo da criança e a condução das atividades com o grupo. Essa situação exemplifica a dimensão da ação pedagógica, ao mesmo tempo em que evidencia aspectos da formação docente, tanto no nível técnico quanto humano.

> Vendo a criança, nova na agrupada, parada com sua mãe, sem estar no grande grupo, fui me aproximando aos poucos e conversando. Nossa aula girou em torno da colega que permaneceu no banquinho dos calçados, perto da porta. Acho importante ir convidando, conversando e instigando a participação sem a submeter a questões que a façam se sentir amedrontada ou insegura. (Dia 16/08/2019 - Agrupada 1).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A observação faz parte do cotidiano do professor Montessori, pois por meio dela podem-se perceber pequenos detalhes que passariam despercebidos e que são valiosos à reflexão e ao trabalho docente. Para entender a criança, torna-se imprescindível saber como e o que observar, construir um olhar atento e sem julgamento, e contribuir por meio da acolhida, da admiração distante e/ou também da intervenção, quando necessário.

Percebendo a criança distante, mas interessada, decidi aproximar a atividade dela gradualmente, conduzindo as demais crianças para criar um ambiente social. Logo, todos estávamos em círculo, perto da porta, realizando as atividades como se estivéssemos em linha. Com nossa aproximação sutil, a criança aceitou a interação, embora tímida, e participou das atividades, interagindo com o grupo.

Por meio do olhar observador do professor, da leveza das crianças, das atividades instigantes e do apoio dos demais professores da agrupada, tornou-se possível essa interação com a criança em adaptação. Pautado por estas e por outras situações, convém destacar que o professor atente e "aprenda a compreender, respeitar e promover a mente, os valores, os hábitos e as atividades das crianças" (Oliveira, 2009, p. 4676), pois assim, torna-se possível um diálogo social e musical em toda agrupada.

A formação do professor envolve não apenas sua postura, valores e bom senso na ação pedagógica, mas também o preparo adquirido na universidade. As disciplinas, pesquisas e habilidades desenvolvidas influenciam diretamente as situações profissionais, levando a reflexões sobre a experiência universitária. Ser estudante e professor simultaneamente requer uma busca contínua de construção, reflexão e desenvolvimento, incorporando conduta e conhecimentos.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender quais desafios, questionamentos e problemáticas integram a caminhada de uma professora de música, em processo de formação acadêmico-profissional, no contexto de uma escola Montessori. Por meio da análise dos diários de aula, foi possível identificar e refletir sobre dilemas que

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

emergem da prática cotidiana, em especial aqueles relacionados ao ambiente preparado, à percepção musical, e à formação.

A análise aponta que a implementação dos princípios Montessori no ensino musical exige do professor domínio técnico, além de uma postura ética, sensível e aberta diante das condições oferecidas pela própria escola. Elementos como o ambiente preparado, a autonomia infantil e a escuta ativa mostraram-se fundamentais para a construção de uma prática musical significativa e coerente com a proposta Montessori.

Constatou-se que a ausência de um espaço específico para as aulas de música impõe desafios constantes, exigindo do professor estratégias criativas e reorganização contínua das práticas. Ao mesmo tempo, observou-se que a liberdade de experimentação e o acesso aos materiais musicais, quando mediados com intencionalidade, favorecem o desenvolvimento auditivo e expressivo das crianças.

A pesquisa também destaca a necessidade de uma formação docente integrada, que articule saberes musicais, fundamentos pedagógicos e experiências práticas. Os dilemas narrados apontam para lacunas existentes nos cursos de licenciatura em música no que diz respeito à atuação em contextos educacionais alternativos, como as escolas com métodos específicos.

Reconhece-se, no entanto, que este estudo tem como limite o fato de basear-se em uma única experiência, com foco autorreflexivo. Diante disso, sugere-se que futuras investigações explorem a formação de professores de música em escolas alternativas, o acompanhamento de estágios em instituições Montessori e a produção de materiais pedagógicos que dialoguem com essa proposta metodológica.

Por fim, acredita-se que este trabalho contribui para a valorização da música como componente essencial da educação na infância, oferecendo subsídios para que a prática docente se fortaleça em bases reflexivas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Referências:

SCHMIDT FARACO MENGARDA, GARBOSA, Beatrís Luciane Wilke Freitas. EXPERIÊNCIAS DILEMÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: ENSINO MUSICAL MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-19.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais. Editora: UFSM. Santa Maria – RS, 2005, p. 93 – 132.

BOGDAN, Robert, C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora ltda, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 14 jul. 2025.

CRESWELL, John W. *PROJETO DE PESQUISA:* Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, José Nunes. *O ensino da música no Método Montessori:* os 38 álbuns de educação musical de Anna Maria Maccheroni. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2020.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer, O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Intersaberes, 2012. 275 - 303.

GUTEK, Gerald Lee. The Montessori Method. In: GUTEK, Gerald Lee. *The Origins of an Educational* Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

JABER, Maíra dos Santos. Como o estímulo musical é percebido e estruturado pelo organismo humano do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal – resultados parciais de uma pesquisa em andamento. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Mestrado (Música). Rio de Janeiro – RJ, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva,* Rio de Janeiro, 3, 17, 621-626, 2011.

MONTESSORI, Maria. *A criança.* Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1984.

_____. *Mente Absorvente.* Tradução: Pedro da Silveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Portugália, 1987.

SCHMIDT FARACO MENGARDA, GARBOSA, Beatrís Luciane Wilke Freitas. EXPERIÊNCIAS DILEMÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: ENSINO MUSICAL MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-19.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

_____. *Pedagogia Científica:* A descoberta da criança. Tradução: Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente, 1995. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme. A inserção da música na educação infantil e o papel do professor. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 - 29 out. 2009. p. 4667 – 4678. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3412_1722.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino: reflexões e experiências. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p. ISBN 978-85-205-0510-6.

POLLARD, Michael. *Os grandes humanistas:* Maria Montessori. São Paulo: Globo, 1993.

ROCHA, Viviane Cristina da; BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma óptica neurocientífica. *Per Musi*, Belo Horizonte, 27, 132 – 140, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pm/a/4MYkTmWFfsG4P9jfRMdmh4G/?lang=pt. Publicado em: 20 dez. 2012. Acesso em: 13 jan. 2024.

SIQUEIRA, Gabriely Muniz; GIORDANI, Estela Maris. Pedagogia Ontopsicológica e dificuldades de adaptação na educação infantil. In: Congresso internacional Fundação Antonio Meneghetti & Antonio Meneghetti Faculdade: Uma nova pedagogia para a sociedade futura, 15 -17 out. 2014, Santa Maria. *Anais do Congresso.* Recanto Maestro, Santa Maria - RS, 2014. 76 - 95. Disponível em: https://silo.tips/download/pedagogia-ontopsicologica-e-dificuldades-de-adaptaao-na-educaao-infantil. Acesso em: 12 dez. 2023.

WILLE, Regiana Blank; ALVES, Angelita; MEDINA, Luana; NEIVERT, Cássia; CAMARGO, Tamiê; LANG, Andreia. Musicalização para bebês na UFPel: um relato de experiência. In: XVII Encontro Regional Sul da ABEM, 2016, Curitiba. *Anais: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical.* Curitiba: 2016. 1 - 10. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1893/821. Acesso em: 13 jan. 2024.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula:* contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Tradução: José Augusto Pacheco; José Machado. Portugal: Porto Editora lda, 1994.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Recebido em:06/02/2025.
Aceito em:02/09/2025 .
Editor responsável: Júlia Maria Hummes

Beatrís Schmidt Faraco Mengarda
Graduada em Música Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2022, atua como professora especialista na educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino m Mestrado em Educação na UFSM, com foco em Educação e Artes, desenvolvendo pesquisa sobre o ensino de música no método Montessori. Desde 2018, leciona musicalização infantil na Escola de Educação Infantil Bilíngue Eu Adoto Montessori e, desde 2021, no Centro de Educação Musical - Musiartes, onde ministra aulas para grupos de idades mistas e individuais de musicalização, iniciação instrumental (teclado e violão), e técnica vocal. Trabalha na rede privada de educação básica em Santa Maria e tem experiência na rede pública. Está cursando uma pós-graduação em Educação Musical na FAVENI e participa dos grupos de pesquisa FAPEM e Narramus. Foi coordenadora pedagógica do Musiartes (Camobi) em 2022 e trabalha no projeto UFSM em REDE, colaborando na produção de materiais didáticos de Educação Musical.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4642-4397
E-mail: beamengarda@outlook.com

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 2019, atua na formação de professores nos cursos de Música – Licenciatura, Pedagogia e Educação Especial, vinculada ao Laboratório de Educação Musical (LEM), no Centro de Educação. Doutora em Música – Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2003), é especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cruz Alta (1997) e bacharel em Piano pela UFSM (1994). Desenvolve atividades na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando em formação docente, estágio supervisionado, produção e análise de materiais didáticos e pesquisas (auto)biográficas. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), na linha Educação e Artes (2004–2014). Foi presidente do Conselho Editorial e editora da Revista da ABEM, além de Diretora Regional Sul da associação. Integra redes e grupos de pesquisa e coordena projetos como o PIBID Música e Pedagogia/UFSM.
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8640-2118
E-mail: l.wilke@hotmail.com

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

SCHMIDT FARACO MENGARDA, GARBOSA, Beatrís Luciane Wilke Freitas. EXPERIÊNCIAS DILEMÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM FORMAÇÃO: ENSINO MUSICAL MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-19.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br