

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo
com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em
Porto Alegre**

Joana Lopes Pereira

Porto Alegre – RS

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Tese de Doutorado

**Relações com música em um projeto formativo de crianças:
um estudo com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em
Porto Alegre**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música, Área de Concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Marta Del-Ben

Joana Lopes Pereira

Porto Alegre – RS

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Joana Lopes
Relações com música em um projeto formativo de
crianças: um estudo com profissionais de uma Escola
Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre / Joana
Lopes Pereira. -- 2020.
225 f.
Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. música na educação infantil. 2. projeto
formativo de crianças. 3. modos de mediar as relações
com música . I. Del-Ben, Luciana Marta, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar a tese, volto ao início e rememoro meu percurso. A duração de chrónos de meu doutorado foi maior do que a esperada, mas o tempo de aión é impossível de ser descrito. Foram cinco anos de trabalho e de vida, tempo que mudou tudo e me mudou como pessoa, olhando para trás vejo que nada ficou no lugar, foi um grande desafio! Tempo em que vivi os melhores e piores momentos da vida e em que aprendi a olhar o mundo de uma outra forma. Sou profundamente agradecida aos encontros que este e outros tempos me proporcionaram. Sou grata, especialmente, à instituição escola, pois foi nela que construí meus vínculos de amizade, desde criança. Foi na escola que despertei meu desejo por tocar um instrumento, foi na escola que conheci meus amigos e minhas amigas e é na escola que me construo como professora e que aprendo a fazer pesquisa. Desse modo, agradeço às instituições, que me proporcionaram encontros valiosos e por acreditarem e lutarem na/pela educação.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição na qual venho estudando desde 2003, com uma breve pausa entre 2010 e 2011, e lugar no qual tenho a honra de trabalhar em uma de suas unidades - o Colégio de Aplicação.

Agradeço à minha orientadora professora Luciana Del-Ben, profissional por quem tenho profunda admiração, pela seriedade com que trabalha, pela generosidade, pelo carinho e por acreditar em mim.

Agradeço aos amigos e às amigas que passaram pelo grupo de pesquisa Música e Escola, por estabelecerem um espaço de encontro para pensarmos sobre a música nas instituições de educação básica e de ensino superior e para refletirmos sobre o trabalho dos(as) professores(as) de música e sobre as pesquisas na área de educação musical.

Agradeço às professoras do Programa de Pós-graduação em Música pelo compartilhamento de diferentes perspectivas sobre a educação musical e sobre a música.

Agradeço à professora Cláudia Ribeiro Bellochio e ao professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho pelas contribuições trazidas durante a sessão de qualificação e de defesa da tese. Agradeço à professora Leda Maffioletti por compor a banca com a professora Cláudia e com o professor Gabriel e pelas contribuições trazidas durante a defesa.

Agradeço ao Colégio de Aplicação, pela possibilidade de afastamento nos meses finais do doutorado, em especial, ao diretor Rafael Brandão, à vice-diretora Simone Fogazzi, à professora Fernanda Gassen, à professora Mônica Bonatto e às colegas da área de música: Maria Helena, Juliana, Daniela, Gina, Ana Francisca e Daniela K..

Agradeço às professoras e aos professores do Projeto Amora: Rosália, Stela, Taís, Camila, Carla, Jéssica, Luciane, Eduardo, João e Samuel, pelo apoio e compreensão ao longo dessa jornada. Agradeço à Caroline, à Karine e ao Marcello por compartilharem seus inícios comigo, pelo carinho e pelo afeto.

Agradeço ao Marcelo e ao William, por compartilharem comigo a condição de professor e de doutorando, por terem sempre uma escuta atenta e uma palavra amiga e por segurarem forte a minha mão.

Agradeço a todas as escolas pelas quais passei, estudando ou trabalhando, lugares em que tenho me formado como pessoa.

Agradeço às amigas e aos amigos que trato por família, em especial, à Alice, à Déborah e à Helena, pela amizade, pelo companheirismo, pelo afeto e pelos momentos de leveza.

Agradeço à Patrícia Dyonísio, pela transcrição da roda de conversa.

Agradeço, profundamente, à EMEI Maria Marques Fernandes, por todo aprendizado compartilhado e por buscar fazer sempre mais e melhor. Agradeço, em especial, às amigas colaboradoras da pesquisa: Andréia, Ana, Bruna, Isabel, Fábila, Luciana, Mariana, Mary e Samanta, por terem compartilhado seus inícios com tanta generosidade e afeto.

Agradeço à minha mãe Márcia, ao meu pai João Luís e à minha irmã Elisa, pelo amor, pelo cuidado, pelo carinho, pelo suporte, por apoiarem minhas escolhas e por se fazerem sempre presentes, cada um do seu jeito.

Agradeço ao Pablo e ao Artur, família constituída ao longo do percurso de escrita, por todo amor, companheirismo, afeto, compreensão, suporte e por tornarem a vida mais leve e alegre.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral compreender como diferentes formas de mediar relações com música, de diferentes profissionais, contribuem para o projeto formativo de crianças em uma escola de educação infantil. Os pressupostos que orientaram este trabalho tomam como base as ideias de infância de Walter Kohan, de educação de Gert Biesta e de música de Wayne Bowman, bem como trabalhos acadêmicos sobre educação infantil. A estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso, sendo as técnicas utilizadas a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. O contexto investigado foi uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). Colaboraram com a pesquisa nove profissionais que atuavam na escola e que ocupavam diferentes cargos: vice-diretora, coordenadora pedagógica, professora unidocente, professora de educação física e monitora. Os capítulos de análise foram estruturados nas seguintes macrocategorias: os inícios da escola, das colaboradoras, das crianças e suas relações com música; o encontro entre profissionais; e os modos de mediar as relações com música na escola e seu potencial formativo. Os resultados mostram que na escola os inícios das diferentes profissionais promovem um encontro e que as diferentes profissionais que se encontram na escola medeiam as relações com música de formas distintas. Os resultados evidenciam que o projeto formativo particulariza a escola, uma escola específica, e direciona os campos de conhecimento para um objetivo comum: a educação das crianças que introduziram seus inícios nessa instituição. A música – como um desses campos de conhecimento – funciona como dispositivo de formação das crianças. As relações dessas crianças com música as auxiliam a adquirirem as habilidades, disposições e sensibilidades para as quais se propõe o projeto formativo, sendo uma das maneiras pelas quais as diferentes profissionais colocam as crianças em contato com o mundo, o que possibilita que as crianças se aproximem de formas de usar a linguagem musical e que se formem através das relações que estabelecem com a música. Esta pesquisa, que buscou compreender as percepções de professoras unidocentes e monitoras sobre as práticas de linguagem musical na educação infantil a partir de sua outridade, sugere uma outra perspectiva acerca das relações com música de diferentes profissionais no contexto da educação infantil, relacionada ao projeto formativo e às finalidades dessa etapa da educação básica.

Palavras-chave: música na educação infantil; projeto formativo de crianças; modos de mediar as relações com música

ABSTRACT

The main goal of the present thesis was to understand how different professionals' various modes of mediating relationships with music contribute to the formative project of children in an early childhood school. The assumptions that guided this work are based on Walter Kohan's ideas on childhood, Gert Biesta's on education, and Wayne Bowman's on music, as well as on academic research on early childhood education. The research strategy adopted was the case study and the techniques used were document analysis, semi-structured interviews, and conversation groups. The research took place in an early childhood school of the Municipal Education Network in the city of Porto Alegre (RS), Brazil. Nine professionals who worked at the school collaborated with the research. They held different positions at the school: vice-principal, pedagogical coordinator, generalist teacher, physical education teacher, and teacher assistant. The analysis chapters were structured using the following macro-categories: the school's, the collaborators', and the children's beginnings and their relationships with music; the encounter between professionals; and the forms of mediating relationships with music at school and their formative potential. Results show that, at school, different professionals' beginnings promote an encounter and that different professionals mediate relationships with music differently. Also, it became evident how the formative project particularizes the school, i.e. makes it a particular school and leads the various fields of knowledge towards a common objective: the education of children whose beginnings were taking place in that institution. Music – one of these fields of knowledge – operates as a formative device for children. Children's relationships with music help them in acquiring the skills, dispositions, and sensitivities for which the formative project is proposed. Moreover, it becomes one of the many ways different professionals put children in contact with the world, allowing the children to be more familiar with ways of using musical language and to grow through the relationships they establish with it. This research, which sought to understand the perceptions of generalist teachers and teacher assistants on musical language practices in early childhood education, brings another perspective on the relationships different professionals establish with music in the context of early childhood education, particularly as it relates to the formative project and the purposes of this stage of basic education.

Keywords: music in early childhood school; children's formative project; modes of mediating relationships with music

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre as entrevistas individuais	75
Quadro 2 – Exemplo do processo de codificação	80
Quadro 3 – Matrículas por ano	91
Quadro 4 – Horários das refeições	97
Quadro 5 – Relação do número de crianças e adultos	98

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME/POA	Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre
CPCA	Centro de Promoção da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DOEI-RME/POA	Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Movimento Assistencialista de Porto Alegre
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPP	Projeto político-pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME/POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
RH	Recursos Humanos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMSS	Secretaria Municipal de Saúde

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: DO PERCURSO	13
1.1. Do ponto de partida	13
1.2. Um passo atrás: retomando contribuições do mestrado	15
1.3. Um passo à frente: ampliando o diálogo com a literatura da educação musical	18
1.4. Voltando ao ponto de partida: um outro olhar sobre a EMEI Maria Marques Fernandes	26
2. SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.1. Educação infantil como etapa da educação básica	33
2.2. Finalidades e princípios da educação infantil	37
2.3. Proposta pedagógica e currículo na educação infantil	42
2.4. Modos de organização do currículo na educação infantil	45
2.5. Profissionais da educação infantil	49
2.6. Educação infantil: uma etapa em construção	51
3. SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E MÚSICA	52
3.1. Sobre infância	52
3.2. Sobre educação	56
3.3. Sobre música	63
4. METODOLOGIA	69
4.1. Estudo de caso	69
4.2. O caso: sobre a escolha da EMEI Maria Marques Fernandes	71
4.3. Técnicas para coleta de dados	72
4.3.1. Análise de documentos	72
4.3.2. Entrevistas semiestruturadas	73
4.3.3. Roda de conversa	77
4.4. Procedimentos de análise dos dados	79
5. SOBRE A ESCOLA, AS COLABORADORAS, AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM MÚSICA	82
5.1. Sobre o início da EMEI Maria Marques Fernandes	82
5.2. Sobre os inícios das colaboradoras na EMEI Maria Marques Fernandes	84
5.3. Sobre o contexto da EMEI Maria Marques Fernandes	91
5.4. Sobre a EMEI Maria Marques Fernandes a partir da perspectiva das colaboradoras	93
5.5. Sobre o funcionamento da EMEI Maria Marques Fernandes e sua rotina	98
5.6. Sobre as relações das colaboradoras com música	99
5.7. Sobre as relações das crianças com música a partir da perspectiva das colaboradoras	105
6. SOBRE O ENCONTRO ENTRE PROFISSIONAIS	109
6.1. Aprendendo umas com as outras: compartilhando experiências	109
6.2. Construindo o trabalho coletivamente	122
6.2.1. Sobre a organização das ações educativas desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes	122

6.2.2. Sobre as ações educativas desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes	127
6.3. Encontros e desencontros com a gestão municipal	142
7. MÚSICA E EDUCAÇÃO: SOBRE OS MODOS DE MEDIAR AS RELAÇÕES COM MÚSICA NA EMEI MARIA MARQUES FERNANDES E SEU POTENCIAL FORMATIVO	150
7.1. Sobre as práticas educativo-musicais desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes e seu potencial formativo	150
7.1.1. Cena 1: utilizando a música na rotina	151
7.1.2. Cena 2: ouvindo músicas	155
7.1.3. Cena 3: fazendo música durante o “brinquedo livre”	158
7.1.4. Cena 4: fazendo música como uma orquestra	161
7.1.5. Cena 5: dançando e se movimentando	163
7.1.6. Cena 6: explorando sonoridades dos instrumentos musicais convencionais, do corpo e de outros objetos	165
7.1.7. Cena 7: compondo músicas	168
7.1.8. Cena 8: fazendo música na roda	172
7.2. Sobre as diferentes formas de mediar as relações com música	176
7.3. Sobre as contribuições das relações com música para a formação das crianças	184
8. CONCLUSÃO: DO PONTO DE CHEGADA	194
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES	217

As vias da educação, assim como as do próprio caminho da vida, não são sinalizadas por placas, mas através dos encontros que fazemos. Também as escolhas de estudos são escolhas de encontros. (Giuseppe Ferraro)

1. INTRODUÇÃO: DO PERCURSO

1.1. Do ponto de partida

Estruturei este capítulo utilizando a ideia de trajetória, entendendo-a como “trajeto; linha descrita por um corpo em movimento” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 735), sendo que trajeto é um “espaço a percorrer de um ponto a outro; percurso” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 735). Assim, acredito que, para iniciar minha trajetória, isto é, a construção de minha tese, precisei de um ponto de partida, um lugar onde começo meu percurso. Dessa maneira, a organização do capítulo foi pensada de modo a indicar direções que foram ocorrendo no desenrolar de minha construção.

Buscando identificar, em minhas memórias, um ponto de partida para iniciar minha trajetória, cheguei a meu vínculo com as escolas de educação básica, entendendo-o como algo importante no decorrer de minhas atividades profissionais e acadêmicas. Despertei meu interesse pela educação básica, como o contexto onde gostaria de atuar profissionalmente, durante minha graduação em licenciatura em música, mais precisamente, ao cursar as disciplinas de estágios curriculares supervisionados, o que me oportunizou ser estagiária na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Heitor Villa-Lobos, no município de Porto Alegre.

Essa escola é uma das instituições da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e está localizada na zona leste da cidade, na Vila MAPA (Movimento Assistencialista de Porto Alegre), situada no bairro Lomba do Pinheiro. Nessa escola a música tinha e tem um papel muito importante, especialmente devido a uma das ações desenvolvidas em parceria da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) com o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA)¹: o Programa Orquestra Villa-Lobos. Esse Programa “é o resultado do trabalho de Educação Musical desenvolvido desde 1992 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos da Rede de Ensino do Município de Porto Alegre, RS, Brasil” (CPCA, 2015) e tem por objetivo

Garantir à comunidade da Lomba do Pinheiro, periferia de Porto Alegre, a inclusão social através do acesso ao conhecimento musical e a vivências artísticas de forma a utilizar a música como meio de promover a autoestima, inserção cultural e cidadania. Pretende desenvolver atitudes e habilidades através de oficinas de música e prática musical coletiva, estimulando a sensibilidade e a percepção, estabelecendo interação com os elementos da cultura local e ampliando suas possibilidades de participação na sociedade. (CPCA, 2015)

¹ Centro mantido pelo Instituto Cultural São Francisco de Assis, entidade de caráter público, sem fins lucrativos, de assistência social dos Freis Franciscanos da Província São Francisco de Assis no Rio Grande do Sul, da Ordem dos Frades Menores. (CPCA, 2015)

No final do curso de ensino superior e após a conclusão do mesmo, passei a prestar diversos concursos públicos para professor de música, em Porto Alegre e na região metropolitana dessa cidade, na intenção de trabalhar em escolas públicas de educação básica. Entretanto, foi na rede privada que acabei por iniciar o trabalho como professora de música na educação básica, no ano de 2011. Nesse mesmo ano, comecei a participar do grupo de pesquisa Música e Escola, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS e coordenado pela professora Luciana Del-Ben.

No ano seguinte, 2012, atuei como professora substituta em uma escola pública federal e, ao final desse ano, fui nomeada professora de música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O edital do concurso realizado previa a atuação em duas etapas de ensino: ensino fundamental e ensino médio, no entanto, ao realizar os trâmites para assumir o cargo, me foi oferecida a possibilidade de trabalhar na etapa da educação infantil, mediante a assinatura de um termo que consistia no aceite em atuar nessa etapa. Assim, me foi entregue uma lista de escolas em que poderia trabalhar. Escolhi duas escolas infantis na Vila MAPA, por já conhecer um pouco a comunidade e saber da importância dada à música naquela comunidade.

Minha participação no grupo de pesquisa e minha atuação como professora de música da educação infantil me levaram a problematizar questões inerentes à educação básica. Isso se aprofundou com meu ingresso no mestrado, em 2013, e fez com que esse contexto se tornasse meu objeto de estudo. Desse modo, minhas inquietações de pesquisa se relacionam à minha prática profissional.

Percebo que minha ida para escolas da Vila MAPA se deu a partir da relação dessa comunidade com música. Assim, meu retorno para esse lugar, como professora, ocorreu a partir da suposição de que a música no espaço escolar era/é importante para a comunidade, tendo em vista a valorização de um programa de educação musical escolar, incluindo sua orquestra: a Orquestra Villa-Lobos. Com isso, percebo que essas relações com música – minha e da comunidade da Vila MAPA – foram importantes para meu vínculo inicial com esse lugar.

Em relação a meu vínculo com as escolas de educação infantil da Vila MAPA, tive afinidade especial com uma dessas escolas, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Maria Marques Fernandes. Assim, no início de 2014, saí da outra escola, por meio de uma solicitação de remanejamento, indo trabalhar em um Jardim de Praça, próximo de minha residência naquele momento. Percebo que nessas escolas construí o início de minha trajetória como professora de música da educação básica.

No ano de 2017, realizei outro concurso público para atuar na mesma escola pública federal em que havia trabalhado como professora substituta anos antes e, em dezembro daquele ano, fui nomeada professora de música dessa escola pública, o que me fez pedir exoneração da RME/POA. Assim, permaneci na RME/POA de dezembro de 2012 a dezembro de 2017.

Como fui a primeira professora de música, concursada, designada a trabalhar nas três escolas de educação infantil em que atuei na RME/POA, durante o mestrado me interessei por conhecer o trabalho de outros professores e professoras de música que, assim como eu, foram trabalhar nessa etapa da educação básica. Durante esse período, pude me aprofundar na literatura sobre educação infantil, bem como compreender o modo como as produções da área de educação musical têm abordado as práticas educativo-musicais nesse contexto. Da dissertação, retomo algumas contribuições para a construção desta tese.

1.2. Um passo atrás: retomando contribuições do mestrado

Neste subcapítulo trago algumas contribuições de minha dissertação e pontos não explorados por mim naquele momento. Minha dissertação teve como objetivo geral “investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre” (PEREIRA, 2015, p. 20) e, como objetivos específicos,

compreender como os(as) professores(as) de música se relacionam com os tempos, os espaços e os sujeitos da educação infantil; conhecer o modo como os(as) professores(as) de música definem os conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil e identificar os limites e possibilidades percebidos pelos(as) professores(as) de música para a realização de suas práticas de ensino. (PEREIRA, 2015, p. 20)

Da revisão de literatura realizada naquele período, retomo alguns pontos centrais que me possibilitaram compreender o modo como as pesquisas em educação musical têm abordado a educação infantil, bem como as práticas musicais desenvolvidas nas escolas. Grande parte das pesquisas investigou práticas desenvolvidas por professores (as) pedagogos(as), sendo que as pesquisas pareceram direcionar o foco mais para a presença da música e de atividades musicais desenvolvidas do que para a interação dos sujeitos escolares com a música.

Das pesquisas que investigaram o ensino de música e os(as) professores(as) que atuam com música em escolas de educação infantil, identifiquei que a música estava

presente em diversas instituições de educação infantil, como mostram, por exemplo, os trabalhos de Diniz e Del Ben (2006), Penna e Melo (2006), Soler e Fonterrada (2007) e Andraus (2008). Além disso, percebi que muitos trabalhos viam de maneira crítica o modo como o trabalho com música era desenvolvido nos contextos investigados, o que pode ser percebido, por exemplo, quando entendem que há “uma prática ‘utilitarista da música’” (SCARAMBONE, 2014, s/p), que a música é “tratada apenas como entretenimento” (DUARTE; KEBACH, 2010, p. 185) ou que “as atividades musicais são desenvolvidas de maneira superficial” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2012, p. 218). Essas impressões são trazidas quando as autoras identificam a utilização da música para as rotinas escolares, para as datas comemorativas e para auxiliar o processo de alfabetização ou para a aprendizagem de outros conteúdos (PEREIRA, 2015).

Tendo destacado uma forma recorrente de perceber a música na educação infantil, supus que ela sinalizasse “uma concepção de ensino de música que, a meu ver, surge de uma necessidade de afirmação da música como área de conhecimento.” (PEREIRA, 2015, p. 19). Afirmei, ainda, que isso poderia dificultar “nossa capacidade de enxergar outras práticas musicais de um modo mais generoso em relação às realidades e às pessoas inseridas nesses contextos.” (PEREIRA, 2015, p. 19). Assim, concluí que, para as autoras, há “outra forma de ensinar música que ainda não está presente nas escolas, ao menos não nas escolas investigadas pelos trabalhos.” (PEREIRA, 2015, p. 19).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, entrevistei quatro professores e uma professora de música – cujos pseudônimos escolhidos foram Lucas, Alberto, João, Martelo e Pietra – que, assim como eu, atuavam no município de Porto Alegre, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Dessas entrevistas destaco, primeiramente, a falta de uma proposta escrita e de orientações por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que pudessem dar subsídios aos professores e professoras de música para a realização de seu trabalho nas instituições de educação infantil desse município. Assim, embora a ideia de incluir professores(as) de música e de educação física nas escolas de educação infantil tenha sido apresentada como um projeto, não havia documento oficial da SMED que apresentasse essa proposta. Ressalto que no concurso seguinte, promovido pelo município de Porto Alegre, realizado no ano de 2013, os cargos de professor de música e de educação física passaram a prever a atuação na educação básica, sem distinção de etapa.

Além dessa ausência de direcionamento, identifiquei que os professores e a professora procuraram construir sua trajetória de trabalho tomando como referência suas experiências anteriores: formação, atuação em múltiplos contextos e outras vivências com

música. Assim, pude compreender que as trajetórias de trabalho da professora e dos quatro professores que colaboraram com a pesquisa

antecedem seu ingresso na RME/POA e que esses percursos anteriores os(a) auxiliam a construir seu trabalho nesse lugar. Também foi possível perceber que o trabalho desenvolvido pelos professores e pela professora é construído através da interação com os demais sujeitos, especialmente com as crianças. Assim, cada professor(a) tem uma trajetória de trabalho, que é singular, construída a partir de experiências profissionais e pessoais e concretizada através da interação com os sujeitos em cada uma das escolas em que trabalham. (PEREIRA, 2015, p. 65).

Os resultados mostraram que, aos poucos, a professora e os professores de música “foram se apropriando dos tempos e espaços na/da educação infantil, através da compreensão da rotina de cada instituição” (PEREIRA, 2015, p.133). Assim, ao ouvir suas falas, identifiquei

indícios de como a rotina das instituições é determinante para a organização das aulas de música, especialmente nas EMEIs, que prevêm horários de refeições, sono e pátio, pois têm jornada de tempo integral. Essa centralidade das necessidades físicas e biológicas das crianças parece estar ligada ao cuidado, a uma preocupação com a vida das crianças. (PEREIRA, 2015, p.133)

A partir de suas falas, percebi que a colaboradora e os colaboradores “reconhecem a importância dada às necessidades das crianças e procuram participar de outras atividades escolares, além da ‘aula de música’” (PEREIRA, 2015, p. 133). Porém,

a carga horária determinada pela SMED para os(as) professores(as) em cada uma das instituições de educação infantil e a forma como as direções das escolas e os(as) professores (as) organizaram os horários das aulas de música não favorecem uma participação expressiva desses(as) profissionais nas várias atividades educativas das instituições, porque sua carga horária é organizada por períodos e destinada às “aulas de música” (PEREIRA, 2015, p. 134).

Com relação ao tratamento dado ao conhecimento musical, percebi que ele “parece refletir o modo predominante como a literatura da educação musical tem abordado a música na educação infantil, indicando a música como centro das propostas educativas.” (PEREIRA, 2015, p. 136). Por outro lado, esse vínculo com o conhecimento musical não deixa a professora e os professores desatentos aos propósitos da educação infantil, pois,

[...] a colaboradora e os colaboradores da pesquisa se mostraram abertos ao diálogo com os (as) demais profissionais, também dispostos a aprender com eles(elas) e disponíveis para aprender uma outra forma de construir o trabalho na educação infantil. A professora e os professores disseram encontrar um suporte para a realização de seu trabalho, especialmente, nos(as) professores(as) unidocentes, como ilustra a fala de Alberto: “esse diálogo das professoras, que têm o curso de pedagogia, com o professor especialista, acho que é muito rico. Essa troca de experiência, entre o professor especialista também; para mim, é muito

importante essa troca de experiências com elas”. No mesmo sentido, João falou: “elas dão muitas dicas, elas têm uma prática que eu não tive, eu nunca tive”. (PEREIRA, 2015, p. 140).

Essa percepção sobre o apoio dos(as) professores(as) unidocentes e as trocas realizadas sinaliza uma diferença entre os(as) profissionais, como mostraram as falas de João: “fui o primeiro professor diferente”; e Martelo: “eu sou um professor diferente da professora, que é a referência deles”. Percebi, então, que nos contextos investigados “[parecia] haver dois tipos de professores(as) [...]: um vinculado à área de conhecimento e outro vinculado às crianças – que se tornam alunos(as) em uma faixa etária específica” (PEREIRA, 2015, p. 137). Ao final do trabalho, concluí que,

Através da convivência com as crianças e com os(as) demais profissionais da educação infantil, os professores e a professora vão reconstruindo suas experiências anteriores. Eles e ela dão pistas de como estão modificando sua forma de pensar conforme vão se apropriando do contexto, em direção a tornarem-se, além de professores(as) de música, professores(as) de crianças. (PEREIRA, 2015, p. 141-142).

Das contribuições trazidas neste subcapítulo, extraio a percepção de que o envolvimento da professora e dos professores com as escolas em que atuavam vai além das aulas de música. Percebo que os(as) profissionais se mostraram envolvidos com algo maior: uma proposta pedagógica para a formação de crianças, que é coletiva.

Partindo de minha trajetória de trabalho, que me levou, por meio da pesquisa, a investigar as trajetórias de trabalho de quatro professores e uma professora de música que compartilhavam comigo a particularidade de atuarem na educação infantil, busco dar um passo à frente, a fim de ampliar a revisão realizada durante minha dissertação. Além disso, busco identificar, na literatura da educação musical, indícios de como a música se integra a uma proposta pedagógica nessa etapa da educação básica, para, assim, chegar a meu problema de pesquisa.

1.3. Um passo à frente: ampliando o diálogo com a literatura da educação musical

A revisão realizada durante o mestrado me permitiu conhecer alguns aspectos de como as pesquisas da área de educação musical percebem a música na educação infantil e algumas práticas musicais desenvolvidas nesse contexto. A fim de dar continuidade a essa revisão, busquei compreender como são percebidas, nas pesquisas, as relações com música na educação infantil e como ocorrem as relações entre professores(as) pedagogos(as) e professores(as) de música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Início abordando o modo como ocorrem as relações entre os(as) professores(as) unidocentes² e os(as) professores(as) especialistas³ no que tange o ensino de música. A necessidade de melhor compreender esse aspecto foi apontada pelo professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, na sessão de defesa de minha dissertação de mestrado, momento em que ressaltou que os(as) diferentes profissionais lançam olhares distintos sobre as áreas de conhecimento, neste caso, a música. Assim, busquei compreender como a literatura da educação musical aborda a relação entre unidocentes e especialistas, a fim de identificar aspectos concernentes ao trabalho dos professores e professoras de música que atuam na educação infantil, bem como o trabalho com música realizado por pedagogos e pedagogas. Como os anos iniciais do ensino fundamental compartilham com a educação infantil a particularidade da unidocência, incluí na revisão textos que abordaram os anos iniciais do ensino fundamental sob esse viés⁴.

Após a seleção dos textos, realizei a leitura dos resumos, para verificar se tinham relação com minha pesquisa, buscando pistas sobre questões relacionadas ao ensino de música e/ou às práticas educativo-musicais desenvolvidas por unidocentes e por especialistas e sua relação com uma proposta pedagógica para crianças. Após a leitura, excluí aqueles que não estavam relacionados, em especial, textos que continham o descritor “pedagogia”, por abordarem outras temáticas, como pedagogia do instrumento, por exemplo.

Comecei essa revisão de literatura pela leitura de trabalhos que mapearam as produções da Revista da ABEM, periódico da Associação Brasileira de Educação Musical, e/ou de anais de eventos da Associação, como o de Werle e Bellochio (2009) e o de Weber e Bellochio (2015). Esses trabalhos me auxiliaram na identificação de outros textos sobre a temática. O primeiro estabeleceu três categorias, sendo duas relacionadas à formação e uma, à educação musical na educação básica, composta por cinco artigos publicados na Revista da ABEM e 16 trabalhos publicados nos anais de eventos da

² Utilizo o termo unidocente entendendo os(as) professores(as) unidocentes como profissionais que “organizam sua prática docente a partir das várias áreas de conhecimento.”. (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 54)

³ Chamarei os(as) profissionais licenciados(as) em música de especialistas por ser a forma como são tratados(as) nas pesquisas.

⁴ As buscas foram realizadas nos títulos e nos resumos de trabalhos da área de educação musical, a partir do descritor “educação infantil” e também de descritores frequentes nos textos que me auxiliaram no começo da revisão de literatura: “unidocente”, “generalista”, “especialista” (que incluía o termo “não especialista”), “pedagogo”, “pedagoga” e “pedagogia”. As fontes de pesquisa foram periódicos nacionais da área de música. Além desses periódicos, procurei trabalhos em todos os anais dos eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e nos anais dos quatro últimos congressos nacionais da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical (2013, 2015, 2017 e 2019), além de consultar bancos de teses e dissertações.

Associação (WERLE; BELLOCHIO, 2009). O trabalho de Weber e Bellochio (2015) não categorizou os textos da mesma forma e encontrou seis trabalhos sobre a temática.

Grande parte dos trabalhos mencionados nesses textos abordou a educação musical ou o ensino de música no contexto da educação infantil (BARBOSA, 2007; BONA; CABRAL, 2015; COSTA, 2015; DALLABRIDA; BELLOCHIO, 2013; HENRIQUES, 2015; JÚNIOR, 2013; MARTINEZ; PEDERIVA, 2012; NEVES, 2015; PEREIRA, 2015; MAFFIOLETTI; SANTANA, 2015).

Outra categoria que contemplou um número expressivo de textos esteve relacionada à formação de professores(as), enfatizando desde a música na formação de professores(as) unidocentes (AHMAD; BELLOCHIO, 2016; CUNHA; FELAU; FIGUEIREDO, 2017; FREIRE, 2013; GOMES et al., 2015; SANT'ANA, 2014; TORRES, 2003) até práticas desenvolvidas em estágios supervisionados (PENTEADO; SANTOS, 2015; SCARAMBONE, 2014; SILVA, 2017) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (CORRÊA, 2015).

Identifiquei ainda trabalhos que buscaram mapear a literatura da área sobre a formação e/ou atuação de professores(as) unidocentes no ensino de música ou na educação musical (BELLOCHIO, 2015; FIGUEIREDO, 2007; SCHWAN; BELLOCHIO; AHMAD, 2018; WEBER; BELLOCHIO, 2015), o perfil dos(as) profissionais que atuam com música na educação infantil (RÖPKE, 2017) e o repertório na educação infantil (CONCEIÇÃO, 2019; ESTEVES; PEREIRA; PEREIRA, 2019). Por fim, algumas pesquisas deram enfoque às relações das crianças com música no contexto da educação infantil (BEZERRA, 2017; LINO, 2010; LINO, 2012; WERLE; BELLOCHIO, 2017).

A partir da leitura dos textos, percebi que a maioria das pesquisas investigou a formação e as práticas educativo-musicais realizadas por professores(as) unidocentes, o que era esperado, já que esses(as) são os(as) profissionais responsáveis pela atuação nessa etapa da educação básica. Entretanto, pesquisas demonstram que em alguns contextos há professores(as) de música que atuam na educação infantil (PEREIRA, 2015; RÖPKE, 2017). Röpke (2017, s/p) constatou que, “em relação à formação acadêmica especificamente na área de música, podemos observar que muitos professores, cerca de 75,7%, cursaram ou estão cursando licenciatura em música”. Segundo a autora,

Entre os 918 professores que responderam à pesquisa do FAPROM [Formação e Atuação de Profissionais em Música], 415 atuam na educação infantil. Os dados levantados nesta pesquisa, indicam que apesar da não obrigatoriedade da presença de um professor de música na educação infantil, esta é uma etapa em que muitos destes profissionais estão atuando. Esses dados podem indicar que, devido às complexidades da formação dos professores unidocentes, muitas escolas de educação infantil podem estar interessadas em incluir professores de música em seu quadro docente. (RÖPKE, 2017, s/p).

Independentemente dos(as) profissionais que atuam nos contextos de educação infantil investigados, as pesquisas mostram que a música está presente nessa etapa da educação básica, reforçando o que já havia sido identificado na revisão que realizei durante o mestrado (ANDRAUS, 2008; DALLABRIDA; BELLOCHIO, 2013; DINIZ; DEL BEN, 2006; PENNA; MELO, 2006; SOLER; FONTERRADA, 2007).

Como entre os(as) profissionais que trabalham com música no contexto da educação infantil estão os(as) unidocentes, busquei compreender na literatura da educação musical as percepções desses(as) profissionais sobre música nesse contexto. Um dos trabalhos encontrados nessa perspectiva é o de Henriques (2014), que investigou concepções sobre música do aluno de pedagogia. Em seus resultados, a autora identificou que “grande parte dos alunos apontou para a importância da Educação Musical junto ao desenvolvimento integral do ser humano” (HENRIQUES, 2014, p. 49). Essa resposta sinaliza que, sob a ótica dos(as) pedagogos(as), a música, ou a educação musical, é importante para a formação integral, o que também sugere que ela faz parte de uma proposta pedagógica.

A autora também identificou que algumas das práticas educativo-musicais realizadas por professores(as) pedagogos(as) serviam de “ferramenta para auxiliar outras disciplinas” (HENRIQUES, 2014, p. 49), aspecto que já havia sido ressaltado em outros trabalhos e foram mostrados no subcapítulo 1.2., quando apontei contribuições de minha dissertação.

A ausência de práticas distintas das criticadas por Henriques (2014) pode decorrer da escassa formação musical nos cursos de Pedagogia, como mostra Figueiredo (2007, p. 46), para quem “[os professores generalistas] não têm recebido formação suficiente para incluírem a música como parte das atividades regulares na escola”.

Percebo que, de modo geral, as pesquisas sinalizam que esses(as) profissionais não se sentem tão bem preparados(as) para ensinar música. Conforme Spanavello e Bellochio (2005, p. 93), “o professor unidocente, ao comparar seus conhecimentos musicais com as competências de um especialista em música, sente-se minimizado e incapaz de trabalhar educação musical no contexto escolar dos anos iniciais de escolarização”. Ainda segundo as autoras, “os professores reconhecem a validade da música no âmbito das suas práticas, mas não desenvolvem-na de forma tão coerente com

os objetivos da área⁵, justamente por sentirem-se desprovidos de saberes docentes capazes de lhes dar suporte para tais atividades.” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 93).

Para Figueiredo (2007, p. 34),

a presença do especialista em música poderia contribuir para o aprofundamento de atividades musicais, mas o professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e poderia aproveitar muitas situações para incluir música no cotidiano escolar.

A partir dos resultados de sua pesquisa, o autor percebe “a possibilidade de se preparar mais adequadamente o professor generalista para sua atuação com a música na escola” e reforça a “idéia de que professores especialistas também devem atuar na escola, evidenciando que cada tipo de profissional – generalista e especialista – desempenham [sic] papéis diferentes na formação das crianças” (FIGUEIREDO, 2007, p. 46-47).

Na mesma direção das pesquisas de Spanavello e Bellochio (2005) e de Figueiredo (2007), publicadas há mais de uma década, trabalhos posteriores, sugerem que a situação não mudou. Bellochio e Souza (2017, p. 210), por exemplo, percebem que “A formação musical do professor de referência, muitas vezes, traz mazelas decorrentes de sua formação anterior ao curso de Pedagogia” e que

a Música, provavelmente, não se fez presente na formação escolar da maioria desses professores [unidocentes]. O trabalho com conteúdos musicais, os quais não foram construídos ao longo de suas vidas, torna-se então desafiante, e por que não dizer, uma dificuldade [...]. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 210).

Scarambone (2014) também não percebe alteração em termos da formação musical dos professores unidocentes, pois, ao realizar uma pesquisa-ação, identificou que tanto unidocentes quanto especialistas apresentam deficiências: por um lado, observou “poucas práticas musicais expressivas realizadas pelos professores unidocentes”; por outro, percebeu “uma falta de compreensão das questões referentes à Educação Infantil” por parte dos professores licenciados/especialistas em música”. Conclui que “ambos os profissionais que atuam com práticas musicais na educação infantil precisam rever e ampliar seus saberes” (SCARAMBONE, 2014, s/p).

Tendo em vista as contribuições que os(as) diferentes professores(as) poderiam trazer para o ensino de música na educação infantil, identifiquei em alguns textos a

⁵ As autoras não explicitam quais são esses objetivos, mas defendem que estes “transcendem a idéia de recurso metodológico, ocupando-se com questões referentes à construção do conhecimento musical.” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 94-95)

sugestão de se realizar um trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) unidocentes ou generalistas e os(as) professores(as) especialistas.

Um exemplo é o artigo de Spanavello e Bellochio (2005, p. 96), que, ao constatarem que “a grande maioria dos entrevistados [unidocentes] reconhece que, se tivesse formação musical e o auxílio de um professor especialista em música para orientar o trabalho, então sim poderia desenvolver o conteúdo musical com maior comprometimento”, defendem “a necessidade de, na escola, haver um trabalho de parceria entre este profissional e o professor especialista em Música” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 96).

No mesmo sentido, Figueiredo (2005) afirma que “o trabalho colaborativo tem sido sugerido como forma de garantir a integração do conhecimento escolar, e professores ‘generalistas’ e especialistas poderiam exercitar essa prática trazendo benefícios diretos para as crianças” (FIGUEIREDO, 2005, p. 26). Além disso, “o trabalho colaborativo entre diversos profissionais da educação poderá amplificar as vozes dos educadores musicais que lutam por uma educação musical para todos, com qualidade.” (FIGUEIREDO, 2007, p. 48).

A ideia de Figueiredo é corroborada por trabalhos mais recentes, como o de Júnior (2013, s/p), para quem “uma alternativa para sanar a falta de formação desses professores que atuam com música na escola é estabelecer ações colaborativas e sistemas de parcerias entre as secretarias de educação e as instituições de ensino [...]”, e o de Scarambone (2014, s/p), que também sugere

a realização de projetos colaborativos entre professores unidocentes e especialistas em música. Projetos em parceria que possam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical infantil.

Ainda sobre a colaboração entre profissionais, Beaumont, Baesse e Patussi (2006) investigaram a integração entre unidocentes e especialistas em duas escolas privadas de Araguari-MG. As autoras concluíram que, no contexto investigado, “as trocas e os intercâmbios, até mesmo os encontros, permanecem praticamente inexistentes, uma vez que durante as aulas de música as professoras unidocentes agem: ‘adiantando as tarefas dentro da sala de aula’ (P2), ‘atendendo algum pai, para solucionar alguma dúvida ou corrigindo cadernos’ (P1)” (BEAUMONT; BAESSE, PATUSSI, 2006, p. 120). Elas acreditam que a dificuldade de realização de um trabalho integrado também se justifica “devido à pequena participação [do professor de música] nas atividades cotidianas da escola” (BEAUMONT; BAESSE, PATUSSI, 2006, p. 120).

A colaboração indicada pelas pesquisas é percebida como um modo de qualificar a educação musical no contexto da educação infantil, sendo esta uma colaboração entre dois(duas) profissionais distintos(as) – unidocentes e especialistas –, não sendo possível observar como esses(as) profissionais colaboram com os projetos de escola.

Os trabalhos trazidos até aqui revelam que a música está presente na educação infantil; as práticas educativo-musicais realizadas por professores(as) pedagogos(as) são percebidas como insuficientes pelos(as) autores(as) da área de educação musical; de modo geral, os(as) unidocentes não se sentem capacitados(as) para ensinar música e acreditam que a presença de um(a) professor(a) de música faria com que o trabalho fosse aprimorado; unidocentes e especialistas desempenham papéis diferentes e o trabalho colaborativo entre esses(as) profissionais é sugerido como forma de aprimorar o ensino de música.

Embora nem todos os trabalhos estivessem centrados exclusivamente no ensino de música, não consegui neles identificar elementos que me permitissem compreender as relações com música de modo mais amplo, como parte de uma proposta pedagógica. Recorri, então, à pesquisa de Veber (2012), que buscou “discutir a escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na escola” (VEBER, 2012, p. 39). A autora percebeu que “as vivências musicais escolares mostravam que o ensino de música ocupava um espaço na escola, que ia além daquele tempo destinado às aulas de música no currículo” (VEBER, 2012, p. 44), afirmando, ainda, que a música “passava a fazer parte da rotina diária da escola” (VEBER, 2012, p. 44). No contexto investigado, a presença da música era percebida “em todos os tempos e espaços, o que permitia aos professores acompanhar de maneira mais próxima diversas vivências musicais dos alunos” (VEBER, 2012, p. 47).

Além da possibilidade do ensino de música ocupar outros espaços, percebo que envolve outras instâncias, como sinaliza o trabalho de Puerari (2011, p. 20), que, ao buscar “investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir da perspectiva de uma professora”, percebe que

o processo de escolarização da música é multidimensional e, por isso, complexo, pois se constrói a partir da inter-relação entre múltiplos fatores, como as experiências formativas da professora e seus modos de pensar e agir, os aspectos organizacionais e institucionais da escola e do sistema de ensino, as tradições pedagógicas construídas e sedimentadas dentro e fora da escola, os limites e possibilidades da cultura material da escola, as características e necessidades dos alunos. (PUERARI, 2011, p. 85).

Esse ponto remete a aspectos que vão além do trabalho da professora e da sala de aula, como a organização da escola e as tradições construídas dentro e fora desse contexto. Esses aspectos pressupõem a existência de outros sujeitos que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos no processo de escolarização da música. A complexidade do processo de escolarização da música e sua relação com outros sujeitos, além do(a) professor(a) de música, também são ressaltadas pela autora:

Os resultados deste trabalho sugerem que transformar a música em objeto de ensino na escola é um processo que está ligado às particularidades da professora e dos demais sujeitos escolares e a circunstâncias do contexto em que tem lugar (ver BLANCO GARCÍA, 2005, p. 379), já que cada escola é única, pois tem características e também necessidades próprias (ver VIÑAO FRAGO, 2001). É na escola, junto aos demais sujeitos escolares, que as ideias e práticas da professora se concretizam e ganham sentidos. É na interação de todas as dimensões que intervêm na prática educativo-musical da professora que a escolarização da música ocorre.

Sendo cada escola uma instituição singular, não se pode afirmar que exista uma única forma de ensinar música na educação básica. A escolarização da música, portanto, só pode acontecer dentro da própria escola. (PUERARI, 2011, p. 86-87)

Lopardo (2014) também buscou investigar um contexto específico de educação básica, no qual atuava como professora de música. Em sua tese de doutorado, a autora buscou

compreender quais são os processos e as linhas de ação relacionadas com a inserção da música na escola dentro de uma instituição educativa de ensino particular e analisar os efeitos dessa inserção desde a construção do conceito de “educação musical” na comunidade educativa. (LOPARDO, 2014, p. 25).

Em busca de alcançar seus objetivos, Lopardo (2014) realizou um estudo de caso e identificou que a inserção da música na escola se dá a partir do momento em que a música faz parte do currículo da escola, “assumindo diversas modalidades, seja como oficina, como conteúdo ou como componente dentro da matriz curricular” (LOPARDO, 2014, p. 221). A autora também apresenta, ao elaborar um histórico da escola, relatos sobre uma banda escolar, que, pelas descrições, foi muito importante para aquele contexto, e também afirma que a música havia feito parte do currículo em décadas anteriores.

Ao longo de todo o trabalho, fica explícito o envolvimento da professora com a escola e com a valorização da música. Como afirmou: “A divulgação da música como proposta educativa da escola dentro do seu próprio ambiente foi necessária para a construção e valorização do espaço da educação musical” (LOPARDO, 2014, p. 220). Assim, buscou ir além da sala de aula, ocupando diferentes espaços, criando estratégias e interagindo com a comunidade escolar.

Dos apontamentos feitos ao revisar a literatura no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, destaco que: professores(as) unidocentes realizam práticas educativo-musicais de uma forma diferente de professores(as) de música; o trabalho colaborativo entre unidocentes e especialistas é sugerido como meio para que as práticas sejam aprimoradas; e é no interior das escolas que se pode compreender os processos de escolarização da música.

Identifico, ainda, que o direcionamento das pesquisas está em compreender as relações com música no ambiente escolar, as concepções e práticas educativas desenvolvidas tanto por professores(as) de música quanto por professores(as) pedagogos(as). Percebi também uma preocupação em fazer com que a música tenha um espaço no currículo escolar e em identificar outros sujeitos que também valorizam a presença dessa área na escola. Por outro lado, ao analisar a produção, penso que esse direcionamento parece focar o que particulariza a área de música e não o que nos une à escola, “ou seja: crianças, jovens e adultos, que participam de projetos educativos que, de diferentes maneiras, visam à formação para uma vida em sociedade, uma vida comum, marcada por pluralidades, diferenças e incertezas” (DEL-BEN et al., 2016, p. 563).

Após relatar meu ponto de partida, retomar as contribuições de minha dissertação de mestrado e dialogar com a literatura da educação musical, volto meu olhar para a EMEI Maria Marques Fernandes, contexto em que atuei como professora de música na educação infantil, pois foi esse trabalho que despertou meu interesse por pesquisar sobre essa etapa da educação básica.

1.4. Voltando ao ponto de partida: um outro olhar sobre a EMEI Maria Marques Fernandes

Minha relação com a EMEI Maria Marques Fernandes começou em dezembro de 2012. Como era a última semana de aulas do ano letivo, não comecei a dar aulas de música nesse ano. Durante o mês de janeiro de 2013, pude me apropriar um pouco do espaço e dos materiais disponíveis para as aulas de música, já que, nesse período, não havia crianças na escola e os(as) profissionais estavam em férias, à exceção dos(as) profissionais que haviam ingressado há menos de um ano na RME/POA e de um dos membros da equipe diretiva.

Passado o período de férias, organizei, juntamente com a diretora, os tempos destinados às aulas de música. Ela me relatou que as turmas de Jardim (Jardim A e

Jardim B) – compostas por crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses – já tinham aulas de música com uma professora vinculada ao Programa Orquestra Villa-Lobos, isto é, uma professora que não era servidora municipal, mas atuava na EMEI Maria Marques Fernandes. Assim, levando em consideração que minha carga horária nessa instituição era de 10h, a diretora optou por me colocar atuando nas turmas de Berçário I (crianças com idade de 0 a 11 meses), Berçário II (crianças com idade entre 1 ano e 1 ano e 11 meses), Maternal I (crianças com idade entre 2 anos e 2 anos e 11 meses) e Maternal II (crianças com idade entre 3 anos e 3 anos e 11 meses), o que me proporcionou organizar dois “períodos” para cada uma das turmas ao longo da semana.

Essa organização durou um ano e me possibilitou desenvolver um vínculo com as crianças menores, por termos mais de um encontro semanal. No ano seguinte, comecei a dar aulas de música para todas as turmas, passando, assim, a ter um encontro por semana com cada uma das turmas. Cheguei a contatar os(as) profissionais que atuavam na SMED solicitando que minha carga horária fosse de 20h em uma mesma instituição, porém, a solicitação não foi atendida.

Ao iniciar o trabalho na escola, percebi que a música fazia parte de vários momentos: as turmas dos Jardins A e B tinham aula de música com a professora vinculada ao Programa Orquestra Villa-Lobos; as professoras, educadoras assistentes e/ou estagiárias utilizavam canções para iniciar e finalizar o dia, para a hora do sono, para anunciar alguma atividade e/ou para organizar a ida para algum outro espaço da escola, e também desenvolviam atividades com música, que pude observar quando entrava nas salas das turmas. Os CDs também eram um recurso bastante utilizado em diversos momentos. Em datas comemorativas havia um planejamento especial, em que a música sempre estava presente, desde as chamadas “cantorias no saguão” até as brincadeiras de roda.

Algumas das vivências externas à escola, das crianças e de profissionais que ali trabalhavam, também apareciam no ambiente escolar, como quando cantavam músicas que aprenderam nos ensaios da escola de samba Unidos da Vila MAPA, quando tocavam tambores que aprenderam a tocar em rituais religiosos ou quando pediam para tocar flauta doce porque algum(a) parente tocava na Orquestra Villa-Lobos.

As vivências com música dos(as) profissionais que atuavam na EMEI Maria Marques Fernandes também perpassavam as práticas educativo-musicais ali realizadas. Um exemplo disso é o da monitora⁶ que sempre gostou de cantar e de compor e que

⁶ Chamarei as educadoras assistentes de monitoras, pois é assim que elas se identificam.

compunha e cantava tanto em períodos de greve, quanto em momentos de homenagens e despedidas.

As falas cotidianas das crianças também trazem aspectos acerca de sua percepção sobre a música na escola. Para exemplificar, trago o relato de uma colega professora, que registrei em meu caderno em junho de 2016. Ela me conta: “Perguntei para o Maternal I: do que a profe Joana dá aula? Eles responderam: de música. E a profe Mari? De música”. Para nós, profissionais, atuávamos em áreas distintas: eu, professora Joana, em música, e a professora Mariana, em educação física, mas, como nós duas utilizávamos música em nossos encontros com as crianças, entendi que para elas não havia distinção entre uma aula de música e uma aula com música.

Meu olhar, de professora de uma área específica, em um contexto no qual grande parte dos(as) profissionais atua com as diversas áreas de conhecimento, e de quem pesquisa esse contexto, me revelou experiências que, por vezes, indicam similaridades com outros contextos, trazidos na revisão de literatura, e que, por outras, sinalizam especificidades encontradas nessa instituição, como os espaços de formação da EMEI Maria Marques Fernandes.

Esses espaços formativos eram momentos importantes em que se discutiam questões referentes ao projeto formativo da escola e se refletia coletivamente sobre as múltiplas instâncias que, de forma mais ou menos evidente, influenciavam as práticas educativo-musicais. De modo geral, esses encontros eram compostos por dinâmicas, por temas transversais, tais como sexualidade, alimentação e saúde, por discussões sobre os princípios da educação infantil – cuidar e educar, por temas essenciais ao contexto, como brincar e infância, por questões de organização do trabalho (greve, calendário, distribuição das turmas nos espaços e organização desses espaços e confecção de portfólios das crianças), pela divulgação dos trabalhos desenvolvidos nas turmas, chamados de “mostre e conte”, por discussões específicas sobre algumas crianças e sobre a comunidade em geral, e por planejamentos coletivos dos projetos da escola, de eventos e do programa Adote um Escritor⁷.

Esses encontros de formação não costumavam abordar áreas de conhecimento, mas questões inerentes ao contexto da educação infantil, às crianças, aos(as) profissionais e à comunidade em que está inserida a EMEI Maria Marques Fernandes,

⁷ O Programa Adote um Escritor é “Desenvolvido desde 2002 por meio de uma parceria entre a Câmara Rio-grandense do Livro (CRL) e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Smed), o Programa de Leitura Adote um Escritor promove encontros entre autores e alunos de escolas da rede municipal de ensino. A finalidade é despertar o interesse pela literatura e formar novas gerações de leitores”. (CÂMARA DO LIVRO, 2019).

isto é, temas que deveriam perpassar as práticas educativas desenvolvidas no interior da escola, assim como auxiliar os(as) profissionais a pensar sobre esse lugar.

As mudanças de gestão no governo municipal trouxeram alterações na educação, o que também influenciava os fazeres no interior das escolas. A obrigatoriedade das crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses frequentarem a escola foi um exemplo disso, pois, a escolha da gestão, naquele momento, foi fechar a turma de Berçário I e abrir mais uma turma de Jardim na EMEI Maria Marques Fernandes. Essa mudança deixou tanto os (as) profissionais quanto os(as) familiares descontentes, pois modificou a estrutura da instituição, alterou o trabalho dos(as) profissionais e, sobretudo, deixou uma parcela da população sem atendimento. Essas incertezas me davam a impressão de que vinha me construindo como professora de música da educação básica em um lugar que estava se construindo como etapa da educação básica.

O diálogo entre a literatura e minha experiência como professora de música na educação infantil me permitiu refletir de uma outra forma sobre meu trabalho, não me entendendo como única responsável pela presença da música nessa instituição, mas como integrante de algo maior: um projeto formativo que a área de música ajuda a construir.

Penso no modo como me relacionei com meus(minhas) colegas pedagogos(as) e com os(as) demais profissionais que atuam nesse contexto, na forma como a música faz parte da escola, no modo como minha integração ao contexto contribuiu ou não para o aprimoramento das práticas educativo-musicais, na forma como os(as) demais profissionais desenvolvem práticas educativo-musicais e percebem a música, na maneira como as crianças se relacionam com música e em sua importância para a comunidade da Vila MAPA.

Assim, identifico que, durante a construção da pesquisa, ampliei meu olhar de uma trajetória de trabalho construída por um indivíduo, em um lugar, para o modo como se estabelecem relações com música em um contexto específico, chegando ao modo como as relações com música participam de um projeto formativo de crianças.

Retomando o percurso realizado para a construção do problema de pesquisa, percebo que comecei minha caminhada relatando meu vínculo profissional com as escolas de educação básica, mais especificamente, com a etapa da educação infantil, que se tornou meu objeto de estudo. A partir das dificuldades encontradas para construir meu trabalho como professora de música nessa etapa, busquei, em minha dissertação de mestrado, compreender como outros(as) professores(as) o fizeram e aprendi com eles

(as) que as relações estabelecidas no interior das escolas possibilitaram muitas trocas e que suas construções se deram com outros sujeitos.

Desse modo, percebo que são múltiplos os sujeitos envolvidos em uma proposta pedagógica, sendo diversas as relações que atravessam o contexto escolar: relações dos sujeitos que atuam na escola com as crianças que a frequentam e com a comunidade em que a escola se situa e relações dos(as) profissionais entre si. Entendo que as relações com música estão presentes nessas diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos no espaço escolar. Sabendo que a música está presente na proposta pedagógica da EMEI Maria Marques Fernandes, compreendo que mediar as relações com música é função dos(as) profissionais que atuam na escola. Essas mediações dão origem a diferentes formas de desenvolver a educação das crianças.

Destaco alguns elementos trazidos ao longo deste capítulo que me auxiliaram na construção de meu problema de pesquisa: os relatos de minhas vivências mostram que a música é algo muito presente na vida dos(as) moradores(as) da comunidade da Vila MAPA; a revisão de literatura indica que tanto professores(as) pedagogos(as) quanto professores(as) de música são os(as) profissionais responsáveis pelo ensino de música e aponta o trabalho colaborativo como forma de desenvolver a educação musical nesse contexto, sendo que esse trabalho colaborativo parece ser pensado apenas entre professores(as). Entretanto, não foi possível compreender as relações com música de modo mais amplo, como parte de um projeto formativo, entendendo a educação musical como um projeto coletivo. Além disso, existem outros(as) profissionais, como monitores (as) e estagiários(as), que atuam nesse contexto, que também podem contribuir para a educação musical das crianças, pois também estão envolvidos(as) na educação e no cuidado das crianças.

Tendo identificado esses pontos, defini como objetivo geral desta pesquisa compreender como diferentes formas de mediar relações com música, de diferentes profissionais, contribuem para o projeto formativo de crianças em uma escola de educação infantil. Como desdobramentos desse objetivo, busquei responder aos seguintes questionamentos: que ações e práticas envolvendo música são desenvolvidas na escola? Quem as desenvolve? Como são pensadas e desenvolvidas? Quais são as percepções das profissionais sobre as contribuições das ações e práticas envolvendo música para a formação das crianças?

Sabendo que há outras dimensões que influenciam a operacionalização das propostas pedagógicas, como as políticas e ordenamentos legais e as tradições construídas dentro e fora da escola, a seguir, busco aprofundar meu entendimento sobre

a educação infantil, tendo como referências as bases legais para essa etapa da educação básica e trabalhos de autores(as) que têm se dedicado a estudar esse contexto.

2. SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tomando como referência as bases legais para a educação infantil e textos acadêmicos de autores e autoras que têm se debruçado sobre essa etapa da educação básica, apresento neste capítulo ideias que me auxiliaram a compreender como tem sido a construção dessa etapa da educação básica.

Após a leitura das bases legais e dos textos acadêmicos, organizei-os a partir de categorias, no sentido de elaborar uma visão geral sobre a educação infantil. Essas categorias são: educação infantil como etapa da educação básica, princípios e finalidades da educação infantil, proposta pedagógica e currículo na educação infantil, modos de organização do currículo na educação infantil, que inclui a música como um campo de conhecimento e profissionais que atuam na etapa da educação infantil. Após apresentar essas categorias, faço uma síntese no último subtítulo - educação infantil: uma etapa em construção.

As bases legais para a educação infantil aqui tratadas são documentos de âmbito nacional e de âmbito municipal. Os documentos nacionais analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os documentos do município de Porto Alegre que servem de referência são a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA) n. 4, de 4 de outubro de 2001, e a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA) n. 15, de 18 de dezembro de 2014, que “Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre”. (CME/POA, 2014, p. 1).

Barbosa, Maia e Roncarati (2013) observam que, ao abordarmos a educação infantil, “estamos falando a respeito de um fenômeno que engloba ao mesmo tempo as macro instâncias, decisões e ações políticas, mas também, e principalmente, a microesfera, das relações cotidianas entre as crianças e destas com os adultos.” (BARBOSA; MAIA; RONCARATI, 2013, p. 227). Neste capítulo focalizo as macroinstâncias, que têm influência na microesfera de que trato na presente pesquisa.

2.1. Educação infantil como etapa da educação básica

O primeiro documento legal que trouxe a educação infantil como uma obrigação do Estado foi a Constituição de 1988, que afirmou “o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças” (BRASIL, 2010, p. 7). A partir daí, houve “o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação” (BRASIL, 2010, p. 7). Esse avanço foi resultado de um processo que “teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p. 7). Assim sendo, entendo que o início do processo de constituição da educação infantil envolveu muitos sujeitos, sendo uma construção conjunta de diversos movimentos sociais.

O direito à educação também está respaldado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em seu artigo 53, afirma que “[a] criança e o adolescente têm direito à educação.” (BRASIL, 1990).

Para garantir o direito das crianças a frequentarem instituições de educação infantil, conforme previsto legalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz metas referentes a essa etapa. A primeira meta do PNE “tem como foco o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil (EI).” (BRASIL, 2015, p. 21), tendo

[...] dois grandes objetivos, que se subdividem em função da faixa etária e da demanda: no curto prazo, universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016; e até o final de vigência do PNE, em 2024, garantir que, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade sejam atendidas por creches. (BRASIL, 2015, p. 21)

A partir dessas metas, fica evidenciada uma prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da pré-escola, o que pode acarretar um reforço da segmentação da educação infantil em duas etapas: creche e pré-escola. Cabe ressaltar que, no contexto da RME/POA, a prioridade para as crianças da pré-escola levou ao fechamento de turmas de Berçário I e à abertura de turmas de Jardins em diversas instituições de educação infantil e também à abertura de turmas de Jardins em escolas de ensino fundamental e médio.

A LDBEN trouxe outro grande avanço para a educação infantil, que foi seu entendimento como uma das etapas da educação básica, mais precisamente, como a primeira etapa. A partir dessa Lei, começou um processo de mudança de uma prática

assistencialista para uma prática educacional, embora algumas das práticas das instituições voltadas às crianças pequenas ainda sejam percebidas como assistencialismo (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012).

As diretrizes que orientam a operacionalização dessa etapa são as DCNEI. Uma das indicações do documento é que a educação infantil deve ser

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12-13).

Vale ressaltar que, anteriormente, a educação infantil contemplava as crianças entre 0 e 6 anos e que a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei n. 9.394/2016, trouxe mudanças que impactaram a educação infantil. Essa alteração é descrita no PNE: “[...] a criança de 6 anos foi inserida no ensino fundamental e a EI [educação infantil] passou então a atender as crianças de 0 a 5 anos.” (BRASIL, 2015, p. 22).

A BNCC traz a indicação da educação infantil como “o início e o fundamento do processo educacional [que representa], na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p. 34).

De modo geral, a educação infantil é entendida como um direito das crianças à educação e trazê-la como a primeira etapa da educação básica gerou mudanças em seu entendimento, fortalecendo a ideia de prática educacional em contraposição à visão assistencialista – modo como vinha sendo entendida até então –, mas com particularidades que a diferenciam das demais etapas da educação básica, quais sejam, o ensino fundamental e o ensino médio.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 34) defendem que “o esforço da educação infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas o de promover a ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção”. Para os autores,

É até compreensível que a organização e o funcionamento das outras etapas da educação básica forneçam um modelo de gestão para a educação infantil, mas não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 34).

Entendo, a partir dessa citação, que os autores defendem que as instituições de educação infantil devem se construir a partir de uma identidade própria, respeitando suas particularidades. Essa ideia também aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2013), quando afirmam que

Cada etapa do processo de escolarização constitui-se em unidade, que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e intrincada, permanecendo todas elas, em suas diferentes modalidades, individualizadas, ao longo do percurso do escolar, apesar das mudanças por que passam por força da singularidade de cada uma, bem assim a dos sujeitos que lhes dão vida. (BRASIL, 2013, p. 19)

Para Barbosa, Maia e Roncarati (2013, p. 227), a “[...] escolha de denominar de Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar uma diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas [...]”. Assim, usar o termo educação, ao invés de ensino, reforça uma particularidade da educação infantil.

A Resolução n. 4 do CME/POA (2001, p. 2) também atenta para as particularidades da educação infantil ao afirmar que “A escola ou instituição de educação infantil é espaço de uma educação que abrange a significação, pela criança, do mundo presente que vai conhecendo [...]”. O documento entende que as crianças vão conhecendo o mundo através “de sua imersão em uma proposta de educação alicerçada em experiências culturais, significativas e representativas desse mundo, próprias de seu grupo e de outros grupos culturais, a elas mediados pelos adultos que compõem a comunidade escolar.” (CME/POA, 2001, p. 2). O documento explicita um entendimento de escola quando esclarece que não se trata de

[...] retomar o termo escola em seu sentido restrito, de um lugar de transmissão sistematizada de conhecimentos e informações tidos como científicos, centradas no ler, no escrever e na numeralização próprias do ensino fundamental, mas como um espaço de aprendizagens plurais, de trânsito por várias linguagens, de inserção plena das crianças em práxis que levem em conta seu corpo, sua lógica, suas emoções, suas linguagens, seus afetos e desafetos, sua história, seus referenciais culturais, seus desejos, seus pertencimentos de gênero, classe, etnia e raça. (CME/POA, 2001, p. 2)

Percebo que o documento traz uma valorização de diferentes saberes, ao entender que as aprendizagens são plurais e que as crianças devem transitar por diversas linguagens. Percebo também uma preocupação com as crianças e com seus modos de agir e estar no mundo. Barbosa, Richter e Delgado (2015) também enfatizam o olhar para as crianças ao trazerem a ideia de que a escola de educação infantil é

[...] propulsora da interlocução entre o que as crianças recebem dos adultos para viver e pensar e o que com isso podem edificar para sustentar seus sonhos e esperanças. Reinterpretar o patrimônio cultural, revalorizá-lo e integrar-se a ele solicita o encontro, a troca,

a conversa entre gerações. Esse encontro vital exige intencionalidade pedagógica, mas também consideração pela imprevisibilidade no seu acontecer. A tarefa é unir, re-unir, ligar e re-ligar adultos e crianças em torno de experiências que os signifiquem no coletivo. Essa tarefa diz respeito à educação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos de vida a partir dos seus encontros com adultos e outras crianças. É uma ação educativa que dialoga com as famílias, e esse diálogo está profundamente enraizado nos modos relacionais ou culturais como vivem na cidade ou no campo, como interagem com diferentes mídias e tecnologias, como se alimentam e se vestem, como cantam e dançam. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 109-110)

Tanto a Resolução n. 4 do CME/POA (2001) quanto Barbosa, Richter e Delgado (2015) trazem elementos para se pensar sobre uma escola voltada para as crianças – a escola de educação infantil. O documento indica que nessa instituição as aprendizagens são plurais, transitam por linguagens e devem considerar as formas como as crianças agem. Já as autoras trazem a ideia de interlocução entre crianças e profissionais, promovidas pelo encontro em torno de experiências. Em ambos os textos percebo formas de enxergar as crianças que me parecem ir na direção de reforçar a identidade da educação infantil.

Uma das particularidades da educação infantil, que acredito contribuir para sua identidade, é o fato de ser a única etapa voltada exclusivamente para crianças. Sendo assim, busquei definições de criança em diferentes fontes. Flores (2018), ao abordar os vinte anos da LDBEN, afirma que “a trajetória de consolidação [da educação infantil] nos apresenta hoje uma ideia de criança potente, produtora de cultura e sujeito de processos de apropriação de conhecimentos, desde que a ela sejam dadas as devidas oportunidades para tal” (FLORES, 2018, p. 366). As DCNEI trazem um ideia que dialoga com a de Flores (2018), quando definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

O Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (DOEI-RME/POA) apresenta outra visão de criança, ao concebê-la

[...] como pessoa que vive as experiências da primeira vez, em uma sucessão de começos que caracterizam a etapa inicial da experiência humana. Ela é um ser-sujeito potente, com competências diversificadas que interage em seu ambiente e com seus parceiros (outras crianças e adultos) e aprende na experiência. (CME/POA, 2016, p. 8-9)

Percebo que, na perspectiva de Flores (2018) – que toma como base a LDBEN – e nas DCN, as definições têm relação com o entendimento de educação como direito, o que

traz uma perspectiva social e política. Já o DOEI-RME/POA traz uma perspectiva mais individual e subjetiva sobre as crianças.

Ao trazer uma definição de infância, o DOEI-RME/POA afirma que esta é uma “categoria construída a partir do contexto social, histórico e cultural em que cada criança se encontra. Deve ser considerada dentro de uma perspectiva plural e flexível, já que há muitas formas de vivê-la.” (CME/POA, 2016, p. 9), ressaltando que esse “[é] um período único da vida, no qual os grandes marcos do desenvolvimento acontecem.” (CME/POA, 2016, p. 9). Sob essa perspectiva, há diferentes formas de ser criança e de viver a infância.

Para Nascimento e Motta (2013, p. 209), “[a] consolidação da infância como categoria social se deu historicamente pela negatividade, por aquilo que não podia falar ou fazer.”. As autoras entendem essa “etapa da vida não como uma transição – o que todas as idades seriam –, mas como um período em que os sujeitos seriam atores sociais competentes que se expressariam na alteridade geracional.” (NASCIMENTO; MOTTA, 2013, p. 209)

Camões, Toledo e Roncarati (2013), ao tratarem da infância, trazem as dimensões temporais e espaciais como dimensões significativas para compreender a infância, quando escrevem que esta “é marcada pelo tempo e espaço genuínos de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pessoas, natureza, objetos, pelos acontecimentos. A vivência dos tempos e espaços na infância é própria e única, distinta da forma com que o adulto os vivencia [...]” (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013, p. 259).

A partir dos textos abordados neste capítulo, percebo algumas ideias mais consolidadas sobre a etapa da educação infantil, ainda que nem todas sejam consensos: o acesso à educação infantil é um direito das crianças; a educação infantil deve se constituir a partir de uma identidade própria; e as crianças são sujeitos históricos e de direitos.

2.2. Finalidades e princípios da educação infantil

A identidade da educação infantil como etapa da educação básica também se define a partir das finalidades que lhe são atribuídas. O artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996) afirma que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). A mesma

finalidade aparece na Resolução do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA) n. 15, de 18 de dezembro de 2014.

Barbosa, Maia e Roncarati (2013) entendem que a ideia de uma dimensão educativa integral “evidencia a necessidade de considerar os bebês e as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades e de promover sua inserção na esfera pública.” (BARBOSA; MAIA; RONCARATI, 2013, p. 227).

O desenvolvimento integral das crianças é detalhado nas DCNGEB, quando afirmam que:

[o] paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 [da LDBEN], dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares. (BRASIL, 2013, p. 84-85)

Percebo que as DCNGEB atentam para o modo peculiar como as crianças interagem com o mundo. Além disso, essas Diretrizes entendem que a educação infantil tem uma função sociopolítica e pedagógica e que o seu cumprimento

[...] significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, [...] implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes⁸ e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, [...] requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (BRASIL, 2013, p. 85)

A partir da finalidade de desenvolvimento integral, Barbosa e Richter (2015) afirmam que a instituição de educação infantil

⁸As DCNGEB entendem saberes como “conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento.” (BRASIL, 2013, p. 25). Por outro lado, os conhecimentos seriam os construídos historicamente.

[s]erá um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 187)

As finalidades para as quais se propõe a educação infantil estão relacionadas aos princípios que a embasam. Assim, para garantir que essas finalidades sejam alcançadas, as DCNEI definem que:

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Entendo que nesses itens há alguns princípios para a etapa da educação infantil – como a indissociabilidade entre educação e cuidado –, apesar de não terem sido denominados dessa maneira no documento. Esse princípio aparece na Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estendendo essa ideia para as demais etapas:

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (BRASIL, 2010, p. 2).

Relaciono o princípio de indissociabilidade entre educação e cuidado ao argumento de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), segundo o qual a proximidade da assistência não torna a educação infantil menos educativa do que as demais etapas. A partir disso, recordo de um relato sobre o olhar docente, do educador Miguel Arroyo, que escreve:

Quando volto a meus cadernos e releio as anotações, encontro depoimentos que se repetem: “hoje vejo os alunos de outra maneira”; “com outra mirada”; presto mais atenção em suas reações e seus sentimentos”, “cada aluno é alguém com sua história”; “nossa atenção aos alunos é outra” [...]

Talvez seja este um dos avanços mais determinantes da construção de um outro profissional da educação: “vejo os alunos de outra maneira” (ARROYO, 2011, p. 55)

O autor relata a seguir: “Guardo no meu caderno a frase de uma professora: ‘quando mudamos nosso olhar sobre os educandos, tudo muda, os conteúdos, a didática’. Acrescentei no meu caderno: nós mudamos como professores” (ARROYO, 2011, p. 56). Espelho que a premissa de se desenvolver um trabalho em que educação e cuidado sejam indissociáveis carrega potencialmente uma forma diferente de olhar para as crianças.

Nas DCNEI não são apresentadas definições de educação e cuidado. Assim, consultei outros documentos no intuito de buscar uma definição. Um desses documentos foi o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 14), que, embora seja “uma proposta aberta, flexível e não obrigatória”, conforme o próprio documento, “poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, 1998, p. 14). Segundo o RCNEI, educar consiste em

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Chama-me a atenção o fato de o cuidado aparecer logo no início da definição de educar, me levando a entender que, no RCNEI, a educação contempla o cuidado. Isso também fica evidenciado quando o referencial traz a ideia de que “[c]ontemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica.” (BRASIL, 1998, p. 24). Além disso, o referencial afirma que

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como

esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24).

Por fim, conclui que “cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 25).

As DCNGEB (BRASIL, 2013) também apresentam definições de cuidar e educar.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p. 17-18)

As DCNGEB atribuem significado aos conceitos de cuidar e educar de modo indissociável, trazendo os dois conceitos juntos e em diálogo; fica evidenciada ainda a noção de formação humana como finalidade da educação infantil.

Na Resolução n. 15 (CME/POA, 2014), do município de Porto Alegre, os conceitos de cuidar e educar não são definidos, mas aparecem associados às ações pedagógicas. Essas ações fazem relação aos(às) profissionais que trabalham no contexto em questão, o que pode ser percebido no artigo 7º da referida Resolução.

Art. 7º A Educação Infantil se constitui em ação pedagógica intencional e planejada na perspectiva de educar cuidando, considera as vivências socioculturais das crianças e compreende o desenvolvimento infantil com suas necessidades básicas como objeto da ação pedagógica, tendo como eixo central as interações e a brincadeira. (CME/POA, 2014, p. 2)

A ideia de intencionalidade também aparece na BNCC quando se afirma a “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 38). A prática pedagógica, por sua vez,

consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 37)

Entendo que o princípio de indissociabilidade entre educação e cuidado reforça uma particularidade da educação infantil como etapa da educação básica. Percebo que o aparecimento da intencionalidade pedagógica vem no sentido de fortalecer o processo educativo nas escolas de educação infantil.

Conforme estabelecem as DCNEI, as propostas pedagógicas devem garantir às crianças

acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Na mesma direção, na Resolução n. 15 (CME/POA, 2014) é indicado que as escolas devem “garantir o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.” (CME/POA, 2014, p. 2). Nos dois documentos é possível perceber a intenção de oportunizar o acesso a e a aprendizagem de diferentes conhecimentos e linguagens, bem como a garantia de direitos, que reforçam a ideia de criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, as DCNGEB (BRASIL, 2013) trazem a ideia de possibilitar às crianças a apropriação de “diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico [PPP].” (BRASIL, 2013, p. 88).

2.3. Proposta pedagógica e currículo na educação infantil

O PPP ou proposta pedagógica é “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados [sic]. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.” (BRASIL, 2010, p. 12-13). Já a Resolução n. 15 (CME/POA, 2014), em seu artigo 14, indica que “A Proposta Político-pedagógica da Educação Infantil deve orientar as ações pedagógicas, definir concepções para o desenvolvimento e aprendizagem, organizar o currículo, articulando a realidade cotidiana das crianças e o contexto social mais amplo [...]” (CME/POA, 2014, p. 4).

Tanto as DCNEI quanto a Resolução n. 15 (CME/POA, 2014) afirmam a necessidade de que a proposta pedagógica respeite princípios:

- ✓Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- ✓Políticos: dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- ✓Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Apesar da indicação de que o PPP deva organizar o currículo, é importante ressaltar que

[n]o Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2013, p. 85)

Apesar de não ser consensual a ideia de currículo para a educação infantil, as DCNEI trazem uma definição, o entendendo como “[c]onjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 12). Já nas DCNGEB, no capítulo intitulado “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, o currículo é definido como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças.” (BRASIL, 2013, p. 86).

Na definição das DCNGEB o conhecimento é central e as práticas educacionais devem ser organizadas em torno dele, enquanto que nas DCNEI o elemento central é a articulação entre saberes, experiências e conhecimentos. Além disso, as DCNGEB trazem a ideia de construção das identidades, que não vai na mesma direção que o desenvolvimento integral, que aparece nas DCNEI e é definido nas bases legais como finalidade da educação infantil.

Nunes e Kramer (2013) apresentam uma definição de currículo que dialoga com aquela trazida nas DCNEI. Para elas, currículo é “um conjunto de experiências culturais, nas quais são articulados os saberes da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.” (NUNES; KRAEMER, 2013, p. 36)

Os currículos têm como eixos “interações” e “brincadeira”, conforme as DCNEI; entretanto, essas Diretrizes não apresentam definições para esses eixos. O Documento

Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CME/POA, 2016, p.10) sustenta que “[a] interação tem significado quando há a troca, a construção e a partilha social entre as pessoas em relação aos objetos, conhecimentos, sentimentos e acontecimentos. É na interação entre pares de crianças que são construídas as culturas infantis.”.

Nunes e Kramer (2013), ao abordarem os dois eixos do currículo previstos nas DCNEI – interações e brincadeira –, apresentam suas ideias sobre interações. Para elas,

[o] ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças aprendem, se formam e se transformam; são sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. (NUNES; KRAMER, 2013, p. 31)

As DCNGEB entendem que “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.” (BRASIL, 2013, p. 87).

Nunes e Kramer (2013, p. 35) entendem que, no contexto em questão, “A linguagem e a brincadeira são articuladoras entre saberes e conhecimentos. As instituições e adultos devem favorecer a brincadeira, entendida como experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança.”. A ideia de linguagem não aparece nas DCNEI, mas é trazida pelas referidas autoras como uma forma de articular os saberes e conhecimentos.

Para Junqueira Filho (2015, p. 129), “linguagem é toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem e *da natureza*”. O autor detalha seu entendimento sobre as relações das crianças com as múltiplas linguagens:

[...] quando me refiro às relações delas [das crianças] com a multiplicidade e a diversidade de linguagens, estou me referindo ao gosto, à preferência, ao envolvimento, à rejeição, à resistência, às reclamações, aos temores quanto às marcas físicas de suas produções – em desenhos, pinturas, modelagens, recortes, construções tridimensionais com sucata e, até mesmo, no aspecto do cocô e do xixi, na temperatura do corpo e nas marcas dos dentes no braço, mão, bochecha dos colegas, tão comum entre as crianças bem pequenas. Por isso, tudo o que as crianças e o professor fazem, em interação uns com os outros, intermediados pelo mundo, pelo conhecimento, é linguagem, é conhecimento, pois comunica, expressa, indica algo sobre esses sujeitos, as linguagens e o mundo, o que possibilita que os possamos ir conhecendo, aprendendo algo sobre eles, sobre nós, uns sobre os outros e sobre tudo o que chega do mundo, proposto pela professora e pelas crianças – música, dança, pintura, escultura, arquitetura, culinária, literatura, brincadeiras, jogos, oralidade, escrita, tsunamis, guerras, desertos, animais, florestas, montanhas, mares, céus, classificação, serialização, contagem, conflitos, atitudes, valores, leis, regras, direitos, deveres... (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p. 129-130)

Para Del-Ben e Pereira (2019, p. 197), a música, assim como as demais “[...] linguagens artísticas são formas de conhecimento e como tais devem ser reconhecidas na educação básica”. Sobre música como uma linguagem, refletem: “[...] a concepção de música como linguagem deve ser vista, tão somente, como uma possibilidade, como um dos modos possíveis de conceber a natureza da música.” (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 199). Entretanto, mostram-se favoráveis a essa concepção, quando afirmam que

[t]ratar a música como linguagem, a nosso ver, acolhe o entendimento de que música é uma atividade humana e uma prática social, é algo que vivenciamos na nossa vida, entre outros, com outros, para outros, por meio de diferentes ações, em diversas situações e contextos, por meio das quais interagimos, nos expressamos, nos comunicamos, nos anunciamos e nos construímos. Nisso, acreditamos, se pode perceber o potencial ou um dos potenciais formativos da música na educação básica: a música, ou, mais precisamente, a relação com música, pode nos ajudar a nos fazermos presentes no mundo e a estarmos nesse mundo com o outro. (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 200)

2.4. Modos de organização do currículo na educação infantil

Barbosa e Horn (2008), em seu livro “Projetos pedagógicos na educação infantil”, trazem diferentes formas de organizar o currículo. As autoras entendem o movimento Escola Nova como pioneiro na reflexão sobre essa organização, afirmando que o movimento elaborou “formas de organização de ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 16). Dentre as estratégias elaboradas pelo movimento, estão “os centros de interesse, os projetos e as unidades didáticas.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 16).

Barbosa e Horn (2008) incluem os temas geradores como outra possibilidade de organização. Segundo as autoras, essa terminologia é oriunda “de referencial teórico de Paulo Freire (1967). Nessa abordagem os conteúdos, as habilidades e as atividades dos educandos giram em torno de temas que têm relação com a realidade socioeconômica e cultural em que se insere o indivíduo.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 19).

Há, ainda, outra forma de organizar o currículo abordada pelas referidas autoras: os projetos. Elas entendem que “os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 32). Além disso, percebem que “os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da

humanidade, de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35), e afirmam que,

[a]o pensarmos em trabalho com projetos, podemos fazê-lo em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos de trabalho que são organizados pelas próprias crianças. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 32).

Carvalho e Fochi não escrevem sobre um modo de organizar o currículo, mas trazem o cotidiano como um elemento importante na constituição do mesmo. Para eles, o “cotidiano [é] catalizador das práticas que constituem o currículo da educação infantil.” (CARVALHO, FOCHI, 2019, p. 194). O cotidiano também é considerado importante para Barbosa, Richter e Delgado (2015), já que as autoras compreendem que a educação infantil “[...] acontece e se realiza plenamente ligada à vida cotidiana das crianças, à inserção do seu corpo no mundo como participante que se singulariza nas narrativas e práticas sociais e culturais do seu grupo.” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 110). Para as autoras, essa particularidade “pode contribuir para a escuta dos tempos individuais e favorecer a experiência de viver tempos coletivos. Com cuidado e atenção.” (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 110).

A BNCC também trata de uma forma de organização curricular: os campos de experiência. Nesse documento, a organização do currículo é proposta a partir de “cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 25). Conforme consta no documento, “os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38).

Barbosa e Richter (2015, p. 192) acreditam que “[a] organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas.”. Elas entendem que é “a partir do conhecimento ou de fragmentos de conhecimentos que o cotidiano da escola começa a ser pensado. Este pode ser o grande equívoco que a reflexão sobre

currículo por áreas e ou disciplinas pode cometer na educação infantil: priorizar os conteúdos.” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 194).

Loris Malaguzzi (1999), um dos principais autores italianos de referência e fundador de escolas na região de Reggio Emilia, afirma que a escola para crianças pequenas é pensada “como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.” (MALAGUZZI, 1999, p. 72). Além disso, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na região de Reggio Emilia entende-se que, “[q]uanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas serão suas experiências.” (MALAGUZZI, 1999, p. 90). Sobre o elemento central da proposta, Malaguzzi (1999) esclarece:

Em nosso sistema sabemos que é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso é suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse.” (MALAGUZZI, 1999, p. 74-75)

Conforme Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 7, grifos das autoras), a ideia de campos de experiência toma como base “as contribuições das *Indicações Nacionais Curriculares italianas*, de 2012, para pensarmos a construção de um currículo brasileiro próprio para a infância, sem perder a especificidade da pequena infância e da Educação Infantil.”. Tomando como base os campos de experiência, Vasconcelos (2015, p. 35) acredita que “[a]s crianças vivem num mundo de interações. As crianças não são seres isolados, fazem parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, culturais e históricos.”. Assim, entende que, no ato educativo, “as crianças são centrais, mas não são o centro. [...] O centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence.” (VASCONCELOS, 2015, p. 35).

As *Indicações Nacionais Curriculares italianas* entendem a escola “como espaço de encontro e de diálogo, de aprofundamento cultural e de recíproca formação entre pais e professores para afrontarem juntos estes temas e propor às crianças um modelo de escuta e de respeito [...]. (MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO E DA UNIVERSIDADE E DA PESQUISA – ITÁLIA, 2015, p. 56).

Barbosa, Richter e Delgado (2015) sintetizam formas antagônicas de compreender a educação infantil. Elas escrevem:

Se, desde a Constituição de 1988, o direito à educação para todas as crianças brasileiras de zero a seis anos foi disputado entre os modelos da assistência e da escolarização, nos últimos anos o modelo hegemônico de escolarização pautado no ensino e nos resultados mensuráveis tem forjado o ingresso de políticas de avaliação, livros didáticos, sistemas apostilados e um discurso com ênfase em habilidades e competências individuais. Em contraposição a essa tendência emerge uma perspectiva que propõe a escola como espaço de formação, de vida democrática comum, propulsora de subjetividades, de conhecimentos, de singularidades, de grupos. Entre a força das duas tendências encontra-se a resposta que daremos às crianças em seu processo de inserção no mundo comum. Responsabilidade que implica escolhas de mundo futuro. (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 111)

No que tange os campos específicos de conhecimento, tais como arte, a LDBEN indica, em seu § 2º, que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (LDBEN, 1996). Além disso, explicita, no § 6º, que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 1996).

A área de música é mencionada explicitamente nas DCNEI em dois itens – apresentados no subcapítulo 2.2, em que tratei das finalidades e princípios da educação infantil. Nesse item há a previsão de garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25) e que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

Tomando como base as DCNEI, a BNCC busca contemplar nos campos de experiência os “[...] saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.” (BRASIL, 2018). A música aparece explicitada como linguagem em dois dos cinco campos de experiência. No primeiro deles, intitulado “corpo, gesto e movimentos”, é afirmado que,

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2018, p. 40-41)

O segundo campo de experiência em que a música aparece se chama “traços, sons cores e formas”. Entende-se que

[c]onviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura,

modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BRASIL, 2018, p. 41)

2.5. Profissionais da educação infantil

O desenvolvimento das propostas pedagógicas e currículos da educação infantil é responsabilidade de diferentes profissionais, professores(as) e monitores(as). Sobre a formação exigida desses(as) profissionais para atuar na educação infantil, a LDBEN indica que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDBEN, 1996)

A Resolução n. 15, de 18 de dezembro de 2014, do CME/POA, entende que:

Art. 24 O professor é o responsável pelo processo educativo nas escolas/instituições e deverá estar presente nos grupos etários, nos turnos de atendimento.

§1º Será admitida a atuação de profissionais de apoio ao professor⁹, exigida a formação mínima de ensino médio, acrescido de capacitação específica a ser regulamentada por norma própria.

§2º As ações dos profissionais de apoio devem se dar sempre sob a orientação e responsabilidade do professor.

O documento traz a ideia de que o(a) professor(a) é o responsável pelo processo educativo, mas, como na RME/POA as instituições funcionam das 7h às 19h, na prática, geralmente, os(as) professores(as) permanecem quatro horas com as turmas e as oito horas restantes são acompanhadas por outros(as) profissionais. Entendo que essa responsabilidade traz, por um lado, uma valorização desse(a) profissional e, por outro, uma ideia de hierarquia entre os(as) profissionais que pode fortalecer a noção de que as monitoras são responsáveis apenas pelos cuidados, o que vai de encontro ao princípio de indissociabilidade entre educação e cuidado.

A Resolução n. 15 sinaliza a possibilidade dos(as) professores(as) especialistas atuarem no contexto da educação infantil quando trata das ações pedagógicas em campos específicos, e prevê que estas sejam “inseridas na proposta pedagógica e no planejamento curricular das escolas/instituições, destacando que as mesmas devem ser realizadas de forma articulada, superando a fragmentação e respeitando o direito de todas as crianças ao acesso a elas.” (CME/POA, 2014, p. 26).

⁹ Os profissionais de apoio são os educadores assistentes (monitores).

§3º – As ações pedagógicas de campos específicos do conhecimento, como das artes, da educação física e das demais linguagens, poderão ser desenvolvidas por profissional licenciado na área de referência, desde que definidas na proposta pedagógica e no planejamento curricular das escolas/instituições e turmas de Educação Infantil, obedecendo às concepções e especificidades desta Etapa, sem sua disciplinarização e fragmentação. (CME/POA, 2014, p. 8)

A partir da LDBEN e da Resolução n. 15, é possível identificar pelo menos três tipos de profissionais: professores(as) unidocentes, educadores(as) assistentes e professores(as) especialistas. Como são múltiplos(as) os(as) profissionais que atuam junto às crianças nas instituições de educação infantil, o Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre traz uma definição que engloba os(as) diferentes profissionais – a definição de educadores. Estes contemplam

[...] professores, monitores e profissionais de apoio educativo, que tem o papel de estar junto das crianças, observando-as, apoiando-as em seus processos de aprendizagens e compreendendo seu desenvolvimento, de forma a responder adequadamente às suas necessidades. Os profissionais da educação necessitam reconhecer as capacidades das crianças, compreendendo-as como sujeitos potentes e que constroem conhecimentos pela interação. (CME/POA, 2016, p. 12)

As funções dos(as) distintos(as) profissionais não são explicitadas nas bases legais para a educação infantil, entretanto, autores e autoras apresentam suas perspectivas acerca dessas funções. Sem distinguir os profissionais, Nunes e Kraemer (2013, p. 31) entendem que “[a]os adultos cabe a função de mediação. O papel do outro é central na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida.”.

Junqueira Filho (2015), a partir da concepção de linguagem, reflete:

na condição de professor, se quiser conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo – e contar com a valiosa participação delas para aprender mais sobre mim, sobre o jeito como vou me constituindo professor nas interações junto a elas –, preciso me organizar para colocá-las em situações de interação com diferentes linguagens e estar atento para observar e significar suas relações com as múltiplas linguagens, testando minhas interpretações ao fazer mediações junto a elas, com vistas a produzir uma relação de confiança e admiração entre nós – uma parceria entre protagonistas lado a lado com o conhecimento. (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p. 129)

Carvalho e Fochi (2019, p. 202) identificam que, atualmente, a educação infantil tem vivido uma mudança de perspectiva, pois “[s]omos formados para ser professores de alunos e não de crianças, para trabalhar com conteúdos e não com linguagens, para valorizar a transmissão, e não a experiência”. Os autores defendem “a importância da construção de uma pedagogia que acolha as peculiaridades das crianças

pequenas.” (CARVALHO; FOCHI, 2019, p. 194). Para eles, “[é] necessário aproximarmos os discursos da pedagogia às demandas dos pequenos praticantes do cotidiano para conhecermos os acontecimentos que são importantes para as crianças nas instituições de educação infantil.” (CARVALHO; FOCHI, 2019, p. 194).

Já Barbosa e Richter (2015) percebem que

o professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 194)

2.6. Educação infantil: uma etapa em construção

Neste capítulo busquei compreender a construção da educação infantil como etapa da educação básica. Apresentei ideias sobre a educação infantil como etapa da educação básica e identifiquei ideias mais e menos consolidadas. A partir dos diferentes textos analisados, entendo que a educação infantil tem trilhado um caminho no sentido de: compreender o acesso à educação infantil como um direito das crianças; seguir o princípio de indissociabilidade entre cuidar e educar, entendendo o cuidado como parte do processo educativo; fortalecer características próprias; compreender as crianças como sujeitos de direitos; valorizar diferentes saberes e conhecimentos; considerar as interações e as brincadeiras como eixos do currículo; não fragmentar os conhecimentos; reconhecer a intencionalidade das ações dos(as) profissionais da educação infantil; e compreender que a organização dessas ações deve considerar as particularidades das crianças.

Entretanto, há expressões distintas que não são precisas e podem remeter a diferentes concepções de educação infantil. Algumas dessas expressões fazem referência aos conteúdos: conhecimentos, saberes, experiências; outros, à organização desses conteúdos: campos de experiência, linguagens, campos de conhecimento. Há ainda expressões que se relacionam aos propósitos da educação infantil: desenvolvimento de capacidades (BRASIL, 1998), aprendizagens plurais (CME/POA, 2001), desenvolvimento integral (BRASIL, 1996) e formação humana (BRASIL, 2013). Isso me remete à ideia de que a educação infantil ainda está se constituindo como uma etapa da educação básica. Apresento, a seguir, mais ideias, no sentido de aprofundar minha compreensão sobre as relações com música na educação infantil.

3. SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E MÚSICA

Levando em conta a construção deste trabalho, bem como o objetivo de pesquisa – compreender como diferentes formas de mediar relações com música, de diferentes profissionais, contribuem para o projeto formativo de crianças em uma escola de educação infantil – e seus desdobramentos – que ações e práticas envolvendo música são desenvolvidas na escola? Quem as desenvolve? Como são pensadas e desenvolvidas? Quais são as percepções das profissionais sobre as contribuições das ações e práticas envolvendo música para a formação das crianças? –, elenquei três ideias centrais que abordarei neste capítulo: infância, educação e música. Para compreender a infância, tomei como referência as ideias Walter Kohan. O entendimento de educação que sustenta esta tese toma como base ideias de Gert Biesta. Já as ideias sobre música tomam como suporte teórico Wayne Bowman. Os três autores apresentam suas ideias a partir de uma perspectiva filosófica.

3.1. Sobre infância

Walter Kohan faz referência à forma como as crianças vivenciam o tempo e traz um modo de compreender a infância. Apoiado em Agamben, compreende que a “infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura” (KOHAN, 2004, p. 9). Assim, ao contrário do que apontaram Nascimento e Motta (2013), que a construção histórica da infância como categoria social se deu pela ausência, Agamben traz a ideia de que a infância é também a busca pela linguagem.

A partir desse pressuposto, Kohan percebe que a “infância não é apenas uma questão cronológica, mas uma condição de experiência” e afirma ser “preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2004, p. 9). A ideia de ampliar os horizontes de temporalidade dialoga com Camões, Toledo e Roncarati (2013), que acreditam que a forma das crianças vivenciarem o tempo é única. Nos textos de Kohan fica evidente que, em sua concepção de infância, não há uma única ideia de tempo, mas diversas temporalidades que constituem e perpassam a infância. Kohan (2004) toma como base três definições gregas de tempo: chrónos, kairós e aión. Chrónos “designa a continuidade de um tempo sucessivo” (KOHAN, 2004, p. 54). Assim, “o tempo é, nessa concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e que

não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (KOHAN, 2004, p. 54).

A fim de ilustrar a ideia de chrónos, no contexto escolar, pode-se pensar na organização das turmas na escola de educação infantil. Conforme sua idade, as crianças deverão estar em uma determinada turma e, no ano seguinte, irão para a próxima e assim por diante; são tempos sucessivos e consecutivos. Para Kohan (2018), a organização do tempo escolar é pensada a partir dessa perspectiva de tempo. Ele diz:

Organizamos o tempo escolar. Planejamos. Organizamos toda a escola. Educação Infantil, Ensino Fundamental. Tudo isso é, prestem atenção, sucessivo, consecutivo e irreversível, ou seja, sucessivo, primeiro temos que ter janeiro para ter fevereiro, para depois ter março e abril, maio e junho. Não temos como chegar a agosto se não terminar julho primeiro, ou seja, ele é sucessivo, sucede um ao outro, e consecutivo, segue na sequência e é irreversível, pois uma vez que passou julho, não tem como voltar atrás. Khrónos¹⁰ continua, é como se fosse uma força. Por isso, às vezes, nos afeta, pois não podemos parar o tempo, queremos que ele vá mais devagar, mas ele tem um ritmo, ele vai sem parar e não tem como voltar atrás. O que passou, passou. (KOHAN, 2018, p. 300-301)

Chrónos é o tempo mensurável; assim, em termos de “qualidade, ele é indiferenciado, ou seja, todo movimento de tempo cronológico é igual a outro movimento. Todo segundo é igual a outro segundo. Todo mês, embora nós dividimos, alguns têm 30 dias e outros têm 31 dias, enquanto khrónos são todos iguais” (KOHAN, 2018, p. 300-301). O autor trata de outras duas temporalidades, que qualificam chrónos: kairós e aión (KOHAN, 2018).

Kairós “é uma primeira qualificação em khrónos, ou seja, kairós se traduz como oportunidade” (KOHAN, 2018, p. 301). O autor esclarece que “têm coisas que só podem ser feitas em determinados momentos e há momentos oportunos para fazê-las, e que, se não as fizermos nesse momento, não dá certo” (KOHAN, 2018, p. 301). E exemplifica: “Podemos ter a melhor ideia, o melhor projeto, mas se ele não encontra a oportunidade precisa, ele não vai funcionar. [...] A hora de pegar um trem, um ônibus, se não estivermos na hora perderemos o trem. Então, um minuto não é sempre igual ao outro minuto.” (KOHAN, 2018, p. 301). Segundo o autor,

na escola, além de organizar o tempo cronologicamente por quantidade de tempo, por número de movimentos temporais, organizamos o tempo por oportunidade, pensamos que há certas coisas que só se pode fazer em determinados momentos e não em outros. E pensamos que todas as crianças devem fazer certas coisas em certo momento. Mas o kairós pode não ser o mesmo para distintas crianças. (KOHAN, 2018, p. 301)

¹⁰ Utilizo a grafia chrónos ao longo do trabalho; entretanto, nesse artigo a grafia é diferente e mantenho a escrita, conforme o original.

Entendo que a organização da rotina de alimentação e de sono das escolas de educação infantil pode ser um exemplo de kairós, uma primeira qualificação, pois consideram as particularidades de cada idade para a organização dos horários. Assim, as crianças menores têm intervalos mais curtos entre as refeições, as recebendo primeiro do que as crianças mais velhas. Elas também têm um tempo de descanso maior do que as demais, em função de suas necessidades, sendo que cada criança dormirá conforme sua necessidade de sono.

A terceira palavra utilizada para definir o tempo é Aión e significa “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2004, p. 54). Kohan (2018, p. 302) explica que “Aión é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura”.

O autor retoma um trecho de Heráclito, no qual o tempo de aión é relacionado ao tempo da infância:

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “aión é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança”. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (aión – país) e poder-infância (basileie – país). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal [a de chrónos] segue os números, outra [a de aión] brinca com os números.

Com relação à infância, o fragmento também sugere que a infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo aiónico. (KOHAN, 2004, p. 54-55)

Levando em consideração as definições de tempo apresentadas, Kohan (2004) traça uma relação entre as formas de se compreender a infância e as formas de entender o tempo. Para ele,

em certo sentido, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das majorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. (KOHAN, 2004, p. 62)

Nesse sentido, a infância é “uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro” (KOHAN, 2004, p. 53).

Entretanto, há outra infância, “que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 53). Essa segunda infância seria “uma forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma” (KOHAN, 2012, p. 43). Para o autor, a infância “é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. (KOHAN, 2015, p. 217).

No mesmo sentido, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 180) entendem que:

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo do acontecer e da invenção.

Essa ideia de “vir-a-ser” ou “devir” vem de Kohan, que, apoiado especialmente em Deleuze, esclarece

Devir-criança é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15). Um devir é algo “sempre contemporâneo” [...]. (KOHAN, 2004, s/p)

Ainda para Kohan (2004, s/p), “O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal”. Considerando o exposto sobre temporalidades e infância, conclui que

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação de outra. Não somos juizes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (KOHAN, 2004, p. 63).

Sob essa perspectiva, as crianças são seres humanos recém-chegados. Assim, na interação com outros seres humanos e explorando o mundo, vão realizando suas descobertas e inventando novas formas de interagir com esse mundo num eterno

recomeço (KOHAN, 2004). Percebo que a ideia de que as crianças realizam descobertas através da interação e da exploração dialoga com os eixos curriculares previstos nas DCNEI – interações e brincadeiras – e também com a ideia de experiência trazida por diferentes autores no capítulo 2 deste trabalho.

Kohan traz um modo de compreender a infância que pode auxiliar na compreensão de um projeto formativo que se direciona às crianças. Para aprofundar essa compreensão, busquei suporte sobre educação nos trabalhos de Gert Biesta, que apresento a seguir.

3.2. Sobre educação

Início este subcapítulo apresentando a definição de educação de Gert Biesta, qual seja, “uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor, mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana.” (BIESTA, 2017, p. 16). Sendo assim, o autor indica que educação tem finalidade e intencionalidade. Nesse sentido, professoras e professores têm um papel central no desenvolvimento dessas intervenções, pois as relações se tornam educativas a partir da finalidade e intencionalidade desses(as) profissionais.

Em suas produções Biesta apresenta três finalidades desempenhadas pela educação, que são “[...] diferentes, mas relacionadas, às quais [se refere] como as funções de qualificação, socialização e subjetivação” (BIESTA, 2012, p. 817). A primeira função – qualificação – consiste em proporcionar a crianças, jovens e adultos

conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do muito específico (como no caso da capacitação para um trabalho ou profissão específica ou para uma habilidade ou técnica particular) ao mais geral (como no caso da introdução, à cultura moderna ou à civilização ocidental, da aquisição de habilidades para a vida, etc.). (BIESTA, 2012, p. 817)

Conforme o autor, a função de qualificação parece ser a mais evidente quando se fala em educação (BIESTA, 2012). Essa função permite, aos sujeitos envolvidos no processo educativo, entrar em contato com outros conhecimentos ou aprofundá-los, bem como ampliar sua compreensão sobre temáticas variadas, repensar seus pontos de vista e estabelecer relações entre diferentes campos de conhecimento.

A segunda função elencada por Biesta é a de socialização, que, em suas palavras, “tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (BIESTA, 2012, p. 818).

Através da função de socialização, “a educação insere os indivíduos em modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis.” (BIESTA, 2012, p. 818).

Além da qualificação e da socialização, o autor defende que a educação tem outra função central que “também impacta o que podemos chamar de processos de individuação ou, como [prefere] chamar, processos de subjetivação – de se tornar um sujeito” (BIESTA, 2012, p. 818-819). A função de subjetivação não trata “precisamente da inserção de ‘recém-chegados’ às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente.” (BIESTA, 2012, p. 819).

Em relação a essa última função, o autor parte da premissa de que educar presume assumir riscos e argumenta em favor de uma educação que se mantenha aberta ao inesperado para que haja a possibilidade de emergirem subjetividades.

Se a possibilidade da subjetividade, a possibilidade do evento da subjetividade, tem algo a ver com aquelas situações em que somos chamados, em que somos escolhidos, em que somos demandados a assumir responsabilidade por nossa responsabilidade, então, uma das coisas importantes para educadores fazermos é garantir que nossos arranjos educacionais – nossos currículos, nossas pedagogias, nossos planos de ensino, os modos pelos quais conduzimos e construímos nossas escolas, e os modos como organizamos a escolarização em nossas sociedades – não mantenham nossos estudantes longe dessas experiências, não os protejam de qualquer potencial intervenção do outro, não contribuam para fazer nossos estudantes cegos e surdos para o que os está chamando. É claro que fazê-lo não garante nada, a não ser que o evento da subjetividade não será negado. Porque, se esse evento ocorrerá ou não, se os estudantes perceberão sua subjetivação, é uma pergunta inteiramente aberta. Está além de nosso controle e, fundamentalmente, fora de nosso alcance. Manter a educação aberta para que o evento da subjetividade ocorra vem, é claro, com um risco, porque, quando mantemos a educação aberta, qualquer coisa pode acontecer, qualquer coisa pode suceder. Mas é somente quando estamos dispostos a correr esse risco que o evento da subjetividade tem alguma chance de ocorrer. (BIESTA, 2016, p. 23, tradução minha)

Relaciono a ideia de manter a educação aberta para o evento da subjetividade à ideia de Kohan sobre educação, quando afirma que “O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é.”. (KOHAN, 2004, p. 63).

Nos textos de Biesta, fica evidente a ideia de intervenção, que se relaciona ao papel dos professores e professoras nas instituições de ensino. Para ele, há uma complexidade que é exclusiva do trabalho do professor. Essa complexidade

[...] exige cuidado, julgamento situado e disposição para se comprometer com a abertura e com o risco que a educação sempre carrega. Enquanto os burocratas podem continuar tentando manter esse risco afastado no (equivocado) pressuposto de que a melhor educação é aquela que é completamente previsível, a educação como um empreendimento humano destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens nunca pode acabar como uma forma de

gerenciamento e controle. Precisa, outrossim, de pessoas dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas. (BIESTA, 2018, p. 29)

Para o autor, ao refletirmos “sobre o que constitui uma boa educação, devemos reconhecer que é uma questão ‘composta’, isto é, que, para responder a essa pergunta, precisamos reconhecer as diferentes funções da educação e os diferentes objetivos potenciais da educação.” (BIESTA, 2012, p. 819). O autor alerta: “Dizer que a questão do que constitui uma boa educação é uma questão composta não é sugerir que as três dimensões da educação podem e devem ser vistas como inteiramente separadas. É o contrário.” (BIESTA, 2012, p. 819). Além de compreender que as três funções têm intersecções, ressalta que,

Embora a educação precise estar preocupada com os três domínios, não se pode fazer tudo em todos os domínios, ao mesmo tempo. Então, muitas vezes – e talvez sempre –, confronta-se com a questão sobre do que se está disposto a “desistir” (embora temporariamente) em um ou dois domínios a fim de atingir algo em um ou dois dos outros domínios. (BIESTA, 2018, p. 25)

Para dar conta da complexidade da educação, Biesta defende a utilização de uma linguagem da educação. Ele afirma essa necessidade, pois percebe que “a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*”. (BIESTA, 2017, p. 30, grifos do autor). Apesar de a linguagem da aprendizagem ter “tornado possível expressar ideias e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação é ou deveria ser tornaram-se muito mais difíceis de articular” (BIESTA, 2017, p. 30).

Biesta identifica que a substituição da linguagem da educação pela linguagem da aprendizagem trouxe profundas mudanças e argumenta em favor de “uma necessidade de recuperar uma linguagem *da* educação e *para* a educação.” (BIESTA, 2017, p. 30, grifos do autor). Dentre as mudanças percebidas, destaca que a ascensão da palavra aprendizagem é “o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios” (BIESTA, 2017, p. 34). Segundo ele, o principal problema com o que chama de “nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo de educação em termos de uma transação econômica” (BIESTA, 2017, p. 37),

isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são

vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendiz. (BIESTA, 2017, p. 37)

Para o autor, “as questões sobre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem devem ser vistas em primeiro lugar como questões educacionais importantes, na medida em que adquirir uma compreensão do que se quer ou precisa é em si mesmo uma experiência importante de aprendizagem” (BIESTA, 2017, p. 42). Assim, considera que

essas questões devem ser vistas como questões sociais e interpessoais, e não simplesmente como questões de preferência individual. Questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, embora de imensa importância para nós mesmos, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social. (BIESTA, 2017, p. 42).

Em suas produções fica clara a preocupação com a humanidade e a responsabilidade que os sujeitos envolvidos com a educação têm. Isso fica evidenciado quando afirma que “[a] questão principal que a educação precisa responder é [...] se o que se deseja – não apenas em termos do que se quer ter, mas também em termos do que se quer ser – é realmente desejável para a própria vida e para a vida com os outros nesta terra.” (BIESTA, 2018, p. 27). Nesse sentido, entende que

[...] a educação deve ter uma orientação para a qualidade do crescimento, porque esta denota um modo de ser no mundo que não é autocentrado, não é dirigido pelos desejos, mas tenta levar em consideração o fato de que se existe sempre com outros em um planeta com sua própria integridade e com suas próprias limitações. (BIESTA, 2018, p. 27)

Tendo em vista a relevância da educação sob sua perspectiva, Biesta (2018, p. 22) reflete sobre “o que a própria escola deveria significar, ou seja, qual interesse particular a escola deveria reivindicar como exclusivamente seu.”. O autor apresenta três respostas possíveis: aprendizagem, desenvolvimento e formação, defendendo a terceira. O autor afirma que a primeira “vem se tornando a mais popular e influente opção.” (BIESTA, 2018, p. 22). Dentre os problemas trazidos ao enfocarmos a aprendizagem, está a ideia de algo que é individual, além da responsabilização exclusiva do indivíduo por seu processo (BIESTA, 2017). Já a segunda “desempenha um papel no argumento de que o foco da educação é a criatividade e a expressão e para a ideia de que deve tornar possível para as crianças desenvolverem todos os seus talentos e realizarem seu ‘pleno potencial’.” (BIESTA, 2018, p. 22). A terceira – a noção de formação –, por sua vez,

[...] é menos popular, se for conhecida. Em alguns países e linguagens, é visto como um conceito (mais) antigo e, em certa medida, mesmo antiquado e ultrapassado. No entanto, há algo que se gosta sobre a ideia de formação, na medida em que se entende a educação como um encontro entre criança e mundo [...]. (BIESTA, 2018, p. 22)

Partindo da premissa segundo a qual a educação é um encontro entre a criança e o mundo, Biesta alerta que “[e]sse encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo na criança. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece na criança e no mundo.” (BIESTA, 2018, p. 22-23).

A partir das ideias de Biesta, entendo que a educação pressupõe uma relação entre pessoas que convivem em um mesmo ambiente – a escola, sendo as professoras e professores responsáveis pelas intervenções, considerados o contexto em que a instituição está inserida, o projeto formativo da escola, os documentos legais para cada etapa da educação e as vivências dos alunos e alunas que frequentam a instituição. O autor defende a ideia de

pensar na educação como dizendo respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares. O primeiro interesse da educação, em outras palavras, consiste em determinar como as crianças e os estudantes podem aprender a falar com sua própria voz. Isso não é excluir ou negar o papel da educação e da instrução na reprodução da comunidade racional, mas propõe realmente a questão de saber quanto da outra comunidade é possível dentro do sistema educacional, e também o que se exige da educação para tornar isso possível [...]. (BIESTA, 2017, p. 83)

A ideia de “vir ao mundo”, no trecho anterior, é extraída de Hannah Arendt e está relacionada ao que chama de ação, considerada uma das três atividades essenciais ao ser humano: “labor, trabalho e ação – que, juntas, definem a *vita activa*”. (BIESTA, 2017, p. 73), sendo que agir significa, primeiramente, “tomar iniciativa, isto é, começar. A ação está, portanto, intimamente ligada com a condição humana da natalidade. “O novo início inerente ao nascimento só pode se fazer sentir no mundo porque o novo ser possui a capacidade de começar algo novo, isto é, agir (ARENDR, 1977b, p. 9).” (BIESTA, 2017, p. 73).

Para Biesta, “é por meio da ação que expomos nosso ‘caráter único distinto’, que ‘revelamos ativamente nossas identidades pessoais únicas’ (ARENDR, 1977b, p. 179)”. (BIESTA, 2017, p. 73). O ponto central sobre a ação é

que agimos sobre seres “que são capazes de suas próprias ações” (p.190). Assim como nos esforçamos para introduzir seus inícios no mundo. E só quando nossos inícios são adotados por outros – outros que são capazes de sua próprias ações – é que vimos ao mundo. Isso significa que o agente revelado no ato não deve ser compreendido como um “autor” ou um “produtor”, mas como um sujeito no duplo sentido da palavra, a saber, como alguém que começou uma ação e como alguém que sofre com as suas consequências. Mas esse “sofrimento” é um sofrimento necessário; é a condição para que nossos inícios possam vir ao

mundo. Porque os seres humanos se revelam na ação e porque a ação atua sobre seres que são capazes de suas próprias ações, o domínio da ação é “ilimitado” e “inerentemente imprevisível” (p. 190-191). (BIESTA, 2017, p. 74)

A partir dessas premissas, Biesta (2017, p. 80) conclui que “o que nos ‘torna’ um ser único, singular, não é nossa identidade, não é um conjunto de atributos que só pertencem a mim, mas é o fato de que eu sou responsável e de que eu não posso escapular dessa designação”. Desse modo, nossa unicidade e singularidade só podem existir pela existência da presença de outros que são diferentes de mim. Nesse sentido, o autor afirma que

a discussão sobre o espaço ético sugere que a primeira questão sobre o sujeito não é a pergunta “Onde estou?”, mas a pergunta “Onde está você?”. A última é a pergunta que nos singulariza, e essa é a pergunta que, num sentido muito fundamental, pode ser compreendida como uma questão educacional. É a pergunta que nos chama para ser presença; ou, para ser mais preciso, é a pergunta que me chama a mim, como ser singular, como alguém um, para vir ao mundo. Esse mundo [...] é por necessidade um mundo de pluralidade e diferença; é um mundo de outridade. (BIESTA, 2017, p. 80)

O autor argumenta que “vimos ao mundo como seres únicos e singulares pelas maneiras em que assumimos nossa responsabilidade pela outridade dos outros, como acontece naquelas situações em que falamos com nossa própria ‘voz’, e não com a voz representativa da comunidade racional¹¹” (BIESTA, 2017, p. 155). Entendo que a educação chama os e as profissionais que trabalham nas escolas a serem presença, sendo sujeitos responsáveis por outros que são diferentes deles e delas (BIESTA, 2017). Biesta argumenta

que a responsabilidade educacional não é apenas uma responsabilidade pela vinda ao mundo de seres únicos e singulares; é também uma responsabilidade por um mundo de pluralidade e diferença. A criação desse mundo, a criação de um espaço mundano, não é algo que possa ser feito de maneira direta. Acarreta antes um “dever duplo” em relação à criação de espaços mundanos e a seu desfazer. (BIESTA, 2017, p. 156)

Biesta conclui, apoiado em Arendt, que

¹¹ “[...] a comunidade racional é constituída por uma linguagem comum e por uma lógica comum. Ela nos dá uma voz, mas apenas uma voz representativa. A comunidade racional nos capacita a falar, mas apenas na linguagem e na lógica dessa comunidade. Embora importe certamente *o que* dizemos, não importa *quem* o está dizendo, porque na comunidade racional somos intercambiáveis.” (BIESTA, 2017, p. 89, grifos do autor)

“[...] a comunidade racional e a “outra” comunidade não devem ser compreendidas como duas comunidades separadas, tampouco como duas opções entre as quais podemos escolher. Não há como negar a importância da comunidade racional – ou das comunidades racionais – uma vez que elas tornam possíveis certos modos de falar e agir. Não devemos esquecer, é claro, que, toda vez que uma comunidade racional é constituída, ela traça uma fronteira, cria ao mesmo tempo um dentro e um fora.” (BIESTA, 2017, p. 94)

a educação não deve ser vista como um espaço de preparação, mas deve ser concebida como um espaço onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e, com isso, podem ser um sujeito. A questão educacional já não é, portanto, como “engendrar” ou produzir indivíduos democráticos. A questão educacional chave é como os indivíduos podem *ser* sujeitos, tendo sempre em mente que não podemos ser continuamente sujeitos, pois só podemos ser sujeitos *em ação*, isto é, em nosso ser com os *outros*.” (BIESTA, 2017, p. 181, grifos do autor)

Assim, entendendo a “educação como um espaço onde os indivíduos podem agir” e ser sujeitos em ação com os outros, retomo a ideia de encontro de Biesta quando defendeu que a escola visa à formação. Para o autor, essa ideia se justifica quando

se entende a educação como um encontro entre criança e mundo, no qual e através do qual a criança adquire uma certa “forma”. Esse encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo na criança. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece na criança e no mundo. (BIESTA, 2018, p. 22-23)

Da citação acima gostaria de destacar a ideia de encontro que, para o autor, possibilita um acontecimento na criança e no mundo. Cerletti (2016) também traz uma definição para a palavra encontro, que, a meu ver, dialoga com as proposições de Biesta. Para Cerletti, encontro é

uma circunstância em que [confluem] de uma maneira especial pessoas, mundos, saberes, paixões. Somente uma reunião de indivíduos em um espaço preestabelecido para a educação não garante que se produza um encontro. Um encontro é a possibilidade de imaginar uma textura de trajetos na qual aqueles que intervêm se transformam em função dos demais e dão lugar a algo diferente do que havia antes. A educação terá a ver, então, com um cruzar de caminhos e com algo em comum que lhes é próprio. Contudo, toda reunião – como, por exemplo, a educativa – tem uma dimensão que é imprevisível. Quando se cruzam caminhos, há sempre uma oportunidade que se suceda algo diferente do esperado; existe a oportunidade de que algo aconteça. (CERLETTI, 2016, p. 14, tradução minha)

Entendo que essa ideia dialoga com Biesta em muitos sentidos. O primeiro sentido é a ideia de uma textura de trajetos e de transformação dos sujeitos a partir das intervenções dos outros que, como percebo, se relacionam à ideia de introduzir os inícios no mundo e de adotar os inícios uns dos outros. O segundo sentido tem a ver com o que Cerletti chamou de dimensão imprevisível, que relaciono ao risco que Biesta afirma ser inerente à educação. O terceiro significado é o acontecimento que é possível através dos encontros, que aparece em ambos os autores. A partir das ideias apresentadas, entendo a escola de educação infantil como um lugar de encontro entre profissionais, crianças e mundo. Um lugar em que os sujeitos introduzem seus inícios.

A partir das ideias de Walter Kohan, trouxe um modo de compreender a infância; em seguida, explorei a ideia de educação, sustentada a partir dos trabalhos de Gert Biesta. A seguir, busco entender a música, sob a perspectiva de Wayne Bowman, a fim de contemplar as dimensões necessárias para alcançar meu objetivo.

3.3. Sobre música

Wayne Bowman, em algumas de suas produções mais antigas, antes de tratar da música propriamente dita, aborda o som e seu significado no mundo, trazendo a noção de que o som é “[...] um modo totalmente único de interpretar e construir o mundo.” (BOWMAN, 1994a, p. 53, tradução minha). Além disso, acredita que “[o] imediatismo peremptório do som, sua ambiguidade, sua difusão e sua transitoriedade vital concedem à existência humana dimensões experienciais qualitativas incomparáveis com qualquer outro campo, que não se encontra em qualquer outra área.” (BOWMAN, 1994a, p. 53, tradução minha). Desse modo, entende que “[o]s sons contribuem profundamente para o nosso senso de estar vivo para o mundo. Eles afirmam nosso vínculo com o mundo e confirmam sua unidade.” (BOWMAN, 1994a, p. 53, tradução minha).

A partir da ideia de som, Bowman (1994a, p. 54, tradução minha) acredita que “[o] som musical transforma esses fenômenos pessoais em sociais por causa de sua notável capacidade de nos cercar e de criar sincronicidade entre nós.”. Desse modo, argumenta que “[a] natureza e o valor da música não são absolutos, mas o resultado da intenção e convenção. Músicas não são fatos da natureza, mas produtos contingentes do comportamento humano e interação.” (BOWMAN, 1994a, p. 55, tradução minha). Sendo a música entendida dessa forma, trata-se de “um processo de construção ativa. Dessa perspectiva, percepções são mais conquistas pessoais do que atos receptivos. Os significados musicais são negociados, não absorvidos; construídos, não dados; apropriados, não concedidos.” (BOWMAN, 1994a, p. 51, tradução minha). A ideia de música como um processo de construção ativa continua aparecendo em produções mais recentes do referido autor, entretanto, ele ressalta que “nem todos os processos ativos são necessariamente significativos ou desejáveis em si mesmo.” (BOWMAN, 2009, p. 6, tradução minha)

O autor acredita que as experiências musicais “fazem parte da nossa realidade social.” (BOWMAN, 1994a, p. 51, tradução minha). Desse modo, defende que “[n]ão existe música fora das esferas humanas, sociais, políticas e, portanto, das interações morais.” (BOWMAN, 1994b, p. 64, tradução minha). Ele entende que músicas são “modos

vivos de estar no mundo e de ser presentes um ao outro. Músicas são ações que afirmam e vivificam a existência. Elas não apenas refletem quem somos, mas ajudam a criar e nos definir.” (BOWMAN, 1994b, p. 65, tradução minha).

Partindo das premissas trazidas por Bowman (1994a), que o som é um modo singular de interpretar e construir o mundo; que o som musical transforma experiências pessoais em sociais; que essas experiências criam sincronicidade entre as pessoas; que é um processo de construção ativa; e que são ações que vivificam a existência, entendo que a música na escola tem a potencialidade de oportunizar experiências singulares aos sujeitos envolvidos no projeto formativo.

Bowman (2018, p. 169, tradução minha) afirma que “[a] música não é uma entidade única, estável e uniforme, mas, sim, um modo de ação humana radicalmente plural, em constante mudança, sempre em movimento, sempre em evolução”. Para o autor, as “Práticas humanas são inerentemente fluidas, sempre em construção.” (BOWMAN, 2009, p. 6, tradução minha). Em decorrência dessa fluidez, os “[...] significados gerados humanamente, as consequências das ações musicais e instrucionais são plurais, em constante mudança, contextuais e pessoalmente relativas.” (BOWMAN, 2009, p. 4, tradução minha). Para ele, as práticas consistem “em constelações de ações humanas flexíveis, diversas e variáveis, também estão sempre sujeitas a mudanças.” (BOWMAN, 2014, s/p, tradução minha). O autor esclarece que,

Do ponto de vista praxial, os valores da música e da educação musical são sempre variáveis social e politicamente, e se relacionam às formas que eles servem à vida humana. Em vez de assuntos objetivos, cujo valor é absoluto e invariavelmente positivo, a música e a educação musical exigem maior sensibilidade às variáveis situacionais e, constantemente, uma reavaliação crítica.

Em contraste com as atividades técnicas, nas quais as ações se relacionam diretamente com fins pré-determinados, a práxis é guiada por um discernimento ético altamente refinado – o que Aristóteles chamou de phronesis. Phronesis é o discernimento ético necessário para negociar um caminho na esfera das práticas humanas – para agir corretamente, à luz das possíveis consequências humanas das ações de alguém. Em contraste com o tipo de saber relacionado a perguntas como “O que funciona?” E “Quão bem?”, a phronesis preocupa-se em determinar os cursos corretos de ação em que a “retidão” deve ser qualificada por respostas a perguntas como “Para quem? Sob que circunstâncias? Se e em que medida?”. Ou seja, a phronesis está preocupada em escolher um curso de ação correto, em que o “certo” só pode ser decidido à luz das particularidades de uma única situação humana. (BOWMAN, 2009, p. 5, tradução minha)

Bowman afirma que “[a] música e seu estudo não são fins em si mesmos, mas (sempre e necessariamente) significam outros fins humanos.” (BOWMAN, 2014, s/p, tradução minha). Desse modo, argumenta que o “[...] valor musical é sempre valor para algum fim ou propósito, que só pode ser medido em relação a esse fim ou propósito, e ainda mais, que tais fins ou propósitos são múltiplos e estão sempre mudando.” (BOWMAN, 2010, p. 3, tradução minha). Para ele, “[o]s valores do ensino e da

aprendizagem de música são sempre funções dos usos a que se destinam e dos modos com que eles se relacionam com outras coisas, ações e significados.” (BOWMAN, 2009, p. 5, tradução minha). No mesmo sentido, acredita que:

O valor da música e do estudo da música e da experiência musical (e assim por diante) não são simplesmente "dados" ou inerentes, os resultados inevitáveis de se envolver em coisas musicais. Eles são bons apenas na medida em que contribuem para fins humanos ou, no caso da educação musical, para fins educacionais. (BOWMAN, 2014, s/p, tradução minha)

Para o autor, “[a] noção de valor é sempre, eu insisto, valor para outra coisa.” (BOWMAN, 2014, s/p, tradução minha). Assim, afirmar “que a música é boa 'por si só' é circular e auto-contraditória. Pior ainda, desvia nossa atenção de questões que são extremamente importantes para nossa compreensão e abordagem da educação musical.” (BOWMAN, 2014, s/p, tradução minha). Essa ideia de valor decorre do entendimento de música como prática humana, pois o autor explica que,

Como a práxis entende valores como funções de uso, as práticas orientadas em educação musical se preocupam com os variados usos humanos aos quais as experiências musicais podem ser postas, as maneiras pelas quais elas melhoram (ou interferem) na vida humana e na subsistência. (BOWMAN, 2009, p. 6, tradução minha)

Percebo que essa ideia de que as práticas orientadas em educação musical se preocupam com os modos pelos quais melhoram ou interferem na vida dialoga com a definição de educação de Biesta (2017), para quem a educação é uma intervenção na vida de alguém no sentido de torná-la melhor.

Nesse sentido, Bowman (2009) esclarece que, “[a]o contrário da ação tecnicamente orientada, cuja preocupação é ‘se o que desejamos é realizável’, práxis (ação pragmaticamente orientada) pergunta ‘se é desejável alcançá-lo’.” (BOWMAN, 2009, p. 6, tradução minha). Essa ideia também dialoga com o que Biesta colocou como a principal questão que a educação precisa responder: “[...] se o que se deseja [...] é realmente desejável para a própria vida e para a vida com os outros nesta terra.” (BIESTA, 2018, p. 27).

Ainda sobre a ideia de práxis, que entendo dialogar com a ideia de educação proposta por Biesta, Bowman afirma:

As orientações praxiais da educação musical rejeitam, assim, os modelos de transmissão/recepção de ensino e aprendizagem. Elas insistem que ações genuinamente musicais são intencionais – que elas estão atentas aos resultados musicais. A atividade musical não é inerentemente boa: ela pode ser boa ou ruim, e geralmente o é ao mesmo tempo. Novamente, a ação musical orientada para a prática (distinta da mera atividade) está atenta às diferenças que faz na vida daqueles que se envolvem nela. (BOWMAN, 2009, p. 6, tradução minha)

Sendo assim, percebe que “[...] escolher práticas musicais e instrucionais com vistas aos fins para os quais prometem contribuir está entre as nossas obrigações profissionais mais prementes.” (BOWMAN, 2014, s/p, tradução minha). Para tanto, percebe a necessidade de nos questionarmos sobre

[...] qual dos vários fins para os quais uma determinada prática musical ou instrucional pode ser adequada escolhemos seguir e por quê. Devemos perguntar como essa busca direciona as ações em que nos envolvemos e o que constitui evidência credível de alcançar com êxito os fins que buscamos. (BOWMAN, 2014, s/p, tradução minha)

Desse modo, “[o] sucesso ou a eficácia do ensino de música não devem ser avaliados pela eficiência com a qual fazemos o que fazemos, mas pelas diferenças tangíveis e duráveis que nossas ações fazem na vida dos estudantes e da sociedade.” (BOWMAN, 2009, p. 4, tradução minha).

É a partir desse entendimento que o autor diferencia o ensino de música da educação musical e justifica: “[e]nsinar música, mesmo ensinando-a de maneira eficiente e completa, pode ser ou não ser educacional. As instituições e os métodos que empregamos para ensinar música podem realmente minar os resultados educacionais.” (BOWMAN, 2018, p. 168, tradução minha). E complementa:

Ensinar (até mesmo ensinar algo tão incrível e maravilhoso como música) pode abrir mentes, mas também pode fechá-las. O ensino de música pode fomentar a criatividade, mas também pode (e, lamentavelmente, muitas vezes) suprimir imaginação. Pode ajudar a desenvolver autoconfiança e independência, mas pode também tornar os alunos dóceis e complacentes. É essencial, portanto, que se pense com cuidado nas diferenças entre ensino de música e educação musical. (BOWMAN, 2018, p. 168, tradução minha)

Entender essa diferença implica “enormes responsabilidades sobre nós que dedicamos nossas vidas ao ensino de música, responsabilidades que seriam um erro grave negligenciar.” (BOWMAN, 2018, p. 168, tradução minha).

Meu ponto de vista é que a educação precisa identificar e incluir esses aspectos do ensino e da aprendizagem que ajudam as pessoas a se adaptarem às transições, alterações ou rupturas. O treinamento musical prepara as pessoas para o que é: atender, desenvolver e aperfeiçoar os hábitos existentes. A educação musical, em contrapartida, desenvolve o hábito de mudar hábitos – e nutre a capacidade de reconhecer quando a mudança se torna uma necessidade. (BOWMAN, 2018, p. 169, tradução minha)

Ao tratar de educação, Bowman faz referência à necessidade de pensarmos em “habilidades para a vida”; ele atenta para o fato de que estas não são “puramente musicais” e complementa:

Eu gostaria que você considerasse a possibilidade de não existir coisas tais como ações que sejam "puramente musicais". A noção de fronteira entre música e vida, entre música e o mundo, é terrivelmente enganosa, de modo que distorce e compromete seriamente nossos entendimentos sobre música e seu significado. A fronteira entre a ação musical e a ação cotidiana é altamente porosa. (BOWMAN, 2018, p. 169, tradução minha)

Bowman (2018) afirma que se pode ensinar treinando ou educando, entretanto, treinar e educar são “processos que diferem profundamente um do outro. Ambos são importantes; ambos são necessários. Embora o treinamento possa contribuir para a educação, ele não deve ser mal interpretado como um substituto em potencial.” (BOWMAN, 2018, p. 173, tradução minha). O autor pontua diferenças entre educação e treinamento:

Na educação, diferentemente do treinamento, os problemas são ativos ao invés de obstáculos. São recursos preciosos. Eles não são impedimentos ao aprendizado ou indicações de falha, mas caminhos para a descoberta, oportunidades de renovação e crescimento. De fato, os problemas são partes cruciais do que mantém práticas (como educação e música) vivas e crescentes. Ao contrário do processo de treinamento, os objetivos da educação são múltiplos, geralmente ambíguos e sempre sujeitos a interrogações. (BOWMAN, 2018, p. 171, tradução minha)

Bowman conclui afirmando que

O treinamento é incapaz de criar um sociedade educada. Para educar, é preciso ter sido educado – deve ter desenvolvido atitudes, disposições e caráter distintos com os quais a educação está preocupada. Ser educado significa que alguém está profundamente envolvido em crescimento e renovação contínuos – preocupações pouco interessantes para o treinamento. O treinamento tem seu lugar na educação musical; mas não é suficiente. E acreditar que é educacionalmente neutro ou inofensivo é um erro grave. (BOWMAN, 2018, p. 173, tradução minha)

O autor traz alguns questionamentos que podem auxiliar na reflexão sobre a educação musical no contexto escolar. Bowman (2018, p. 171, tradução minha) afirma que “[a] educação é guiada e explorada pela sempre aberta pergunta ética: ‘Que tipo de pessoa é bom ser?’ A pergunta que se segue para a educação musical deve ser: “Como a música e o fazer música me (ou nos) colocaram em contato com isso?”.

Retomo a definição, de Biesta (2017), de educação como “uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor, mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana.” (BIESTA, 2017, p. 16). Retomando essa ideia em diálogo com Bowman (2018), penso no sentido em que a música ou a educação musical na educação infantil coloca as crianças em contato com que tipo de pessoa é bom ser.

Tendo apresentado meu percurso até a construção do problema de pesquisa, seguido de modos de compreender a educação infantil, que tomam como referência as

bases legais sobre a educação infantil e textos acadêmicos sobre essa etapa da educação básica, e os pressupostos teóricos deste trabalho, exponho, a seguir, sua metodologia.

4. METODOLOGIA

4.1. Estudo de caso

Na introdução desta tese, abordei a forma como venho problematizando a educação básica, meu espaço de atuação profissional. Durante a construção da presente tese, intensifiquei a ligação com esse espaço, partindo do próprio contexto em que atuava como professora de música no início do doutorado, em 2015, em que permaneci até o final do ano de 2017. Como busquei compreender particularidades de um contexto específico, entendi que o estudo de caso seria a estratégia mais apropriada para a presente pesquisa.

Utilizo as ideias de Stake (1999) e Yin (2003) como referências para a compreensão do estudo de caso. Considerei ser o estudo de caso a estratégia mais apropriada para esta tese, pois me interessou conhecer uma situação particular. Conforme Stake (1999, p. 11, tradução minha), “Estudamos um caso quanto temos um interesse muito especial em si. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes”. Para o autor, “[o] caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento” (STAKE, 1999, p. 16, tradução minha). Esse caso

[...] pode ser uma criança. Pode ser um grupo de alunos, ou um determinado movimento de profissionais que estudam alguma situação da infância. O caso é um entre muitos. Em qualquer estudo dado, nos concentramos nesse um. Podemos passar um dia ou um ano analisando o caso, mas enquanto estamos concentrados nele, estamos realizando estudos de casos. (STAKE, 1999, p. 15, tradução minha)

Com relação às possibilidades advindas da realização de um estudo de caso, Yin (2003, p. 21) acredita que esse método “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, o que corroborou a identificação do estudo de caso como estratégia adequada para esta pesquisa.

Stake (1999, p. 20, tradução minha) afirma que “Escolhe-se um caso particular e se chega a conhecê-lo bem, não para ver em que aspectos se diferencia de outros, mas para ver o que é, o que faz.”. Stake categorizou duas formas de estudar um caso único: o estudo de caso intrínseco e o estudo de caso instrumental, sendo que, no primeiro, o caso está pré-selecionado, porque o interesse de pesquisa parte de uma situação específica. O autor exemplifica esse tipo de estudo:

quando um professor decide estudar um aluno com dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando assumimos a responsabilidade de avaliar um programa. O caso está dado. Não nos interessa porque com seu estudo aprendamos sobre outros casos ou sobre algum problema geral, senão porque necessitamos aprender sobre este caso particular. Temos um interesse intrínseco no caso e podemos chamar nosso trabalho estudo intrínseco de casos. (STAKE, 1999, p. 16, tradução minha)

O segundo tipo de estudo de caso único – estudo de caso instrumental – se configura em situações em que “[...] encontraremos uma pergunta que deve ser investigada, uma situação paradoxal, uma necessidade de entendimento geral e consideraremos que podemos entender o problema estudando um caso específico.” (STAKE, 1999, p. 16, tradução minha). O autor ilustra esse tipo de estudo com um exemplo:

Por exemplo, os professores não universitários suecos têm um ano para começar a usar um novo sistema de notas para seus alunos, aprovado pelo Parlamento. Como vai funcionar? O sistema deve ser orientado por critérios; essa orientação mudará a forma de ensinar dos professores? Pode-se escolher uma professora como objeto de estudo, observar, de modo geral, como ela ensina e, de modo mais particular, como ela qualifica o trabalho dos alunos e se isso interfere ou não na sua maneira de ensinar. O objetivo desse estudo de caso é entender outra coisa. (STAKE, 1999, p. 16-17, tradução minha)

O autor esclarece que no estudo de caso instrumental o caso “[...] é um instrumento para alcançar algo diferente para a compreensão desse professor específico.” (STAKE, 1999, p. 17, tradução minha).

Compreendo, a partir das definições de Stake (1999), que, apesar de meu interesse ter sido despertado em um contexto específico – a EMEI Maria Marques Fernandes –, o estudo realizado se caracteriza como um estudo de caso instrumental, pois seria possível investigar a música como parte de um projeto formativo de crianças em outras instituições de educação infantil.

Stake (1999) destaca a interpretação como um ponto forte da realização de estudos de casos. Ele faz uma analogia a fim de ilustrar o potencial investigativo dos estudos de caso: “[a] função da investigação não é necessariamente a de traçar o mapa e conquistar o mundo, mas a de ilustrar sua contemplação” (STAKE, 1999, p. 47, tradução minha), e complementa, afirmando que “dos estudos qualitativos de caso se esperam ‘descrições abertas’, ‘compreensão mediante experiência’ e ‘realidades múltiplas’” (STAKE, 1999, p. 47, tradução minha).

4.2. O caso: sobre a escolha da EMEI Maria Marques Fernandes

A escolha da EMEI Maria Marques Fernandes como caso a ser estudado decorreu, especialmente, da relação da comunidade com a música dentro e fora do espaço escolar e das diferentes propostas musicais desenvolvidas por profissionais com diferentes formações em um mesmo contexto.

As pessoas que residem na Vila MAPA vivem em uma comunidade fortemente vinculada à música por ter uma escola de samba; além disso, a comunidade tem contato com a música na escola em função do Programa Orquestra Villa-Lobos, programa da SMED em parceria com o CPCA, desenvolvido desde 1992, que tem seu polo na EMEF Heitor Villa-Lobos. Nessa escola, o programa oportuniza aos alunos e alunas o acesso a oficinas de canto e instrumentos musicais no contraturno, sendo que alguns desses alunos e algumas dessas alunas também participam da Orquestra Villa-Lobos, grupo artístico do programa.

As décadas de trabalho com educação musical fizeram com que houvesse a expansão para outras escolas municipais da comunidade, sendo uma delas a EMEI Maria Marques Fernandes, que, desde 2008, oferece oficina de música para as crianças das turmas de Jardim. Até 2018 – ano em que foram coletados os dados desta tese –, essa oficina era ministrada por alunas ou ex-alunas do próprio Programa, sendo que a primeira professora permaneceu vários anos na instituição e depois houve diversas professoras que atuaram na escola. As turmas que participavam das oficinas também variam, já que, inicialmente, as oficinas ocorriam nas turmas de Jardim A e Jardim B e, posteriormente, somente na(s) turma(s) de Jardim B.

O fato de ser uma instituição que tinha professoras de música, uma licenciada em música (eu) e outra vinculada ao projeto social, e na qual observei diferentes sujeitos desenvolvendo propostas musicais, também foi uma particularidade percebida nesse contexto específico. No decorrer da pesquisa, minha saída da instituição e a falta de nomeação de outro(a) profissional licenciado(a) em música acarretou uma ausência, mas não impediu o desenvolvimento da pesquisa, pois todas as professoras e monitoras que colaboraram com a pesquisa também desenvolviam práticas educativo-musicais. Em julho de 2019 houve a contratação de um professor licenciado em música que, atualmente, trabalha com todas as turmas na instituição.

O fato de trabalhar na escola favoreceu minhas reflexões ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois as situações cotidianas vivenciadas serviram como pistas, indicando possíveis caminhos, pontos a serem explorados e questões a serem

investigadas. Os deslocamentos de ida e volta da escola foram momentos oportunos para pensar sobre meu trabalho como professora de música da instituição e sua relação com a construção da tese. A proximidade do contexto e o vínculo com as profissionais e com as crianças também me permitiram tratar das questões de dentro para fora, pois também fiz parte da comunidade escolar.

4.3. Técnicas para a coleta de dados

As técnicas utilizadas para a obtenção dos dados foram sendo aprimoradas no decorrer da pesquisa. Uma das técnicas utilizadas foi a análise de documentos, que contemplou o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, por ser um importante registro da instituição, e meus registros de professora de música, que elaborei enquanto atuava na EMEI Maria Marques Fernandes. Assim, nem tudo o que estava escrito foi pensado como um dado de pesquisa, mas como uma forma de relatar situações que considerei relevantes como professora de música da escola. Além da análise de documentos, outras duas técnicas foram utilizadas como forma de obtenção de dados: entrevistas individuais e roda de conversa, ambas realizadas com as profissionais que atuavam na escola. A seguir, apresento cada uma dessas técnicas.

4.3.1. Análise de documentos

A análise de documentos é requerida em grande parte dos estudos, de uma forma ou de outra (STAKE, 1999). Para Stake,

A coleta de dados através do estudo de documentos segue a mesma lógica da observação ou entrevista. Você tem que ter uma mente organizada, embora aberta a pistas inesperadas. As questões de pesquisa devem ser cuidadosamente antecipadas, e um sistema estabelecido para que as coisas se desenvolvam como planejado. (STAKE, 1999, p. 66, tradução minha).

O principal documento analisado foi o PPP da escola, que passou por modificações durante o período de desenvolvimento deste trabalho, tendo sido finalizado no ano de 2018. Pecebo que a construção do documento foi um momento em que a comunidade escolar parou para refletir sobre a própria escola, sobre o que tem sido feito, sobre a comunidade em que se localiza, sobre os sujeitos e sobre o que se busca através do processo educativo.

Esse documento contém informações sobre a forma como a comunidade escolar pensa o projeto formativo das crianças na EMEI Maria Marques Fernandes, trazendo a

seguinte estrutura: introdução, histórico, diagnóstico, fundamentos, planejamento, organização da ação educativa, avaliação, organização dos grupos, organização do ambiente físico, equipe de profissionais e bibliografia. Nesse documento pude obter dados sobre: o histórico da instituição; a comunidade da Vila MAPA; as concepções de educação infantil, infância, criança, planejamento, tempo e espaço; os princípios que orientam as ações educativas; a forma como são organizados os planejamentos (planejamento anual e trimestral da escola, planejamento das turmas, planejamento de atividades integradas com a comunidade e planejamento de formação continuada); os objetivos das ações educativas para cada faixa etária; o espaço físico; e o modo como os (as) alunos(as) são avaliados(as).

Além do PPP da escola, busquei algumas informações em meus registros pessoais, sendo que essas buscas foram realizadas no momento em que estava analisando os dados coletados por meio dos demais instrumentos e considerei necessário trazer exemplos que ilustrassem o modo como eu trabalhava na instituição, já que, no momento em que os dados foram coletados, não havia outro(a) professor(a) licenciado(a) em música atuando na EMEI Maria Marques Fernandes.

4.3.2. Entrevistas semiestruturadas

A fim de conhecer diferentes percepções e impressões sobre as relações com música na EMEI Maria Marques Fernandes, realizei entrevistas individuais com profissionais que se disponibilizaram a compartilhar suas ideias comigo. Nesse sentido, Stake afirma que:

Muito do que não podemos observar pessoalmente, outros o observaram ou o estão observando. Duas das principais funções do estudo de caso são as descrições e as interpretações que se obtém de outras pessoas. Nem todos verão o caso da mesma forma. [...] A entrevista é o principal meio de alcançar as múltiplas realidades. (STAKE, 1999, p. 63)

Quando ainda atuava na EMEI Maria Marques Fernandes, conversei com minhas e meus colegas sobre a possibilidade de realizar a pesquisa na escola; elas e eles se mostraram interessados e concordaram com a realização do trabalho. Naquele momento pedi a colaboração para me concederem uma entrevista, entretanto, ainda não sabia quem seriam os(as) profissionais que poderiam ser entrevistados(as). Inicialmente, pensei em convidar apenas aquelas e aqueles que atuavam na escola antes de meu ingresso no ano de 2012; no entanto, durante a construção de meu problema de pesquisa, percebi que poderia ser interessante realizar entrevistas com profissionais que atuassem em

diferentes tempos cronológicos na escola; assim, optei por convidar todas e todos que se disponibilizassem a colaborar com a pesquisa.

O roteiro para as entrevistas (Apêndice A) foi construído a partir de minhas reflexões em diálogo com a literatura, com as bases legais e com o referencial teórico. As questões buscaram contemplar o vínculo das profissionais com a instituição, as relações pessoais com música, as impressões sobre as relações de outros sujeitos com música, o planejamento das profissionais, as práticas educativo-musicais e a música na proposta pedagógica da escola.

As entrevistas individuais com as colaboradoras foram realizadas no ano de 2018, período posterior à minha saída da instituição. Primeiramente, entrei em contato com a direção da escola para saber da possibilidade de realização de minha pesquisa, apresentando a carta de solicitação de autorização da direção (Apêndice B). Recebi a autorização verbal e, posteriormente, a assinatura do termo de autorização da direção da escola (Apêndice C).

Após ter sido autorizada, contatei os(as) profissionais que atuavam na EMEI Maria Marques Fernandes e que participavam do grupo de *WhatsApp* da escola, perguntando quem gostaria de contribuir com a pesquisa, se disponibilizando a responder aos meus questionamentos durante uma entrevista. Inicialmente, cinco colegas se disponibilizaram, sendo duas professoras pedagogas, uma monitora, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora.

No mês de julho de 2018 realizei uma visita à escola, levei o roteiro de entrevista e gravadores, caso alguém estivesse disponível para conceder a entrevista. Ao chegar na escola, vi que a falta de profissionais era grande, tendo em vista que até a coordenadora pedagógica e o diretor estavam em sala de aula com as turmas para que todas as turmas fossem atendidas. Nesse mesmo dia, agendei uma entrevista e outras colegas se disponibilizaram a colaborar.

No mês de julho de 2018 foram realizadas quatro entrevistas. No momento da entrevista as colaboradoras assinaram um documento de autorização (Apêndice D) e, posteriormente, o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice E). A primeira entrevista realizada foi com a professora de educação física Mariana, no seu apartamento, no dia 21 de julho (sábado), às 19h. A segunda entrevista foi realizada no dia seguinte, 22 de julho (domingo), com a coordenadora pedagógica Ana, em sua residência. Ambas as entrevistas ocorreram de modo descontraído; estávamos sentadas no sofá da sala e o roteiro de entrevista e os dispositivos de gravação foram colocados entre nós.

A terceira e a quarta entrevistas foram realizadas no dia 23 de julho na EMEI Maria Marques Fernandes. A primeira delas foi realizada com a monitora Luciana na sala de atividades múltiplas da instituição, durante seu intervalo de almoço. Optamos por esse local por ser mais silencioso. A sala estava passando por um processo de reorganização, então, sentamos próximas à porta, em cadeiras pequenas com uma mesa do meu lado direito, sobre a qual posicionei o roteiro de entrevista e os dispositivos de gravação. Cerca de 30 minutos depois, realizei a entrevista com a vice-diretora Isabel na sala de educadores; naquele momento essa sala já estava tranquila, pois professores(as), monitores(as) e estagiários(as) já haviam feito seu intervalo.

Nos meses de outubro e novembro do mesmo ano realizei novas entrevistas, buscando um maior número de profissionais, contemplando professoras, monitoras e estagiárias. Nesses meses entrevistei duas professoras e três monitoras que se disponibilizaram a contribuir para a pesquisa. Todas essas entrevistas foram realizadas na própria escola, durante os intervalos de trabalho ou após o horário de trabalho das profissionais.

A entrevista com a professora Fábيا foi realizada no dia 23 de outubro, na sala de atividades múltiplas da EMEI Maria Marques Fernandes, durante o intervalo de almoço da professora. Sentamos próximas a uma mesa com computadores, na qual dispus os recursos de que necessitava para a realização da conversa (gravador, tablet e roteiro de entrevista). Como os instrumentos musicais ficam nessa sala, durante o diálogo a professora apontava para os instrumentos musicais, quando fazia referência a eles.

As últimas entrevistas foram realizadas no dia 14 de novembro e participaram as monitoras Samanta, Andréia e Bruna e a professora Mary. A conversa com a monitora Bruna foi realizada em uma praça da comunidade, localizada ao lado da instituição, na qual as crianças do Jardim brincavam acompanhadas pelas professoras e monitores(as) das turmas e pela professora de educação física. Realizamos a conversa em pé; essa entrevista foi registrada em um único gravador que segurei em uma das mãos, e, na outra mão, estava com o roteiro de entrevista. Em seguida, as crianças foram para o almoço acompanhadas pelos(as) educadores(as) responsáveis e retornei com elas para a escola. Nesse retorno, perguntei se a monitora Andréia gostaria de participar de uma entrevista, mas, naquele momento, ela disse que não. Passados alguns minutos, a professora Mary, que só trabalha na EMEI Maria Marques Fernandes no período da manhã, me concedeu a entrevista. Essa conversa foi realizada na sala de educadores da escola. Após essa entrevista, a monitora Andréia veio até a sala e disse que aceitaria participar. Conversamos no mesmo espaço, durante o intervalo de almoço da monitora. Ainda nessa

sala, realizei a última entrevista, com a monitora Samanta, que, naquele ano, estava trabalhando com a turma do Jardim B.

Cabe salientar que as professoras e monitoras têm seus intervalos de almoço em horários diferentes, já que as crianças estão sempre acompanhadas por adultos, mesmo durante o momento em que estão dormindo. Essa escala de intervalos facilitou a realização das quatro entrevistas em um único dia.

À exceção da entrevista feita com a monitora Bruna, as demais entrevistas foram gravadas em dois dispositivos (um gravador de voz e um tablet) a fim de garantir que os dados não seriam perdidos e também de ter a possibilidade de escolher o dispositivo em que as vozes das entrevistadas e a minha ficassem mais audíveis.

As transcrições das entrevistas, bem como as adequações textuais, tais como, supressão de alguns elementos próprios da fala, como palavras repetidas, vícios de linguagem e expressões usadas de modo equivocado, foram realizadas por mim. As entrevistas foram transcritas em um editor de texto e, do lado direito da página, foi deixada uma coluna para iniciar a análise dos dados. O caderno de entrevistas contém 93 páginas, divididas em duas colunas, uma delas com a transcrição das entrevistas, com largura de 12,25cm, fonte Arial tamanho 11 e espaçamento 1,5. A outra coluna contém a codificação inicial, com largura de 1,75cm, fonte Arial tamanho 10 e espaçamento simples.

A seguir, no quadro 1, listo as entrevistas individuais realizadas, informando o nome das colaboradoras, as funções que exerciam no momento da entrevista, o tempo de duração da entrevista e a data de realização da mesma.

Entrevistada	Função que exerce na escola	Duração da entrevista	Data da entrevista
Mariana	Professora de educação física	44'58"	21/07
Ana	Coordenadora pedagógica	58'42"	22/07
Luciana	Monitora	28' 01"	23/07
Isabel	Vice-diretora	25'32"	23/07
Fábia	Professora unidocente	24'48"	23/10
Andréia	Monitora	12'04"	20/11
Bruna	Monitora	14'00"	20/11
Samanta	Monitora	21'27"	20/11
Mary	Professora unidocente	19'31"	20/11

Quadro 1 – Informações sobre as entrevistas individuais

4.3.3. Roda de conversa

A possibilidade de realização de uma roda de conversa já havia sido pensada antes da realização das entrevistas semiestruturadas e, após a realização das primeiras entrevistas, ficou mais evidente que a reunião das profissionais que atuam na EMEI Maria Marques Fernandes poderia trazer contribuições para a presente pesquisa, tendo em vista a indicação do trabalho coletivo pelas trabalhadoras que atuam nessa escola como uma marca da instituição e fator importante para a permanência das profissionais nessa escola, o que reflete na sua proposta pedagógica.

Warschauer (2011, p. 46) afirma que “a Roda é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”. Para a autora, uma característica

[...] é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. (WARSCHAUER, 2011, p. 46)

A autora trata a roda como um encontro no qual diferentes pessoas falam sobre suas percepções sobre um mesmo tema e que podem trazer diferentes visões sobre ele. Considerando que essas pessoas trabalham em função de um projeto formativo comum, entendo que os diferentes olhares sobre música e educação, compartilhados em um espaço de encontro, auxiliaram a compreensão das relações com música no projeto formativo de crianças na EMEI Maria Marques Fernandes.

Lembro de Arroyo (2013, p. 19), quando afirma que “[o] trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa”. Para o autor,

Conversar sobre o ofício de mestre tem ainda outra motivação: é entre nós e sobre nós que conversamos em tantos encontros, congressos e conferências, em tantas tentativas coletivas de construir a escola e de nos construirmos como profissionais. Por todo lado e a qualquer pretexto, se inventam encontros, mais da categoria, do que oficiais. Encontros onde o olhar é sobre a prática, o fazer e o pensar educativo, sobre os projetos de escola, sobre as áreas do conhecimento, sobre as condições de trabalho, salariais, de carreira, de estabilidade. Sobre nossa condição e identidade coletiva. (ARROYO, 2013, p. 19)

O trabalho realizado na EMEI Maria Marques Fernandes é resultado de discussões coletivas, inclusive, as práticas realizadas nas turmas são compartilhadas por diferentes

profissionais que, juntos(as), planejam e executam os projetos em suas turmas. Para Arroyo (2013),

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vida tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões. Usamos entre nós o termo categoria, magistério, a categoria do magistério, a categoria em greve, a categoria injustiçada. Somos um coletivo. Há uma imagem de coletivo na representação social e na nossa representação. Quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade, matamos saudades e encontramos surpresas. Cada vizinho nos conta uma história do lugar. Não podemos acreditar em tudo, mas nos faz bem ouvi-las. Reacendem nossa memória e nossa identidade. Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de quem participamos. A memória coletiva que carregamos. (ARROYO, 2013, p. 14)

Assim, percebi a roda de conversa como um espaço potencial de discussão sobre as relações com música na EMEI Maria Marques Fernandes, por meio da qual puderam ser aprofundados elementos trazidos nas entrevistas individuais, que contribuíram no sentido de compreender melhor o projeto formativo da EMEI Maria Marques Fernandes, trazendo uma visão coletiva desse projeto.

A elaboração do roteiro para a roda de conversa (Apêndice F) foi feita após ter analisado as entrevistas individuais e planejada com o intuito de aprofundar questões centrais para a compreensão do modo como as relações com música de diferentes trabalhadoras contribuem para o projeto formativo de crianças na EMEI Maria Marques Fernandes.

Para a realização da roda de conversa, criei, no mês de fevereiro de 2019, um grupo no *WhatsApp* com as profissionais que participaram das entrevistas individuais. Nesse grupo comuniquei às professoras e monitoras a minha necessidade de contar com a colaboração delas para fazer uma conversa com todo o grupo. Em seguida, perguntei se estariam disponíveis e interessadas em participar, quando retornariam as aulas e qual seria o melhor horário – à noite ou durante o final de semana –, a fim de definir uma data para realizarmos a conversa. Das nove entrevistadas, sete se disponibilizaram a participar e outra me escreveu dizendo da dificuldade de contar com um horário além de sua rotina de trabalho, em função de sua organização familiar e outra não retornou. As que se disponibilizaram informaram suas preferências e a coordenadora pedagógica ofereceu sua residência como possibilidade de local, por ser no centro de Porto Alegre.

Enquanto não decidíamos a melhor data, busquei profissionais que pudessem realizar a transcrição da roda de conversa, pois seria algo que demandaria um tempo de que não dispunha, tendo em vista o prazo para a conclusão do doutorado. Para a

profissional escolhida por mim, perguntei se seria necessário que a gravação fosse feita em vídeo ou se poderia ser apenas em áudio. Ela relatou que, para seu trabalho, o vídeo poderia facilitar a identificação das vozes, mas me alertou sobre a possibilidade da gravação em vídeo deixar as participantes inibidas. Optei por realizar a gravação apenas em áudio para evitar que as colaboradoras se sentissem constrangidas, tendo em vista que, durante as entrevistas individuais, já havia sentido que algumas não se sentiram confortáveis com a gravação em áudio; assim, o vídeo poderia causar um constrangimento ainda maior.

Depois de identificar o melhor dia para a realização da roda de conversa, aguardando o período de férias das colaboradoras, sugeri no grupo virtual uma data para sua realização. Três das sete profissionais que haviam se disponibilizado anteriormente estavam com familiares hospitalizados e me comunicaram que, naquele momento, seria difícil participar da roda. Apesar de não ter nem metade do grupo de profissionais entrevistadas individualmente, optei por realizar a roda de conversa, deixando para um momento posterior a realização de outro encontro, se houvesse a necessidade, o que não ocorreu.

A roda de conversa foi realizada no dia 12 de março de 2019, em minha residência. Do mesmo modo que fiz com as entrevistas individuais, gravei a conversa em dois dispositivos – dois computadores, sendo um deles com um microfone *condenser* –, que foram dispostos em uma mesa e montados antes da chegada das participantes. Participaram do diálogo as professoras Isabel, Fábria e Mary, que vieram em um mesmo carro e chegaram à minha casa às 19h30, cansadas, após dois turnos de trabalho e uma reunião com as famílias. Conversamos por uma hora e trinta minutos.

No mesmo dia encaminhei a gravação para a profissional responsável pela transcrição e combinamos que o retorno seria feito em duas semanas para que os dados pudessem ser analisados posteriormente por mim. A transcrição totalizou 48 páginas, com fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento 1,5cm entre as linhas, sendo que cada fala foi transcrita tendo início em uma nova linha.

4.4. Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos adotados para a análise dos dados foram inspirados nos princípios da teoria fundamentada, que, conforme Charmaz (2009, p. 24), “serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los.”. Para a autora, “Nós *construímos* as nossas

teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes.” (CHARMAZ, 2009, p. 24-25, grifos da autora).

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas individuais e na roda de conversa comecei utilizando um dos procedimentos indicados pela autora, que é a codificação, que, em sua perspectiva, “significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados (CHARMAZ, 2009, p. 69). Para começar a análise das entrevistas, realizei a codificação inicial, que

orienta-nos para as decisões posteriores relativas à definição das nossas principais categorias conceituais. Ao comparar dados com dados, tomamos ciência sobre o que nossos participantes de pesquisa vêm como sendo problemático e começamos a tratar disso de modo analítico. (CHARMAZ, 2009, p. 75).

Tanto nas entrevistas individuais quanto na roda de conversa realizei essa codificação inicial no mesmo arquivo em que fiz as transcrições, em uma coluna ao lado de cada trecho, no intuito de descrever de modo sintético o que havia sido falado pelas colaboradoras, em cada trecho da entrevista e da roda. Ao longo do processo de análise das entrevistas individuais, percebi que o ato de ler várias vezes as entrevistas, buscando elaborar a codificação, já indicava pistas dos pontos comuns entre as entrevistadas.

Após realizar a codificação inicial, passei à etapa de codificação focalizada, “que significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente montantes de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 87). Simultaneamente à codificação focalizada das entrevistas, comecei a análise do PPP da escola.

A análise do PPP da escola foi feita em material impresso e, de modo similar ao que foi feito nos demais instrumentos, indiquei ao lado direito de cada parágrafo, de modo sintético, o assunto tratado no parágrafo e, então, passei a traçar relações entre os códigos do PPP e também com os códigos estabelecidos nas entrevistas e na roda de conversa, realizando a codificação focalizada. Com a codificação focalizada feita, foram estabelecidas categorias de análise.

Os registros dos meus planejamentos foram utilizados como base para complementar informações necessárias quando comecei a esboçar a escrita dos capítulos de análise. Sendo assim, procurei nesses registros informações pontuais, quando percebi que seriam necessários dados relacionados ao meu trabalho na escola, especialmente para ilustrar falas das colaboradoras.

Buscando estabelecer relações entre as diferentes fontes de dados e tendo feito a análise de todos os dados, realizei a codificação teórica, em que agrupei os códigos da codificação focalizada. Essa etapa deu origem à estrutura dos capítulos de análise.

A partir das categorias estabelecidas, passei a esboçar a escrita dos capítulos de análise, procurando construir um caminho em cada capítulo e e entre os capítulos para que pudesse alcançar o objetivo que propus neste trabalho, bem como responder as questões que o desdobram. Assim, algumas categorias que inicialmente haviam sido dispostas em um lugar foram deslocadas para outro ao longo de meu processo de escrita.

Ao longo desse processo de escrita dos capítulos de análise, fui estabelecendo diálogos com a literatura trazida no primeiro capítulo, mobilizando os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos 2 e 3, bem como estabelecendo diálogo com outras fontes que emergiram da própria análise dos dados.

No quadro 2, a seguir, apresento um trecho da entrevista com a coordenadora pedagógica Ana com as respectivas codificações a fim de exemplificar o modo como se deu o processo de análise.

Trecho da resposta	Codificação inicial	Codificação focalizada	Codificação teórica
Aí lá, depois, na Maria Marques, eu tive que dar uma reestruturada. Então, eu já passei a trabalhar mais com mesas diversificadas, com propostas simultâneas.	Contando que na EMEI Maria Marques começou a trabalhar de modo diferente.	Repensando sua forma de trabalhar	Construindo o trabalho coletivamente: sobre a organização das ações educativas desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes

Quadro 2 – Exemplo do processo de codificação

5. SOBRE A ESCOLA, AS COLABORADORAS, AS CRIANÇAS E SUAS RELAÇÕES COM MÚSICA

5.1. Sobre o início da EMEI Maria Marques Fernandes

Inspirada na ideia de introdução de inícios (BIESTA, 2017), interpreto o começo da história da EMEI Maria Marques Fernandes como um início dessa instituição no mundo, um momento em que começa uma história institucional que tem continuidade em função dos sujeitos que ali trabalham e que ali são educados.

A EMEI Maria Marques Fernandes é uma instituição de educação infantil que tem cinquenta anos de história. Localiza-se na Zona Leste da cidade de Porto Alegre, mais precisamente, em um local denominado Vila MAPA (Movimento Assistencialista de Porto Alegre), pertencendo ao bairro Lomba do Pinheiro. Conforme informações retiradas do PPP da escola,

Em meados dos anos 60, as famílias que moravam nas regiões ribeirinhas de nossa cidade, sofreram perdas com as enchentes que assolaram Porto Alegre. Cem destas famílias foram retiradas das áreas de risco, e assentadas numa região mais seca e bem mais alta. Vieram para a Lomba do Pinheiro, Localizada na região leste de Porto Alegre, fazendo divisa com Viamão, a Lomba do Pinheiro é heterogênea em sua ocupação: nela convivem núcleos densamente povoados e áreas verdes, de preservação ecológica. O lema utilizado pelo poder público para marcar este novo loteamento foi: "100 terras para sem terras." (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018. p. 4)

Essa mudança de local gerou uma série de necessidades para as famílias que ali foram residir e uma das principais reivindicações foi a construção de “uma creche para atender as crianças em idade de frequentar a educação infantil.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 4). A construção da instituição durou três anos e ficou a cargo da própria comunidade, “Foi um trabalho de ‘equipe’. Todos os moradores participaram desta construção” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 4). A participação da comunidade se deu tanto por meio de “campanhas para arrecadação de material de construção (tijolo, cimento, ferro de construção, etc), [quanto] na obra, erguendo paredes, cuidando da eletricidade, da hidráulica, etc...” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 4). A comunidade recebeu auxílio do “Movimento Assistencial de Porto Alegre (MAPA), ligado, na época, à Legião Brasileira de Assistência (LBA) e quem presidia esta instituição era a primeira dama do Município” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 4). A esposa do prefeito na

ocasião era Maria Marques Fernandes; então, após a conclusão da obra, a comunidade sugeriu que ela fosse homenageada, dando seu nome à instituição de educação infantil.

A partir do histórico da escola, é possível perceber que seu início, sua existência é fortemente vinculada à comunidade na qual está inserida, sendo que sua estrutura foi construída por essa comunidade. Além da parte estrutural, a comunidade foi responsável pela administração da instituição, conforme consta em seu PPP:

A administração era realizada pela comunidade através da associação de Moradores em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde (SMSS) e quem trabalhava diretamente com as crianças, eram monitoras da SMSS, dirigidas por uma Assistente Social e orientadas por uma Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 5)

Sendo assim, até o momento em que a escola estava vinculada à Secretaria da Saúde, a comunidade a administrou em parceria. Essa situação permaneceu até o final da década de 80, quando “passaram para a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SMED)” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 5). Com essa mudança, a escola passou a se chamar

ESCOLA MUNICIPAL INFANTIL MAPA I. Para desconsolo dos moradores, as pastilhas, que formavam na parede frontal do prédio o nome “Creche Maria Marques Fernandes”, foram retiradas pelos funcionários da mantenedora, acompanhados de alguns moradores que, choravam e pegavam as “pedrinhas” para guardarem de recordação. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 5)

No ano de 1995, decidiu-se em uma plenária do Orçamento Participativo que a escola seria reformada pela primeira vez. A entrega foi feita dois anos depois e, por solicitação da própria comunidade, a instituição voltou a se chamar Maria Marques Fernandes, sendo considerada uma escola municipal, ao invés de creche (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018). Quando a escola retornou suas atividades, houve uma comemoração e,

[p]ara festejar com a comunidade, a senhora Maria Marques Fernandes foi convidada para participar da solenidade de reinauguração. Este dia marcou profundamente todos que ali estavam presentes e, de forma simbólica, concretizou um trabalho que nasceu do assistencialismo e hoje se confirma, como um trabalho pedagógico social na busca constante pelo aperfeiçoamento em prol da qualidade. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 5)

Nessa ocasião, foi realizado um concurso para a escolha de um “logotipo da escola, vindo a ser o vencedor a figura de um anjinho. A partir deste logotipo, criou-se a bandeira da escola e a professora Luciana Bins compôs o hino que retrata na letra

aspectos referentes à história e memória afetiva desta instituição.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 5-6).

A participação da comunidade também foi importante para a “unificação do Orçamento Participativo que [antes] era disputado individualmente e, posteriormente, as escolas agruparam-se por regiões, construindo um projeto coletivo que atendesse aos seus interesses, sendo a verba redistribuída igualmente para cada escola” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 6).

O senso de comunidade e coletividade também aparece no PPP da escola quando são mencionadas instituições parceiras, que contribuem de diferentes formas com a EMEI Maria Marques Fernandes,

com o objetivo de aprimorar o trabalho na escola [...]: o Serviço Social CESMAPA (Centro Social Vila Mapa) realizando apresentações artísticas e culturais para os nossos alunos; a UBSMAPA (Unidade Básica de Saúde Mapa) onde encaminhamos as crianças que necessitam de um atendimento de aspectos relacionadas à saúde; A Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Profª Lygia Morrone Averbuck que presta assessoria para casos de crianças de inclusão em nossa escola; a Padaria e Minimercado Mapa localizada próxima à escola através de doações para as nossas festividades; a Agropecuária Caçapava localizada na Estrada São Francisco através de doações de mudas; a Floricultura Cabana das Flores próxima ao cemitério Jardim da Paz através de doações de plantas para os nossos mutirões e a EMEI MAPA II com intercâmbio de turmas, algumas formações coletivas e cedência do espaço por ocasião da nossa reforma. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 6-7)

Entendo que a história da escola é fortemente vinculada à comunidade na qual está inserida e que também é construída pelos(as) profissionais que ali trabalham. Assim, parte dessa história vem sendo construída pelas colaboradoras desta pesquisa.

5.2. Sobre os inícios das colaboradoras na EMEI Maria Marques Fernandes

Assim como entendi a história da instituição como um início da mesma no mundo, compreendo, inspirada em Biesta, o início da trajetória de cada profissional nessa escola como um nascimento, um momento em que as professoras e monitoras “introduzem seus inícios” como “seres únicos e singulares” (BIESTA, 2017, p. 181). A partir da ideia de nascimento, apresento as professoras Ana, Isabel, Mary, Mariana e Fábria e as monitoras Luciana, Andréia, Bruna e Samanta, que colaboraram com o trabalho, com suas singularidades que me permitem contar seus inícios.

A apresentação será feita numa ordem cronológica, começando pela trabalhadora entrevistada que está há mais tempo na EMEI Maria Marques Fernandes até a que está há menos tempo, a fim de criar uma espécie de linha do tempo da escola. Essa

organização me remete ao conceito de *chrónos*, que representa a “continuidade de um tempo sucessivo” (KOHAN, 2004, p. 54). Em seguida, componho com as falas uma visão de escola e de grupo, em que habitam várias temporalidades: *chrónos*, *kairós* e *aión*, pois o tempo cronológico se mistura com a experiência de trabalhar na instituição e a intensidade da duração.

Luciana, que é monitora da escola, é a trabalhadora que está em exercício há mais tempo na escola, juntamente com a monitora Andréia. A monitora tem ensino médio completo e chegou a iniciar o curso de pedagogia, após ter ingressado na EMEI Maria Marques Fernandes, mas não o concluiu. Sobre seu início, ela contou:

Minha história começou há 18 anos (risos). Eu fiz concurso, passei, em 2000 eu fui chamada. O concurso foi prorrogado por mais dois anos, daí eu fui chamada em 2000. Daí eu cheguei na escola, eu trabalhei com Berçário, depois eu trabalhei com Maternais, até chegar no Jardim, do qual eu não saí nunca mais, porque eu tenho paixão pelos Jardins. (LUCIANA)

A monitora relatou que não tinha experiência, pois não havia trabalhado antes em escola, e que entrou “um pouco sem saber das coisas, [mas], com o tempo, [ganhou] experiência”. Ao entrar na RME/POA, morava em um bairro da Zona Leste de Porto Alegre; por isso, buscou um lugar próximo de sua residência. Ela contou:

eu não escolhi [trabalhar na EMEI Maria Marques Fernandes], na verdade, eu morava quase ao lado [de uma outra EMEI], então, eu pedi pra ir pra [essa escola]. Mas aí disseram que a prioridade era pra algumas outras escolas e, entre essas, tava a Maria Marques. [...] daí tinha a Maria Marques, daí eu vim pra cá. (LUCIANA)

Alguns anos depois, a monitora mudou-se para o município de Montenegro, se deslocando diariamente para o bairro Lomba do Pinheiro. Apesar da distância entre sua residência e a escola, alguns fatores a fazem permanecer nesse lugar. Ela relatou que, logo no início, “a comunidade me acolheu de uma forma que eu não esperava até, sabe? Então, por isso que eu resolvi ficar aqui, apesar de morar longe”.

O período de ingresso de Andréia coincide com o de Luciana, pois ingressou na RME/POA e na EMEI Maria Marques Fernandes no ano de “2000, maio de 2000, a SMED me chamou pra escolher pra qual escola que eu queria ir. Naquela época, perguntavam pra gente. Aí tinha vaga aqui [na Vila MAPA], na [Vila] Cruzeiro e na Restinga”. Além do ano de ingresso, compartilha com a colega o vínculo com a comunidade, tendo em vista o que relatou: “como a minha sogra mora [na Vila MAPA], aí eu escolhi [...], porque a comunidade eu já conhecia”.

Andréia ocupa o cargo de monitora, mas é formada em pedagogia – educação infantil. Ela é uma pessoa bastante reservada. Assim, quando perguntei a ela se gostaria

de colaborar com a pesquisa, ela me perguntou como seria e eu disse que faria algumas perguntas que seriam gravadas e, posteriormente, transcritas. Inicialmente, ela disse que não gostaria de responder e respeitei sua vontade. Passados alguns minutos, ela veio até mim dizendo que responderia aos questionamentos. Por seu jeito de ser, Andréia respondeu às perguntas de forma bastante breve. Na EMEI Maria Marques Fernandes, Andréia sempre trabalhou como monitora, sendo que vem há algum tempo trabalhando com as crianças maiores, em turmas de Maternal II ou de Jardim A.

Diferentemente das monitoras Luciana e Andréia, a pedagoga Ana, ao iniciar seu trabalho na EMEI Maria Marques Fernandes, já era uma professora experiente na rede privada. Sua formação é em pedagogia – educação infantil e tem pós-graduação em psicopedagogia clínica. Seu ingresso na escola ocorreu no ano de 2001. Naquele ano, tinha metade da sua carga horária na RME/POA e metade em uma escola privada. Ela relatou:

Bom, na verdade, eu comecei na escola com 20h. Eu tinha 20h lá e 20h no particular. E a [...] antiga diretora, sempre me cantando, sempre tinha a necessidade de quadro [de profissionais], [...] sempre tinha regime¹² e o quadro bem precário e tal, mas eu gostava de sair de uma realidade pra outra, eu gostava das duas coisas. De trabalhar com eles que precisam da gente e dos outros que precisam menos, mas, do jeitinho deles, também precisam, né? E aí até que eu trabalhava [em uma escola privada] e ela tava, como toda a escola particular, em crise. E aí eles fecharam a Educação Infantil e me dispensaram. Aí, pra mim, foi horrível, foi como se o mundo tivesse acabado, porque, imagina, eu fui demitida. Ah, mas acho que não fiquei nem um mês e logo a [diretora e a vice-diretora] me ofereceram um regime e aí eu fiquei 40h na Vila [MAPA], e nunca mais eu saí. Já incorporei¹³ meu regime. (ANA)

Apesar de gostar de trabalhar em dois contextos diferentes, o início do trabalho na escola pública foi um desafio para Ana, por estar acostumada a trabalhar em escolas privadas. Em suas palavras:

Eu vim de uma realidade muito diferente, Joana. Eu trabalhava há muito tempo em escola particular e... e nunca imaginei que eu fosse trabalhar na periferia com a comunidade carente do jeito que é e eu tava acostumada a uma outra realidade. Então, quando eu cheguei lá, foi um choque pra mim. Eu demorei bastante tempo pra conseguir me adaptar e entender como é que era o funcionamento das crianças, da comunidade. (ANA)

De 2001 a 2011, a professora trabalhou com diferentes turmas. Ana contou: “nunca me passou pela cabeça ser diretora, ir pra direção e tal. Tanto que, quando a [equipe diretiva da época saiu], não tinha ninguém [para assumir], aí [uma colega] me ofereceu muito, ficou me pedindo muito, pra eu compor com ela e eu nunca quis”. No entanto, em

¹² Os(as) profissionais faziam concurso com carga horária de 20h e era oferecida a possibilidade de trabalhar 30h ou 40h.

¹³ Após permanecer dois anos com 40h, os(as) profissionais só reduziam sua carga horária se fosse desejo seu.

2012, ela acabou aceitando fazer parte da equipe diretiva, a pedido da mesma colega, pois a escola passou por

[...] um processo bem complicado e aí a [então diretora], ela me implorou que eu ficasse com ela. Aí eu pensei: ai, também nem vai ser tanto tempo, vai ser uma experiência diferente. Ela me disse: tu fica só com a parte pedagógica e eu fico com a coisa administrativa e financeira e tu vai me ajudando, assim, no que eu precisar. Foi uma experiência, eu aprendi muito. Só que hoje eu olho pra trás e digo: meu Deus, como é que eu tive coragem? Porque é muito difícil, é muita responsabilidade. Tu tem que dar conta de muitas instâncias. Família, administrativo, material, pedagógico... tudo, funcionário. Agora tem mais a questão do ponto eletrônico, que, na minha época, não tinha. (ANA)

A professora acredita que as funções de direção não eram apropriadas para ela, e explica: “porque meu jeito de ser, eu não sei me impor muito, não sei... eu sei assim, coordenar a minha equipe, monitor e tal, mas essas coisas de funcionário, horário, não, não sei”. Passados alguns meses, a colega que estava na direção

resolveu se aposentar. E aí eu fiquei ali três meses sem ela, convidei a Isabel pra ficar comigo e ela me dando suporte na questão financeira, que é muito complicada, são muitas exigências: declarações, certidões, notas, cheques, tem que estar tudo certinho. Então, ela [Isabel] continuou fazendo essa parte. E eu e a Bel fomos vivendo um dia de cada vez, matando um leão por dia, meio na coragem, tipo meio Harry Potter enfrentando Voldemort, morrendo de medo, mas enfrentando. (ANA)

No ano de 2014, Ana voltou a trabalhar suas 40h com as turmas. Ao final desse ano, a então diretora a convidou para ser coordenadora pedagógica, tendo, em 2015, 20h com uma turma e 20h de coordenação pedagógica. Segundo ela, isso “foi bem legal, porque eu adoro fazer isso. E a gente tem um grupo legal. Eu acho que, quando tu não tem um grupo de professores, não deve ser nada legal ser coordenação. Mas, lá na escola, [é] muito legal”. A partir de 2017, a professora passou a ocupar apenas o cargo de coordenadora pedagógica.

A pedagoga Isabel, assim como Ana, já tinha uma vasta experiência com a educação infantil, foi proprietária e diretora de uma escola privada no município de Vacaria, onde atuou durante muitos anos. Além do curso de pedagogia – educação infantil, a professora fez especialização em gestão e supervisão escolar e mestrado em ciências da educação, com ênfase em educação infantil. Na EMEI Maria Marques Fernandes introduziu seu início no ano de 2009, tendo ocupado diversas funções: foi professora em diferentes turmas, atuou no apoio financeiro e foi vice-diretora em duas gestões. Ela relatou:

Na Maria Marques eu entrei em 2009, daí fui pra uma turma de Jardim A, lá embaixo, onde é a sala alternativa hoje, com a [monitora Andréia], aí fiquei naquela turma em 2009, até o final de 2009, com 20h só. Aí, quando entrou 2010, eu peguei mais 20h, uma profe pediu remanejo. Aí fiquei com Jardim A e Jardim B, se não me engano, foi um corridão. Aí, em 2011, eu peguei

Maternal II e Jardim A, se eu não me engano. Em 2012, eu peguei [Maternal I e Maternal II], aí, em 2013, eu peguei Jardim e Maternal, aí, no final de 2013, eu fui pra vice-direção. Aí, em 2014, mudou a gestão, aí eu trabalhei [...] 30h na MAPA II e 10h aqui [na EMEI Maria Marques Fernandes], isso foi em [20]14 e [20]15 [...]. Em 2016, 40h na MAPA II, em 2017, 20h na MAPA II, 20h aqui e na metade do ano entrei na vice-direção. (ISABEL)

Sua saída temporária da EMEI Maria Marques Fernandes, no ano de 2016, decorreu da vinda de duas pessoas de fora da escola para atuarem na gestão, o que fez com que o número de professores(as) ficasse excedente. Assim, a professora não pode permanecer na escola naquele ano, porém, no ano seguinte, conseguiu retornar parcialmente para a escola e, em 2018, voltou a ter sua carga horária integral na EMEI Maria Marques Fernandes.

A professora Mary introduz seu início na EMEI Maria Marques Fernandes no ano de 2010. Ela é formada em pedagogia – educação infantil, especialista em informática na educação e mestra em educação. Em relação aos cargos em que trabalhou na instituição, relata que “[ocupou] o cargo de professora e um período que, antigamente, quando se tinha as férias, uma professora substituía o vice-diretor e, aí, [ficou] como vice-diretora também por um período de um mês”. Mary conta:

quando passei no concurso, eu passava na frente da escola e eu apontava e dizia que eu ia ficar nessa escola, antes mesmo de ir lá [na SMED] para assumir. E aí, até quando eu saí da sala, eu disse pro meu marido: tu não vai acreditar, mas eu tô na escola que eu sempre te disse que eu ia trabalhar e aí foi assim. (MARY)

Perguntei à professora se ela já conhecia a escola e ela respondeu: “Não, eu não conhecia a escola, eu só passava na frente e sabia que era uma escola de educação infantil”. Antes de iniciar seu trabalho na EMEI Maria Marques Fernandes, conta que trabalhou “oito anos [em uma universidade], como pesquisadora, desde pesquisadora de iniciação científica até o cargo mais alto de pesquisa”. Concomitantemente, ela “trabalhava também [em uma escola privada], que tem 12 anos que [trabalha] na parte de Informática [...] junto com a professora, no Laboratório de Informática”. Mary relembra seu ingresso e diz:

Até, quando eu fiz o teste psicológico, lá com a psicóloga, ela me perguntou: o que que eu queria, com toda a minha formação, trabalhar na educação infantil como professora, por quê? Daí eu disse pra ela que eu sempre gostei disso, desde o estágio. Gosto de trabalhar com essa etapa do ensino. (MARY)

Mariana é licenciada em educação física, tem uma especialização na mesma área e outra em educação infantil, realizada após seu ingresso RME/POA. Seu início na escola ocorreu no ano de 2013, momento em que introduziu também a educação física como um

campo de conhecimento específico que, além de ser desenvolvido pelas pedagogas, é desenvolvido por uma profissional licenciada nessa área de conhecimento. Ela, assim como eu, realizou o concurso público no ano de 2009 para atuar no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; "aí, quando tava pra caducar, acho que caducava em julho, [foi] chamada em junho de 2013".

A professora relatou que

[...] tinha uma amiga que já tinha sido chamada, nesse mesmo concurso, uns dois anos antes, pra educação infantil e ela ficava de olho sempre, porque a gente trabalhou juntas [no município de] Tapes e aí ela ficava acompanhando e dizendo: Mariana, quando te chamarem, tu tenta vir pra educação infantil, porque eles tão começando a colocar professor especializado, que daí era de música e de educação física. (MARIANA)

Ao ser chamada, Mariana se dirigiu à SMED a fim de saber onde poderia atuar. Ela disse:

Aí eu fui chamada, fui até lá e eu precisava [trabalhar] 40h, e aí elas olharam a grade, como eu fui a última a ser chamada, já não tinha mais quase vaga em EMEF de 20h. E eu não tinha nem 20h inteiras na mesma escola, tinha só 10h horas no Morro da Cruz, 10h [em outra escola] e 10h no não sei o quê. E uma muito distante da outra e aí a mulher disse: Tô tentando ver uma opção aqui pra ti. Porque eu falei pra ela, eu digo, olha eu gostaria muito de ficar com 40h, porque eu tô em dois municípios, eu tinha Tapes e Novo Hamburgo, então tava muito cansativo e eu queria largar os dois, mas eu só poderia largar se eu ficasse com 40h. Aí ela quebrou a cabeça, ela: Bah! Eu não tô conseguindo achar. (MARIANA)

Ao perceber que não havia a possibilidade de ficar com 40h na RME/POA, a professora Mariana questionou a profissional que a atendeu:

Tá e na educação infantil, vocês tão colocando? Porque uma amiga minha disse que sim. Aí ela: Nossa! A gente tem toda a educação infantil, praticamente, porque a gente não botou, não tem muita gente ainda e, pra nós, vai ser muito bom se tu quisesse ir e tal. Aí eu digo: pra mim, é indiferente. Aí ela: Então, se tu não te importar, até pra gente poder atender mais escolas, eu posso te dar 10h em cada escola e aí ela viu as quatro escolas mais perto da minha casa, que era [na zona leste de Porto Alegre]. E aí foi quando ela me deu [as quatro escolas]. [Uma dessas] ela me deu porque eu já pedi, daí eu fui e pedi pra ela, porque era a escola dessa minha amiga. Daí ela me deu essa e me deu mais três. (MARIANA)

Bruna atuava, no momento da entrevista, como monitora na EMEI Maria Marques Fernandes, mas tem o curso de magistério e está cursando pedagogia. A monitora iniciou seu trabalho na RME/POA no ano de "2014, no final de 2014". Ela diz: "Bom, eu fiz o concurso pra monitora e, quando eu fui nomeada, eu já vim direto pra Maria Marques". Perguntei a ela se, ao chegar na SMED, haviam sido oferecidas algumas opções ou não, e ela respondeu: "Eu escolhi. Eu tinha a opção de vir pra cá ou pra [uma escola vizinha], mas eu queria turno da manhã e aí tinha as duas escolas e daí eu escolhi a Maria Marques".

Sua escolha teve relação com o fato de já conhecer a comunidade, como contou: “fiz estágio na [escola vizinha] quando eu fiz magistério, há 12 anos. Eu morei aqui na MAPA, então, eu já tinha conhecimento, mas não tinha trabalhado [na EMEI Maria Marques Fernandes], só na [escola vizinha], como estagiária”. Além disso, optou por essa escola devido a outros fatores: “um, que é perto de casa, [e] o horário era o que eu queria, que é o horário turno manhã”.

Atualmente, Bruna trabalha como professora na escola. Na ocasião da entrevista ela já havia realizado o concurso para professora e no ano de 2019 ela foi chamada e conseguiu permanecer na instituição, em função do pedido de uma colega de cedência para atuar em outro município.

Fábia é pedagoga e tem especialização em educação infantil e anos iniciais – alfabetização e letramento. Iniciou na escola em 2015 e já atuava na educação infantil antes de trabalhar na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Em relação à sua ida para a EMEI Maria Marques Fernandes, Fábia relatou que

Não teve muitas escolhas. A minha lotação era [em uma escola localizada no Bairro Itu Sabará] e daí, lá na... lá na SMED, viram uma escola mais perto que teria vaga, então eu acabei vindo pra Maria Marques no lugar [de uma professora que pediu remanejamento] que ia pra uma EMEF [e depois] ia se aposentar. E lá [na SMED] disseram que era mais próximo, depois, na prática, eu descobri que não era muito próximo, não. Então, eu comecei [nessa escola], fiquei uma semana a mais lá, pra me desvincular da outra escola que eu tava cumprindo o aviso [prévio]. (FÁBIA)

A professora contou que, quando foi chamada, não havia muitas opções; “então, dentro das escolas que me ofereceram, ou era Restinga ou era... Então, eu optei por não ficar tão longe de casa e daí acabei vindo pra cá. Não seria minha escolha; depois, sim, depois se tornou a minha escolha”.

A última das colaboradoras a introduzir seu início na EMEI Maria Marques Fernandes foi Samanta. Ela tem formação no curso de magistério, assim como Bruna, e, além desse, também o curso de pedagogia – educação infantil, mas atuava como monitora na escola. “[N]a escola, já [ocupou] o cargo de estagiária e o de monitora, atualmente”, sendo que realizou o estágio “de fevereiro a julho de 2017 e, aí, saiu a nomeação em julho e [assumiu] como monitora”.

A monitora falou sobre como foi seu ingresso como estagiária nessa instituição:

Quando eu vim fazer o estágio, eu... eles perguntaram pra mim se eu queria... pra onde que eu queria ir. Eu fiquei na dúvida, mas daí eles: ah, tem a Maria Marques, tu não quer ir pra lá? Eu já tinha colegas que já tinham trabalhado aqui e eu disse: eu vou pra lá, porque eu tinha a opção de vir pra cá ou ir pra [outra escola], que é mais perto da minha casa, [mas] eu [pensei]: eu vou pra lá porque lá as gurias disseram que é bom, então vou pra lá. (SAMANTA)

5.3. Sobre o contexto da EMEI Maria Marques Fernandes

Ao apresentar o início da instituição e os inícios das colaboradoras é possível perceber a ideia de comunidade que aparece envolvida tanto na construção da instituição, quanto em algumas relações pessoais das colaboradoras da pesquisa. A fim de apresentar a comunidade da Vila MAPA, consultei o PPP da escola, que apresenta o diagnóstico da mesma, o contexto no qual se insere a EMEI Maria Marques Fernandes, além de “outras duas escolas municipais e uma estadual” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9).

Nessa comunidade “Existem diversos pequenos estabelecimentos comerciais, a maioria no ramo da alimentação e vestuário” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9). Além disso, há “uma praça com brinquedos recentemente reformada e uma biblioteca comunitária como ambientes alternativos que oferecem opções de lazer para as crianças e suas famílias (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9).

Uma das características da comunidade é a valorização do “carnaval como elemento cultural importante, participando ativamente dos desfiles da cidade com a ESCOLA DE SAMBA UNIDOS DA VILA MAPA, onde os ensaios ocorrem na quadra de esportes da praça próxima à escola” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9). Outro ponto indicado no PPP é a diversidade religiosa, apresentada como “uma marca forte da comunidade da Vila Mapa com suas diferentes manifestações” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9).

O documento afirma que a comunidade “sofre com dificuldades de emprego, moradias precárias (muitas em áreas de risco e invasão), saneamento básico, saúde, educação, transporte, drogadição e violência.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9). Em função de suas condições, muitas famílias contam com o atendimento do programa social do Bolsa Família (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018). As atividades profissionais dos moradores da comunidade são caracterizadas pelo trabalho como “[autônomo], a maioria no ramo de atendentes de serviços gerais e cozinha, diaristas, porteiros, recicladores, empregados domésticos e um considerável número de desempregados.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10).

O PPP também traz um panorama sobre as famílias das crianças que estudam na EMEI Maria Marques Fernandes, entendendo que as constituições familiares são múltiplas, sendo “A figura da mãe [...] central, como mantenedora do lar, e a figura do pai existe[n]te, porém nem sempre presente. Os avós atuam significativamente, muitos como

provedores e responsáveis pelas crianças” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10).

Para a comunidade escolar, a família é entendida como “o primeiro ambiente educacional/formador da criança, assim como [...] a primeira experiência de vida em comunidade.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 12). Sendo a família considerada como instância significativa, a escola busca promover

momentos de integração e festividades, propiciando um espaço de entretenimento, cultura e aprendizagens num movimento de aproximação escola-família. Aos poucos a escola vem resgatando a participação das famílias nas atividades escolares como: festividades, reuniões, mutirões tendo por consequência um melhor entendimento do papel da escola na formação das crianças e a importância desta parceria. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10)

Ao descrever a percepção da comunidade sobre a escola, o PPP entende que

a comunidade, na sua maioria, percebe a escola como um espaço seguro, no qual a criança terá oportunidades de convivência, socialização e construção de limites. E que proporciona um ambiente rico de aprendizagens, que contribuirão para o desenvolvimento integral das crianças. Local onde há uma alimentação equilibrada, elaborada para a faixa etária, desenvolvimento de hábitos de higiene e rotina diária. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10)

Em relação à estrutura física, a escola tem dois pavimentos, sendo constituída por seis salas para as turmas, uma sala para os(as) educadores(as), uma sala para a equipe diretiva, uma sala de atividades múltiplas, seis banheiros para crianças, dois banheiros para adultos, uma cozinha, um refeitório, uma lavanderia, um saguão, dois pátios coletivos e dois pátios pequenos nas turmas que contemplam as crianças menores. Desses espaços, ficam no pavimento inferior: a sala de uma turma, dois banheiros para crianças, a lavanderia, a sala de atividades múltiplas e um pátio. A frente da escola está localizada em uma avenida e suas laterais fazem divisa com duas ruas; nos fundos da escola há um muro alto que faz divisa com um posto de saúde. A escola só passou a ter água filtrada e sala de professores no ano de 2015 (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2012). As dependências da escola não são acessíveis aos portadores de deficiência (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2012).

Abaixo apresento o quadro 3, em que trago informações acerca do número de crianças matriculadas na instituição separadas entre creche, pré-escola e crianças consideradas público da educação especial.

Matrículas	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	72	73	58	59	58
Pré-escola	46	43	73	74	71
Educação especial	0	0	0	4	4

Quadro 3 – Matrículas por ano¹⁴

A partir do quadro 3, é possível perceber uma mudança no perfil da escola, pois, até o ano de 2015, a maioria das crianças matriculadas estava na faixa etária correspondente à creche e, a partir de 2016, a maioria das crianças matriculadas estava na pré-escola. Essa mudança de perfil já havia sido anunciada na introdução deste trabalho, quando afirmei que, em decorrência de uma das metas do PNE, no contexto da RME/POA optou-se por priorizar a matrícula de crianças na faixa etária correspondente à pré-escola, o que levou ao fechamento de turmas de Berçário I.

No ano de 2018 a escola contava com 39 profissionais ocupando cargos variados: diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), secretário(a), professor(a), monitor(a), estagiário(a), auxiliar de nutrição e profissionais de apoio – responsáveis pela alimentação e pela limpeza, sendo que esses profissionais de apoio são funcionários de uma empresa terceirizada que, por meio de licitação, fornece esses serviços para as escolas da RME/POA.

Os dados obtidos do PPP da instituição e dados governamentais, bem como a descrição da estrutura física da escola, configuram uma visão panorâmica do contexto e da instituição. As colaboradoras, durante nossos momentos de diálogo para a pesquisa, falaram sobre suas impressões sobre a EMEI Maria Marques Fernandes. A partir dessas falas, compus um modo de perceber a instituição, apresentado a seguir.

5.4. Sobre a EMEI Maria Marques Fernandes a partir da perspectiva das colaboradoras

No contexto apresentado, foram introduzidos os inícios de cada uma das colaboradoras. Esses inícios ocorreram em diferentes épocas, entretanto, suas impressões sobre a instituição revelam percepções comuns. Ao falar sobre a EMEI Maria Marques Fernandes, Luciana diz: “acho que a escola se renova a cada ano e procura ser melhor do que era antes”. Assim, o tempo cronológico marcado pela troca de ano se mostra como uma oportunidade de mudança, como uma possibilidade de viver novas

¹⁴ O quadro foi elaborado com base nos dados obtidos em www.qedu.gov.br.

experiências e de aprender com as experiências já vivenciadas, o que anuncia o tempo de kairós, pois um ano não é igual ao outro.

Segundo os relatos, a experiência vivida ao trabalhar na instituição se mostra bastante positiva para as colaboradoras, o que me levou a identificar algumas marcas dessa escola, tais como a coletividade, a união e a afetividade. Essas características tornaram suas experiências significativas e fizeram com que elas permanecessem atuando nesse lugar, como disse a monitora Andréia, que permaneceu em função do “acolhimento da equipe” e da “empatia entre as pessoas e os pais e os alunos. [...] Acho que é específico [da EMEI Maria Marques Fernandes]”, o que vai ao encontro do que disse Samanta: “o ambiente da escola é bom. A comunidade é bem acessível, mas é mais pelo trabalho das pessoas aqui. O trabalho que tem muito a ver com o que eu gosto de fazer, um lugar com que eu me identifiquei”. Nas palavras da professora de educação física Mariana,

A Maria Marques ainda tem uma visão muito coletiva, de grupo, de trabalho, sabe? E isso, pra mim, vai ao encontro do que eu quero pro meu trabalho e para as pessoas que convivem comigo. Então, claro que as crianças contam muito, mas as crianças passam. Então, acaba que o grupo influencia diretamente na permanência. (MARIANA)

Além disso, essas marcas revelam uma identidade de grupo, o que faz com que as experiências individuais sejam compartilhadas coletivamente, como disse Mary: “a equipe sempre foi muito boa”; “gosto muito da equipe, acho que a gente trabalha muito bem juntos e, a cada ano... isso, sim, melhorou”. A coordenadora pedagógica concorda, quando afirma que,

como grupo, eu acho que a gente sempre foi assim, isso nunca se perdeu. Isso sempre foi muito forte, desde que eu cheguei, aquela coisa de um por todos, todos por um. Que tu sabe muito bem, né? Tu já trabalhou [lá]. Isso é uma coisa que... como é que eu vou dizer? Que me conforta, sabe? Que me dá segurança. (ANA)

No mesmo sentido, Mariana diz: “dentro da escola, eu acho que tá se perpetuando, pelo menos nessa gestão, essa ideia do coletivo, ainda tem muito isso [...] Mudou muita gente, mas quem vem e fica, acaba sendo levado por essa energia, entendeu?”. Essa ideia é compartilhada pela professora Fábria e pela monitora Luciana, quando dizem que “é um grupo muito unido, um grupo muito solidário, eu acho que todo mundo também pensa no colega” (Fábria) e que “as pessoas são bem unidas. Quando a gente tem que fazer alguma coisa, todo mundo pega junto, as pessoas, tem coleguismo” (Luciana). A monitora complementa:

[...] tem uma coisa aqui na Maria Marques que eu não vejo nas outras escolas, que é aquele carinho com as colegas, de todo dia tu chegar, dar bom dia, abraçar, beijar. E de se unir para conseguir alguma coisa, de lutar juntos. Tanto alguma coisa pra escola, quanto... quando a gente tem que entrar numa greve. [...] Eu acho que isto é bem a cara da Maria Marques, a união. (LUCIANA)

As percepções de grupo trazidas por Mariana e Luciana são corroboradas pela vice-diretora Isabel. Ela elenca como característica da escola “o coletivo, o grupo, o senso de coleguismo, de estrutura coletiva”. Como esteve afastada por um ano dessa escola, ela afirmou que essas características sempre foram vistas por ela como importantes. Para ela: “[...] o que sempre me fez olhar pra Maria Marques com olhos de volta era o grupo. O grupo que cativa, que abraça, que olha nos olhos, que é companheiro, que é parceiro, que abraça as causas”.

Para Mariana, que trabalha em quatro escolas diferentes, a EMEI Maria Marques Fernandes “ainda é a escola que mais tem pessoas mais afetivas, que tem pessoas que, acima de tudo, lutam coletivamente pelas coisas”. A professora percebe que trabalhar numa escola em que as pessoas são afetivas pode acabar modificando características pessoais de profissionais que atuaram nesse lugar. Ela exemplifica:

Então, pessoas que nem eram tão afetivas assim, a gente tem o exemplo [de uma diretora] eu me lembro [dela]... que chegou assim: vamos produzir, depois a gente se abraça. Eu me lembro dela dizendo: gente, eu sei que vocês têm que se abraçar, mas, por favor, vocês primeiro assinem o ponto. E é uma pessoa que saiu de lá totalmente a cara da Maria Marques. Uma pessoa que a gente sente falta de trabalhar, muito competente, muito tudo e que acabou pegando esse lado afetivo da escola, porque, não sei, ainda tem pessoas ali que são remanescentes que acabam conquistando os outros que ficam e, quem não consegue ser assim, acaba não ficando. Não permanece. (MARIANA)

A professora Fábia diz: “eu acho que tem essa questão da energia. Eu acho que bate, sabe? Então, eu acho que isso conta bastante”. E complementa:

Quando eu cheguei aqui, eu me identifiquei muito com a escola, com a energia do lugar, gostei muito de vir pra cá. Tanto é que eu trabalhava de manhã e eu dizia que, quando eu chegava aqui, eu me revitalizava com as crianças. Pegava toda a energia que gastava de manhã. Então, me identifiquei muito com a escola, tanto é que depois eu pedi pra vir 40h pra cá.

Ela reflete sobre fatores importantes para sua permanência: “eu gosto daqui, gosto do grupo, das crianças, eu acho que isso. Isso, pra mim, conta muito mais do que a distância. Às vezes, tu tá perto de casa, mas tu não tá feliz. Então, apesar de tudo, de todas essas questões fora, aqui dentro tá [bom].”

A professora de educação física acredita que a afetividade e o senso de coletividade, características da EMEI Maria Marques Fernandes, permitem que o grupo consiga continuar trabalhando; em suas palavras, é “por isso que a gente conseguiu

atravessar [tantas] coisas, porque parece que todo mundo se dá a mão e vai. Tá todo mundo afundando, mas tá todo mundo afundando junto, sabe?” (Mariana).

As profissionais percebem que a coletividade, a união e a afetividade são marcas da escola, que a diferenciam das demais escolas de educação infantil em que trabalharam. Retomei essa ideia de coletividade durante a roda de conversa e acredito que a fala da vice-diretora Isabel sintetiza as reflexões feitas no grupo:

Eu acho que o coletivo, quando... se um coletivo anda bem, é sinal de que as partes que compõem esse coletivo estão bem e, mesmo que uma parte não esteja bem, esse coletivo abraça e tu acaba se envolvendo nessa questão de estar melhor, de poder conviver com as pessoas de uma forma mais inteira, mesmo que tu não esteja bem. E isto é uma característica da escola: o coletivo te abraça. Ele junta os teus pedaços. Muitas vezes, tu não está legal, tu te sente acolhida naquele teu apelo emocional ou na tua dificuldade profissional. Eu sinto isso, eu fui e voltei para a escola e essa é uma característica da Maria Marques. Eu não experimentei... eu trabalhei em três escolas e eu não experimentei isso em outro lugar. Esse coletivo que te leva junto. As pessoas novas chegam e entram nisso. Um abraço, beijo. A gente tem exemplos de colegas que não gostavam muito de abraço e de beijo e, daqui a pouco, estão lá, te abraçando, te beijando. (ISABEL)

Pergunto às professoras se elas conseguem exemplificar momentos em que essa coletividade seja refletida no trabalho desenvolvido na escola e elas respondem:

Isabel: A questão da falta de RH. É o exemplo clássico: todo mundo se olha: “tá, fulano vai, cicrano vai”. Quem é estagiário fica meio sozinho: “eu tomo conta, deixa comigo”. A gente vai e se ajeita. Hoje foi o dia do coletivo se superar, foi incrível o que aconteceu hoje, com muita gente faltando – e amanhã vai ser pior, amanhã é dia 13, será pior. E foi muito legal o que aconteceu hoje. No final da tarde, ninguém morreu, todo mundo foi atendido e o coletivo se superou mais uma vez.

Fábria: Eu vou citar a [situação da monitora que trabalha no Berçário] hoje. [Ela] estava com uma criança – e ela estava o tempo todo ali, porque sabia que o monitor da minha turma ia para outra turma e eu ia ficar com a estagiária e a gente está com adaptação e agora a turma está bombando. E [ela] ali, perguntando se está tudo ok. Então, mesmo ela estando com uma criança ali, a preocupação dela de saber se a gente estava bem ou não. Eu acho que isso, da escola, é uma característica bem forte. A empatia também, né?

Mary: A preocupação com o humano, na verdade, né? Vai além da sua atribuição.

Isabel: Se colocar no lugar do outro...

Mary: É, eu acho que sim...

Joana: E vocês acham que isso foi sempre assim? Ou vocês acham que foi se modificando...?

Isabel: Eu acho que eu sou a mais velha aqui da escola, desse meio aqui, e eu vejo a Ana falar essas coisas, que isso já acontecia, há 18 anos. A Ana tem 18 anos na escola. Isso já acontecia.

No trecho acima, as professoras indicam que a coletividade presente na escola faz com que o grupo consiga amenizar um problema: a ausência de profissionais na instituição. Isso acontece porque as pessoas se mostram disponíveis para auxiliar o outro, uma preocupação com o “humano”, como falou Mary. Entendo que também é uma preocupação e um vínculo com a instituição escola; para além da fragmentação nas turmas, as profissionais se mostram disponíveis para o melhor funcionamento da instituição como uma totalidade. Desse modo, percebem que as pessoas acabam

circulando por turmas diferentes daquelas em que trabalham, como é possível identificar no diálogo a seguir.

Isabel: Na verdade, esse coletivo, muitas vezes, não sabe mais de quem é de quem. Todo mundo é de todo mundo e ninguém é de ninguém.

Fábia: Todo mundo roda.

Mary: Mas isso é bem legal, porque, na verdade, isso [gera interação de] uma pessoa que está acostumada com uma faixa etária maior com os pequenos e traz alguma coisa diferente. Acho que a interação é a coisa mais importante, não só dos educadores, mas com as crianças. Todas as interações que a gente fez ano passado foram bem legais.

O início do diálogo reforça a ideia de que todas as profissionais pertencem à instituição, quando Isabel diz: “todo mundo é de todo mundo”. Percebo que a ideia é que todas são profissionais da EMEI Maria Marques Fernandes. Assim, algo que poderia interferir no trabalho das profissionais acaba sendo percebido como uma oportunidade de interagir com crianças de outras faixas etárias e com outras colegas.

As singularidades de cada uma encontram um objetivo em comum: a educação das crianças, como reflete a fala da vice-diretora Isabel: “Todo mundo diferente, todo mundo com opiniões diferentes, mas, no final, todo mundo se dá a mão pela causa da criança.”. Percebo que essa ideia de dar as mãos umas às outras, em função de um objetivo maior, que é a educação das crianças, ocorre por meio das interações que estabelecem, como havia surgido no último trecho da roda de conversa.

A situação da roda de conversa oportunizou um momento de interação entre nós. Assim, ao falarmos sobre as interações, Isabel teve uma ideia que compartilhou comigo e com as professoras Mary e Fábia:

Isabel: Eu acho que uma coisa bem bacana que pode acontecer, e pode acontecer com música, de repente, é fazer... como a gente fez a trocação de histórias¹⁵, fazer uma trocação musical. Cada profe pegar uma música inédita e levar para uma turma diferente. Mary vai pro Jardim... [...] Fábia vai pro Berçário.

A partir do comentário de Mary, que todas as interações foram legais, Isabel tem uma ideia: fazer uma trocação de músicas, o que mostra que nosso diálogo acaba sendo um momento de reflexão para mim e para as colaboradoras, um encontro para pensarmos coletivamente sobre as relações com música na escola. Sobre suas relações pessoais com música, conversamos durante as entrevistas individuais e essas relações trazem diferentes práticas de referência.

¹⁵ Trocação de histórias é uma proposta desenvolvida na instituição em que uma professora, monitora ou estagiária que atua em uma determinada turma escolhe uma história para contar para outra turma. Assim, todas as turmas recebem a visita de alguma profissional para contar uma nova história.

5.5. Sobre o funcionamento da EMEI Maria Marques Fernandes

Assim como as demais instituições de educação infantil da RME/POA, a EMEI Maria Marques Fernandes tem seu horário de funcionamento entre 7h e 19h. As crianças chegam à instituição entre 7h e 8h e saem da instituição entre 17h e 19h. Desse modo, o tempo que permanecem na escola é de, no mínimo, 9h e, no máximo, 12h.

Levando em conta esse tempo de permanência na instituição, as crianças recebem quatro refeições, em ordem cronológica: café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. A turma do berçário recebe uma refeição a mais: o lanche da manhã. Após o horário de almoço, há a previsão de um horário de sono/descanso para cada uma das turmas. A escola, no período em que foram coletados os dados, contava com as seguintes turmas: Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Jardim A e Jardim B, sendo que ora o Jardim A tinha duas turmas, ora o Jardim B tinha duas turmas, totalizando seis turmas. A organização dos horários de refeições está descrita no quadro a seguir.

Turma	Café da manhã	Lanche da manhã	Almoço	Lanche da tarde	Jantar
Berçario 2	8h10	9h30	10h45	13h30	15h30
Maternal 1	8h15	-	10h45	13h30	15h30
Maternal 2	7h45 - 8h30	-	10h45	13h30	15h50
Jardim A1	7h45 - 8h30	-	11h15	14h	16h15
Jardim A2	7h45 - 8h30	-	11h30	14h15	16h30
Jardim B	7h45 - 8h30	-	11h50	14h30	16h45

Quadro 4 – Horários das refeições

Conforme previsto nas bases legais, parte das turmas é acompanhada por mais de um adulto simultaneamente e todas as turmas são acompanhadas por mais de um(a) profissional ao longo do dia. A Resolução n. 4 do CME/POA (2001) define a relação do número de crianças e adultos¹⁶ conforme a faixa etária das crianças, apresentadas no quadro a seguir.

¹⁶ “Entende-se por adulto os professores e educadores assistentes que atuam com as crianças” (PORTO ALEGRE, 2001, p. 6)

Idade	Turmas correspondentes na instituição	Número de crianças por adulto	Relação criança/ professor
0 a 2 anos	Berçário 2	Até 6 crianças	18
2 a 4 anos	Maternal 1 e Maternal 2	Até 10 crianças	20
4 a 6 anos	Jardim A e Jardim B	Até 25 crianças	25

Quadro 5 – Relação do número de crianças e adultos¹⁷

5.6. Sobre as relações das colaboradoras com música

Ao questionar as trabalhadoras sobre suas relações com música, elas relembram fatos de diferentes tempos cronológicos de suas vidas, de quando eram crianças, jovens e adultas. Dentre as experiências musicais possíveis, a relação com ouvir foi evidenciada pelas entrevistadas.

Andréia contou: “Eu escuto tudo que é tipo de música e... pra mim, sempre tem que ter música”. A fim de exemplificar o fato de a música estar presente em seu cotidiano e de gostar de repertórios variados, a monitora relatou: “O dia em que a minha filha esteve aqui, eu tava escutando música com as crianças, uma rádio sertaneja ainda, aí ela disse: ‘Mãe, tinha que ser a tua sala de aula, porque sempre tem que ter música em casa’. Tudo à base [de música]... escutando uma coisa ou outra”.

Mariana, por sua vez, relatou que a música na sua vida esteve

Sempre presente [...], desde pequena, meus presentes, eu pedia walkman, na época do walkman, pedia rádio, sempre fui muito ligada em música, mas escutar. Mas era, sempre foi uma companhia pra mim, na hora que queria dormir, durante muito tempo eu dormia ouvindo música, na hora de dirigir, na hora de, enfim, no meu dia a dia a música tá sempre, sempre presente como uma companheira. Então, obviamente que levo pro meu trabalho. (MARIANA)

Samanta disse gostar “muito de música. Eu acho que a música, ela é uma coisa que te faz ir pra um outro lugar. Às vezes, tu pode até estar [mal], ela é uma coisa inspiradora, às vezes, pra ti. Tu não sabe muito bem. [...] E eu acho que eu gosto muito de música, [...] escutar bastante música”.

Andréia, Samanta e Mariana fizeram referência a escutar música. Entretanto, há diferenças nas formas com que descrevem essa relação. Andréia se refere à variedade dos gêneros musicais que escuta. Na fala de Mariana, há o detalhamento de diferentes

¹⁷ Como a Resolução é de 2001, a terceira faixa etária compreende crianças até 6 anos, porém, tendo em vista a legislação atual, essa faixa etária compreenderia crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

dispositivos que utiliza para ouvir as músicas de sua preferência e também dos momentos em que costuma escutá-las. Já a fala de Samanta traz uma descrição do que sente ao ouvir música.

Fábia também enfatizou o gosto por ouvir músicas, mas falou sobre isso centrada em uma habilidade, quando ponderou: “apesar da minha afinação ser péssima, mas eu sempre gostei, eu escutava música todo dia”. No mesmo sentido, Mariana falou: “Habilidade nenhuma para fazer, nenhuma mesmo, menos dois, não é nem zero, é menos dois”. As professoras se descrevem de modo negativo em relação às habilidades para fazer música, talvez por estarem conversando comigo, que sou professora de música, indo ao encontro dos achados de Spanavello e Bellochio (2005, p. 93), que percebem que “o professor unidocente, ao comparar seus conhecimentos musicais com as competências de um especialista em música, sente-se minimizado.”. Retomei essa percepção de uma falta de habilidade durante a roda de conversa e as professoras disseram:

Mary: É falta de habilidade mesmo. Manuseio com os instrumentos, mas acho que poderia ser melhor nisso.

Fábia: Mas eles não reclamam, eles gostam.

Joana: Mas o que vocês percebem como uma falta de habilidade?

Fábia: Afinação.

Joana: É tipo isso. O que seria habilidade para fazer música, na opinião de vocês?

Fábia: No meu caso, é a minha afinação. Eu sou muito desafinada.

Joana: Tá, mas então tu acha que isso tu precisaria ter [essa habilidade]?

Fábia: Não. Eu acho que o importante é cantar mesmo.

Mary: Eles não se incomodam.

Joana: Tu acha que o importante é fazer, mas tu acha que é desafinada?

Fábia: É, eu poderia melhorar...

Mary: Mas eles não sabem...

Fábia: Mas eles amam. É, eles não [se importam]... criança não é tão exigente.

Mary: Eu canto algumas músicas para eles, quando eles estão chorando, aí eu começo com umas músicas que não têm nada ver com criança, tipo “Quando eu morrer, não quero nem choro nem vela”. Eles ficam me olhando: “De onde será que ela tirou essa música?”.

Joana: Tá, mas e por que vocês acham...? Tem mais alguma coisa que leve a essa falta de habilidade? O que seriam essas habilidades musicais, que vocês acham que seriam importantes?

Mary: Ah, eu gostaria de ter o dom de tocar um violão, de fazer alguma coisa assim.

No trecho acima, fica evidenciado que as colaboradoras percebem em si falta de algumas habilidades musicais. Entretanto, consideram que, mesmo sem essas habilidades, é importante fazer música com as crianças. A partir desse trecho, há a ideia de que as crianças no contexto da educação infantil não se importam com a afinação das professoras. Entendo que as crianças ainda não têm referências do que é essa habilidade, especialmente na faixa etária com que trabalham Mary e Fábia, que são as turmas de Berçário e/ou Maternal I.

Na fala de Mary aparece a palavra “dom” para fazer música, ideia recorrente nas pesquisas com unidocentes e que a área de educação musical entende como algo que precisa ser superado, por trazer a ideia de algo que é inato e não algo que é desenvolvido. Retomei com as professoras a ideia do que seriam habilidades para fazer música e elas falaram:

Mary: Eu gostaria de ter o dom de tocar algum instrumento.

Isabel: É, eu acho que faz toda a diferença tocar alguma coisa...

Fábria: O teclado, que é uma coisa que eles gostam.

Isabel: Nem que fosse um pandeiro para marcação. Pra mim, o pandeiro é a coisa mais difícil.

Mary: Pandeiro a gente pode aprender.

Fábria: O [meu aluno do Maternal 1] sabe tocar bem direitinho.

Isabel: Te lembra da [primeira professora da Oficina] que dava aula? [...] toca pandeiro que é uma maravilha, né? Eu digo, “me ensina a tocar pandeiro?”, “Vem cá, são três toques”. [faz os sons das batidas]. Faz isso e bota no ritmo [falando como algo desafiador]. Não vai.

Fábria: Tamborim também é difícil?

Isabel: Ôxe...Mas faz toda a diferença.

Além da afinação, as professoras indicam que tocar um instrumento é uma habilidade e refletem sobre a possibilidade de aquisição dessa habilidade. Como a professora Isabel toca violão e experimentou tocar pandeiro, ela compartilha conosco sua impressão sobre a dificuldade que teve para executar esse instrumento de percussão.

A percepção de falta de habilidades musicais não apareceu nos relatos de todas as colaboradoras, como é possível identificar na fala da monitora Luciana, ao contar que “a música sempre esteve presente na minha vida, eu sempre gostei, desde pequena, eu sempre gostei de música, sempre gostei de cantar”. Sua relação com música vai além de ouvir e cantar, pois relatou que “achava que ia ser [cantora] alguma vez na vida, pensei (risos)... Quando a gente é pequena, a gente tem vários sonhos, né? Um deles era esse, era trabalhar com a música”. Em suas palavras:

E quando eu senti, quando eu cheguei pra trabalhar nessa escola, eu vi essa oportunidade de... de trazer a música pras crianças. De compartilhar um pouco desse meu sonho e desse meu prazer que eu tenho pela música com as crianças, e com a escola, no geral. E eu acho que, por onde eu passo, eu sempre deixo um pouquinho...(LUCIANA)

Ao falarem de suas relações com música, as colaboradoras relembram sua formação musical durante o magistério, a graduação e as formações continuadas, como pode ser percebido no relato de Ana: “Quando eu fui trabalhar, com as crianças, eu lembro que um dos primeiros cursos que eu fiz foram cursos de música e eu tive uma professora na faculdade, que ela é simplesmente maravilhosa, não sei se... tu deve conhecer ela, [...] é tudo de bom e mais um pouco.” Anos depois, Ana realizou “um curso,

uma vez, a [professora da Orquestra Villa-Lobos] até tava e aí se discutiu bastante isso, quando entrou a obrigatoriedade da música”.

Samanta contou que, durante o curso de magistério, teve “disciplinas específicas pra música” e que

[as professoras] fazem a gente criar muita coisa e trazem muito repertório que a gente nem imaginava que existia e eu acho que isso, pra mim, foi inovador, quando elas trazem coisas novas, fazem a gente criar brinquedos, coisas com o corpo e tal, pra gente poder utilizar na música, então, é bem [legal].

Para Ana e Samanta, o curso superior foi importante para sua formação musical. Ao contrário do que relataram essas professoras, Isabel contou que, quando realizou sua graduação, teve um professor de música, mas, segundo ela,

as aulas eram tão pobres, coitadas, que não... agora que eu me lembrei da figura dele. [...] Ele mais fazia festa com a gente do que dava aula, mas nos apresentou muito pouca coisa. Porque os professores que me marcaram na Universidade, eu não esqueço o conteúdo, eu não esqueço a matéria, nada, mas ele não marcou [...]. Eu acho que ele apresentou muitos instrumentos diferentes da cultura afro, aquilo foi legal, mas, fora isso, não... não marcou. Tivemos um semestre, sim, com uma noite de musicalização na educação infantil. (ISABEL)

Já Fábria não teve música em sua graduação em pedagogia. Ela contou: “eu me formei no interior, eu não tive nenhuma disciplina de música e eu sinto muita falta. Porque as músicas que eu sabia cantar eram as músicas que eu cantava quando era criança e daí, nas escolas em que eu [trabalhei], daí com outras colegas eu fui aprendendo”.

As relações com música também aparecem em outros momentos da vida das professoras e monitoras, como contou Mary:

Eu sempre gostei de música, eu dancei cinco anos na casa de Portugal. [...] E, aí, o coral da UFRGS, a gente teve apresentação no Teatro Bruno Kiefer por um tempo e eram músicas, não só portuguesas, era uma peça com músicas portuguesas e com músicas brasileiras que a gente dançava e quem cantava era o coral da UFRGS. Foi bem legal. A música, eu acho que faz parte da minha vida, gosto bastante de música [...].

Bruna foi a única que disse não ter a música muito presente em sua vida: “Ai, a música na minha vida não é muito frequente, vou ser sincera, eu não tenho muito contato”. Apesar da monitora não ter o hábito de ouvir música em casa, ela percebe relações com música em sua família, pois falou:

acho que as minhas filhas têm muito mais contato que eu. Às vezes, tem uma música tocando e elas estão ouvindo, mas eu não sei nem onde elas ouviram, porque eu não escuto rádio em casa, mais é musica infantil que eu ouço com eles, que é o que eu mais tenho contato. (BRUNA)

As relações de familiares com música apareceram nas falas de outras colaboradoras e, em alguns momentos, serviram de referência musical para elas, como é o caso de Isabel, que contou:

eu tive uma família bem musical, por parte do pai, meu avô tocava todos os instrumentos de corda, percussão e sopro. E fui criada com um violão Del Vecchio de madeira, fabuloso. Meu pai tocava, era autodidata, tocava também, nunca teve professor, dedilhava com dois dedos (ISABEL)

Por observar seu pai e seu avô executando vários instrumentos musicais, Isabel começou a se interessar por música e ter vontade de aprender a tocar um instrumento musical, assim como eles. Ela conta:

quando meu avô viu que eu tinha interesse em violão, mais ou menos [com] uns 11 anos, ele disse pra mim para ir em uma aula pra aprender o básico: ré, o que era um ré, o que era um dó, o que era um fá, enfim. Aí eu fiquei quatro meses e ele.. toda semana ele me avaliava, olhava, porque o vô sabia muito de música. Acho que ele não tava é com muita paciência... Aí, quando eu sabia o básico, eu comecei a ter aula com ele. [...] e eu me lembro que, quando eu não dedilhava certinho, ele me tirava [a mão], ele não me batia na minha mão, mas ele me dava uma tirada assim [faz o gesto com a mão]. Aquele jeitão dele. Então, foi basicamente o vô [que foi] meu professor. (ISABEL)

Em suas falas, percebo que Isabel frequentou aulas de violão por pouco tempo, entretanto, essa experiência foi tão significativa que sua relação com a execução do instrumento atravessou gerações: aprendendo a tocar com seu avô, tendo um pai que tocava instrumentos e, “depois, quando eu casei, fui me embora pra Vacaria, o violão me acompanhou com as minhas filhas, sempre toquei pra elas, em casa também”.

Assim como Isabel, Ana também teve familiares que tocavam instrumentos musicais, como seu “pai, que tocava gaita. Acordeon. Então eu cresci com meu pai tocando fandango em casa. Isso já foi desde sempre. Meu tio, que morava com a gente, tocava violão. Então, a música fazia parte da minha vida.” A professora relata que essas vivências ocorreram ainda em sua infância, quando diz que “isso era lá em Brasília, quando eu morava em Brasília” e continua contando que,

Depois, quando a gente veio morar aqui [em Porto Alegre], que a gente ficou mais adolescente, o meu irmão foi uma superinfluência pra mim. Ele, até hoje, ele é super ligado em música. Ele toca baixo, os dois tocam baixo. Ele já teve banda de rock e ele é artista plástico e jornalista e todo trabalho dele sempre fica tipo orbitando em torno da música. Até agora, faz umas duas semanas, eles estavam com uma exposição... agora não me lembro como é que é o nome da exposição, mas é um lugar ali na Farrapos que tem três andares. Aí tinha milhões de estandes, do pessoal bem alternativo e tal. E aí ele desenha muita coisa relacionada à música. (ANA)

Além de ter familiares que tocavam instrumentos musicais, Ana relatou que tinha parentes que gostavam muito de ouvir música, como seu pai, que “sempre foi muito

musical. Ele tocava sanfona e escutava muito disco, bolachão”, e seu “tio, que era irmão da [sua] mãe, que ele tinha, meu Deus, milhões de LPs dentro do quarto dele. E aí a gente, adolescente, gostava de entrar e de ficar fuçando”.

Os gostos musicais de seus familiares eram compartilhados com a professora. Ana contou que o repertório de seu tio “tinha de tudo: Beatles... aí de tudo, muita Música Popular Brasileira”, e descreveu alguns grupos e compositores apresentados por seu pai:

por exemplo, tu não vai conhecer, mas eu fui... cresci ouvindo os futuristas, de repente, tu olha no Google, aquelas bandinhas alemãs (cantarola), Paul Mauriat, não sei se tu conhece. É um famoso maestro, que só músicas assim... Nossa! O meu pai tinha todos os discos do Paul Mauriat, ele chegava em casa do quartel, ele tinha os rituais, assim, de tardezinha, ele gostava de tomar um whisky e ligava o som e a gente ali, em volta dele, sempre ouvindo aquelas músicas. (ANA)

Seu irmão a apresentou a outros grupos musicais e cantores:

[...] Pink Floyd, Deep Purple, Led Zeppelin... Aquele cara que eu adoro... aquele cara que é alemão... David Bowie, é alemão, né? A trilha sonora do Blade Runner, que eu acho fantástica, o Cat Stevens, Prince, que eu amo. Paralamas, Marina, Legião... amava Legião, fui num show do Legião quando eles não eram famosos ainda, ali na SOGIPA [Sociedade Ginástica de Porto Alegre], fiquei na primeira fila (diz: Renato Russo, como se estivesse o chamando). Quando eu me lembro disso, meu deus do céu, por que que o tempo não [volta]? Então tive muitas influências. (ANA)

Isabel também relatou que passou a gostar de alguns gêneros musicais devido ao repertório que seu avô ouvia e tocava. Ela contou: “eu tocava violão e acompanhava ele nos chorinhos, eu adoro chorinho até hoje e bossa nova. “Ele me ensinou chorinho e bossa nova.”.

A professora Fábria não relatou ter influência de seus familiares em relação à música, mas falou sobre o repertório que gosta de escutar:

gosto muito de música nacional, sou mais de... apesar de [gostar] do U2... mais [gosto mais] de nacional, que é o que eu sei cantar. Então, eu tô cantando e sei o que eu tô cantando. Então, eu gosto muito, não tenho medo de não saber cantar, eu canto errado mesmo. Se eu tô desafinada, eu canto desafinado mesmo e isso acaba passando pras crianças, porque a gente canta o tempo todo e eles gostam. Então, a minha relação, eu acho que é todos os dias. (FÁBRIA)

Além das relações pessoais e familiares com música, algumas professoras relataram vivenciar a música em outros contextos, tais como igrejas, como Isabel, que contou: “na minha adolescência, o violão sempre me acompanhou na igreja, em grupo de música, de louvor da igreja. Ali, na Sagrada Família, no CLJ [Curso de Liderança Juvenil]”. Ela relembra que, muito mais tarde, continuou realizando atividades musicais:

em outra igreja, numa Igreja Batista, entrei pra um coral, fiz técnica vocal, aprendi, tive mais contato com guitarra e com contrabaixo, também sei tocar baixo, um pouquinho. Então, mas sempre com música, sempre tocando ou sempre cantando. Agora mesmo é que eu tô parada, zerada. Mas sempre tive muito contato, na minha trajetória, com a música.

As colaboradoras relataram alguns modos de se relacionar com música: ouvindo, tocando, cantando e dançando. Os relatos das professoras e das monitoras indicaram diferentes formas de olhar para as relações que estabelecem, centrando sua atenção em habilidades, em sensações, em ampliar seu conhecimento, em experiências e até nos equipamentos utilizados.

Suas descrições evidenciam que foram múltiplos os contextos que oportunizaram essas relações: a família, a escola, os cursos de formação superior e os cursos de formação continuada, as aulas de dança e os espaços religiosos. Além disso, revelam tanto experiências individuais quanto experiências compartilhadas com outros sujeitos – familiares, crianças da escola, grupo de dança, professores e professoras. Algumas dessas experiências parecem contribuir para as relações que irão estabelecer com as crianças no ambiente escolar.

5.7. Sobre as relações das crianças com música a partir da perspectiva das colaboradoras

As relações das crianças com música serão abordadas neste subcapítulo a partir da perspectiva das colaboradoras, pois, devido aos objetivos do trabalho, não centrei meu olhar na perspectiva das crianças.

Como as relações investigadas ocorrem no espaço escolar, entendo que é importante compreender a forma como a criança é definida no PPP da EMEI Maria Marques Fernandes, que afirma:

[n]esta instituição de ensino a criança é reconhecida como sujeito de direitos, dotado de características próprias, capaz de se relacionar, opinar, participar das decisões, interagir socialmente e usufruir de todos os recursos e espaços da escola, uma vez que tal espaço, bem como todos seus recursos, é pensado para ela, oportunizando o seu protagonismo infantil. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 14)

A definição apresentada no documento reafirma a definição trazida nas bases legais para a educação infantil. Além da definição de criança, o PPP define a infância como “uma fase inicial do ser humano dotado de particularidades principalmente no seu modo de pensar e agir, na qual começa o desenvolvimento afetivo, emocional, motor,

físico e cognitivo da criança, bem como o início das suas interações sociais” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 12).

Ao entrarem na escola, as crianças também introduzem seus inícios ali, assim como as professoras e monitoras. Essas crianças têm características individuais, que as singularizam, e características que são compartilhadas com outras crianças, possibilitando um panorama de seus modos de estar na instituição e de viver suas infâncias. De maneira geral, as crianças na EMEI Maria Marques Fernandes

caracterizam-se por serem muito ativos, comunicativos, curiosos, inventivos, receptivos a novas experiências e desafios, atentos ao meio que os cercam, buscando elementos diferenciados para construir suas brincadeiras. A afetividade é um fator marcante expresso pelas nossas crianças. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10)

Na proposta pedagógica há a percepção de “que a cultura que a criança está inserida influencia no tipo de infância que ela terá” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 12). Assim, há o entendimento de que a garantia “do direito do exercício pleno da infância” deve oportunizar “aprendizagens, descobertas imersas num contexto da brincadeira, fantasia e imaginação” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10). Dessa maneira, percebo que a escola, inserida no contexto em que as crianças vivem, também contribui para suas formas de viver a infância. No espaço escolar professoras e monitoras entram em contato com novos inícios, os das crianças, e com o tempo das crianças, e, nessa convivência, surge a possibilidade do encontro entre os diferentes sujeitos.

Desses encontros, as professoras e monitoras extraem suas impressões sobre as relações das crianças com música, percebendo uma forte relação delas com esse campo de conhecimento, quando contam que as crianças “adoram, eles adoram música” (Mary); “é um momento bem significativo, eu acho, pra eles. [...] eles têm bastante envolvimento e gostam muito de música” (Samanta); “é uma turma bem musical essa que eu tenho, eles adoram música” (Bruna). No mesmo sentido, Isabel percebe que “as crianças amam música, porque daí, quando eles cantam, eles se expressam e, mesmo quando eles não cantam, eles tão se expressando [...]”. A vice-diretora diz que “o envolvimento deles é muito grande. Tem uns mais tímidos, que a gente sabe que não cantam porque são mais quietinhos, mas daqui a pouco tão olhando, tão prestando atenção. Então, a música, de alguma forma, ela vai tocar, ela vai chegar naquela criança.”.

As práticas musicais de referência das crianças, assim como das colaboradoras, são trazidas por elas para dentro do ambiente escolar. Como relatou Luciana, as crianças

“falam sempre em música, também, porque os irmãos tocam ou porque eles vão pra uma escola que tem uma orquestra. Então, isso [...], pra eles, eu acho que é muito... não vou dizer corriqueiro, mas eu acho que é uma coisa que já tá dentro deles”.

A fala de Samanta também revela práticas musicais de referência das crianças que estão no ambiente escolar, quando conta que em sua turma as crianças costumam compartilhar com ela e com suas colegas o repertório que costumam ouvir. As crianças dizem: “ai, hoje eu escutei uma música assim, uma música de amor...”. A monitora explica que isso tem ocorrido com bastante frequência, pois “agora, [estão] muito [envolvidos] na função de escolher a música que a gente vai cantar no final do ano. A gente tá selecionando várias músicas, eles tão trazendo várias [músicas]. Essa a gente pode cantar, essa não vai ficar legal pra gente cantar”.

Fábia percebe que os alunos “já têm também um repertório que eles já trazem de casa. Então, tu vê que eles escutam muito, que eu acho que é cultural, a questão do funk, dessas músicas modinha”. Bruna também percebeu isso quando disse que as crianças, em “[sua] turma, elas trazem muito funk, é muito funk, e aí, às vezes, tem uns que não são muito adequados”. Ela esclarece o modo como costuma agir quando as crianças trazem esse repertório:

Eu sempre ouço primeiro o que eles tão cantando, pra ver se tem algum palavreado que não dá, tem algumas que eu até deixo, que tá tranquilo, mas aí tem algumas, quando tá demais, que eu já mando parar. Daí eles já me olham [e dizem]: música da escola e trocam o repertório automaticamente. Ou eles mesmos se policiam: fulano tá cantando tal coisa. (BRUNA)

Na fala de Bruna é evidenciada a ideia de que algumas músicas não são consideradas, por ela, apropriadas para o ambiente escolar. Assim, as crianças parecem buscar brechas em momentos do cotidiano escolar para trazerem seu repertório. Ao contrário do que falou Bruna, Ana conta que deixava os alunos cantarem as músicas que conheceram em outros espaços, sem selecionar o que seria ou não apropriado. Ela diz:

teve uma época até que era uma música religiosa, mas eles adoravam aquela... ai, essa música bombou... [...] ficou muito famosa... e eles cantavam muito essa música e eu cantava, daí eu não, não cortava, não tinha nenhum tipo de censura, porque era uma coisa que vinha muito deles. Ai, agora eu não tô me lembrando, mas daqui a pouco eu me lembro. (ANA)

No cotidiano da escola, além de gostarem de cantar, Mary percebe que as crianças gostam de “escutar, de fazer os gestos”. Mary também comenta que as crianças demonstram muita alegria ao tocar os instrumentos musicais: “eles são loucos [pelos instrumentos]. A caixa, hoje, estava ali no Berçário e um deles viu a caixa e já tava

mexendo no tambor. Eu disse: eu já marquei, já tá no meu planejamento, vocês vão usar os instrumentos musicais”. O relato de Mary também demonstra o modo como as crianças ocupam os espaços da escola e se apropriam dos materiais disponíveis.

As impressões das colaboradoras sobre as relações das crianças com música apontam para diferentes formas de interação com a música, tais como cantar, explorar instrumentos musicais e outros objetos, ouvir, dançar, fazer gestos e compartilhar repertórios. Algumas dessas relações são mediadas pelas profissionais, outras parecem dar origem a mediações. Isso sinaliza que as colaboradoras estão atentas às crianças, planejam propostas com música e também acolhem as práticas musicais de referência que as crianças trazem em momentos variados. Entendo que essa disposição possibilita o encontro entre adultos e crianças.

6. SOBRE O ENCONTRO ENTRE PROFISSIONAIS

6.1. Aprendendo umas com as outras: compartilhando experiências

O trabalho desenvolvido na EMEI Maria Marques Fernandes tem como marca a coletividade, no sentido de ser algo que pertence a várias pessoas¹⁸ e que está acima de cada indivíduo, o que é evidenciado no respeito com que tratam a instituição. A fala da professora Mary sobre as características da escola, durante a roda de conversa, sintetiza seu entendimento sobre a coletividade:

O coletivo, na verdade, se completa, porque cada um tem uma coisa que faz melhor. Quando tu consegue trabalhar junto, então, se une aquela que toca violão com a outra que faz outra parte. Eu acho que isto é o importante do coletivo: cada um tem alguma coisa que pode doar para o outro. Isso é bem bom do coletivo. Eu acho que isso é o mais importante. (MARY)

Entendo que a construção de um trabalho conjunto se dá a partir do encontro entre profissionais, o que relaciono à ideia de Biesta (2017, p. 155), ao afirmar que “[...] o mundo em que nos tornamos presença é um mundo de pluralidade e diferença, pois só podemos vir ao mundo se outros, que não são como nós, adotam nossos inícios de tal maneira que possam também introduzir os seus inícios no mundo”. Assim, percebo que as colaboradoras se mostram abertas para aprender com as(os) outras(os), adotando seus inícios. Isso faz com que Ana se sinta segura, pois diz:

eu sei que, se eu chegar lá na escola e eu não conseguir dar conta, o [diretor da EMEI Maria Marques] vai me ajudar, a Bel vai me ajudar. Se as gurias não tão conseguindo, eu vou ajudar elas. E eu acho isso muito bonito, enquanto história de grupo também. A gente não tem desentendimentos, a gente tem divergências, assim. Época de greve e coisa e tal, mas, acho que o pessoal consegue respeitar bem as posições. (ANA)

A coordenadora pedagógica, apesar de já ter experiências anteriores como professora na etapa da educação infantil, relata que “os primeiros anos foram muito difíceis, porque é outro tipo de criança.”. O apoio de um colega a ajudou a compreender melhor o contexto: “eu trabalhei com [um monitor], que foi uma pessoa que me ajudou muito a entender como as crianças funcionavam”. Ela explica:

Porque eu vim querendo fazer tudo que eu fazia na escola particular e na escola particular eu fazia rodinha, jogo, trabalho, atividades diversificadas, tudo no mesmo dia. E rendiam as coisas. E ali [na EMEI Maria Marques Fernandes] eu consegui entender que as crianças têm outro ritmo, elas necessitam de, às vezes, outras coisas que são mais importantes, que são mais até fundantes na vida delas do que essa parte [faz aspas com as mãos] pedagógica. (ANA)

¹⁸ Agradeço à professora Cláudia Ribeiro Bellochio, por ter expressado esse sentido de coletividade no momento em que a tese em andamento foi submetida ao exame de qualificação.

No excerto acima, Ana fala que as crianças no contexto da EMEI Maria Marques Fernandes tinham necessidades diferentes das crianças no contexto da escola privada em que atuou. Assim, ao conviver com as crianças e compartilhar experiências com seus colegas, Ana foi reconstruindo sua forma de trabalhar, aprendendo a respeitar os tempos das crianças, a entender que há diferentes formas de viver a infância e a valorizar outros elementos que também são formativos. Com o passar do tempo e com a apropriação do contexto, revê algumas condutas e percebe que,

hoje, olhando pra trás, eu vejo que eu não agia de uma certa forma pra lidar com aquele conflito da melhor maneira, sabe? Eu queria impor um limite pra eles, hoje eu vejo que, se eu tivesse sido mais afetiva, pegasse no colo, acalmasse, antes de tentar negociar, acho que seria [melhor]. Hoje em dia eu faço isso e consigo melhor resultado. (ANA)

Ana entendeu que, para desenvolver regras com as crianças, era necessário acolhê-las para que, então, pudessem dialogar, ao invés de impor limites. Esse novo entendimento não faz com que Ana se exima de seu papel como professora, mas faz com que ela construa uma forma que considera mais adequada de solucionar as situações conflituosas.

Os anos de experiência de Ana na escola fizeram com que ela pudesse apoiar as novas profissionais que ali chegavam, ajudando-as a compreender os tempos das crianças, a compreender o contexto da educação infantil e a construir o projeto formativo, como relatou a professora de educação física: “A Ana era uma pessoa que me ajudava bastante com essa dificuldade dos menorzinhos. [...] ela vinha de Berçário, eu acho, me diziam muito que ela era uma professora muito referência para Berçário [...] e, aí, eu chegava pra ela e dizia: Ana, mas como é?”.

A dificuldade inicial da professora Mariana esteve relacionada à compreensão da etapa da educação infantil e das particularidades de cada faixa etária, pois contou:

só tinha tido experiência na época do meu estágio, na faculdade, eu tinha estágio obrigatório, que eu peguei num Jardim, não... mentira... é, era um Jardim A ou um Maternal II, não sei, e era uma vez na semana que eu ia e tal, mas era aquela coisa assim, bem mais livre, porque eu passava a manhã inteira com eles. Então eu fazia uma ou outra atividade, depois ficava com eles na rotina. E também já tinha sido há uns 10 anos atrás, 8 anos atrás, talvez. (MARIANA)

Como ela não tinha muita experiência com essa etapa da educação básica, a equipe diretiva recomendou à professora que, antes de começar a trabalhar com as crianças, observasse as propostas de outros(as) profissionais. Ao realizar tais

observações, a professora achou que, “aparentemente, não era tão difícil, só que, na hora em que [foi] começar a fazer os planejamentos, [se apavorou], porque [...] tinha muita ideia e aí [começou] a ver que as ideias que [...] tinha não cabiam para certa faixa etária.”.

Segundo Mariana, foi através da experimentação e da convivência com as crianças que começou a compreender a etapa, pois foi “experimentando e vendo, experimentando e vendo e... ficava muito ansiosa, na época de Berçário, Berçário I, Berçário II, Maternal I. Jardim já era bem mais tranquilo, Jardim o planejamento era mais fácil”. Ela explica:

Por que eu vim com uma carga de muito jogo, tanto no ensino fundamental, dei aula na EJA. Então, tinha muita ideia de jogo e aí eu fui construindo a ideia do brincar pelo brincar conforme eu fui trabalhando com eles, aí fui vendo o que que funcionava, o que que não funcionava. Me lembro até hoje que o primeiro... o limão entrou na roda, e aí eu fui com o limão entrou na roda pro MI [Maternal I], eu disse: cara, onde é que eu tava com a cabeça? Imagina, eles não tinham, até eles, acho, conseguir, do jeito deles, até conseguem, mas eu não tinha vínculo com eles, não tinha... mal conseguia fazer uma rodinha, digo, como é que eu vou fazer o limão entrou na roda, cara? Mas tá no fim, o dia a dia que foi amenizando. [...] Por que eu tinha uma ideia muito coletiva e o Berçário é um por um, é no tempo deles. Então, a sensação que eu tinha era que eu não tava dando aula, entendeu? Mas tá. Só na prática, no dia a dia, que a gente vai entendendo, que não é... que a visão que eu tinha, era um pouco, muito estruturada, digamos assim. (MARIANA)

A professora de educação física passou a olhar para cada turma com suas particularidades, compreendendo a necessidade de cada faixa etária, como observado no trecho acima em que descreve a necessidade de uma atenção mais individual nos Berçários. Percebo, assim, que o encontro entre as profissionais e delas com as crianças fez com que a professora compreendesse a educação infantil em contexto. Na escola, Mariana aprendeu a valorizar a brincadeira como formativa, entendeu que as crianças precisam estabelecer vínculos com ela para que consiga realizar suas propostas, compreendeu as “singularidades individuais e coletivas das crianças” (BRASIL, 2010, p. 19-20) e reconstruiu sua ideia de trabalho e de educação.

Assim como a professora Mariana, quando comecei a desenvolver meu trabalho como professora de música na instituição, tinha pouca experiência com a educação infantil, pois tinha trabalhado apenas por um ano em uma escola privada com essa etapa, mas tinha um pouco mais de experiência com a faixa etária da chamada pré-escola, por ter trabalhado em uma escola de música.

Em 2013, trabalhava apenas com as turmas de Berçários (I e II) e Maternais (I e II). Inicialmente, desenvolvia as aulas a partir de uma estrutura fixa: canção de chegada, atividades com as crianças sentadas em roda (exploração da voz e/ou canto, exploração e/ou execução de instrumentos musicais, improvisação com instrumentos musicais), atividades envolvendo movimentação corporal e canção para finalizar a aula. Conforme

fui me apropriando do contexto, fui abrindo mão dessa estrutura e experimentando novas formas de pensar as aulas de música.

O que sempre se manteve em meu planejamento foi a ideia de desenvolver o trabalho de forma lúdica e a ideia de um projeto para cada turma, desenvolvido a partir das atividades de composição, execução e apreciação. Os projetos eram elaborados a partir de um tema relacionado ao projeto desenvolvido pela turma, não necessariamente com o mesmo tema, mas relacionado a ele.

Apesar de, no contexto da educação infantil, não ser comum utilizar a ideia de aula, os momentos em que eu e a professora Mariana trabalhávamos com as crianças eram chamados de aulas de música e aulas de educação física, por sermos professoras licenciadas em áreas de conhecimento – música e educação física. O diálogo com a professora Ana, que, na época, era vice-diretora e fazia o acompanhamento pedagógico, também me auxiliou a compreender o contexto e a repensar meu planejamento e minha forma de trabalhar. O suporte que Ana deu a Mariana e a mim também deu a outros(as) profissionais que chegaram à escola. Assim, em 2016 iniciou seu trabalho na coordenação pedagógica.

Ana percebe que sua função na escola é importante e diz: “lá na escola [...] eu tenho total apoio, sempre tive, da direção. O [diretor] acredita muito no meu trabalho, ele diz isso pra mim, que eu sou importante, que eles precisam de mim. E aí é ótimo, então eu tô num momento muito legal na escola.”. A vice-diretora Isabel também valoriza a criação do cargo de coordenadora pedagógica, ao afirmar que:

foi um grande ganho da escola, na figura da Ana, atualmente – por enquanto só ela passou por esse cargo, mas a Ana consegue fazer esse alinhavo, em torno das turmas, dar o sentido. Pegar, captar o âmago de todos os projetos e dar o sentido final, fazer aquele fechamento. (ISABEL)

Como são escassos os momentos em que as profissionais se encontram e nesses momentos há muitas demandas, entendo, a partir da fala da vice-diretora, que a coordenadora acaba sendo a pessoa responsável por estabelecer conexões entre as propostas das turmas. Identifico duas razões que possibilitam essas conexões: a primeira, por se reunir com as profissionais com maior frequência e auxiliá-las na construção de seus planejamentos; e a segunda, por ser uma experiente professora que atua há bastante tempo na instituição.

Desse modo, percebo que um ponto relevante para as profissionais em relação ao papel da coordenação pedagógica é o estabelecimento de um espaço de encontro, no

qual são compartilhadas experiências, angústias e dúvidas, além de ser um momento de construção conjunta do planejamento, como evidencia a fala da monitora Bruna: “o planejamento é assim: eu faço [...] com a Ana, que é coordenadora. A gente senta, a Ana dá as ideias dela, porque ela também entra na sala para fazer algumas atividades dirigidas, e eu entro com as minhas ideias. Então é uma junção do nosso trabalho”. Como no momento da entrevista a professora da turma estava em licença gestante, a coordenadora pedagógica planejava em conjunto com a monitora.

A reflexão de Fábria também evidencia o papel da coordenação pedagógica como um espaço de encontro. A professora conta: “As crianças já chegam perto de mim, cantando. Ontem mesmo eu passei pra Ana, que já tá uma coisa condicionada, que até tenho que desconstruir. E até ela disse: não, Fábria, tranquilo. Como eles são pequenos, eles precisam de uma rotina”. Ela descreve uma situação que exemplifica o fato das crianças já se aproximarem dela cantando:

Na roda, que é aquela coisa assim, eu não consigo ver a roda que eles já pedem. Então, eu não vou cortar: não, agora não é música. Se as crianças tão pedindo ali, [eu faço]. É isso que eu acho que eles já estão bem condicionados, de alguma maneira, pra desconstruir isso. É a minha dúvida, que eu tenho, se eu tiro isso... ah, não... eu não vou dizer “agora não é hora de música”, se eles tão pedindo, entendeu? (FÁBRIA)

A descrição de Fábria mostra uma ambivalência, pois valoriza o que as crianças solicitam e acredita que isso é algo importante para elas, mas acredita que há um certo condicionamento das crianças em cantar diariamente as mesmas canções nos momentos de roda. Vale destacar que a professora, com isso, evidencia uma reflexão sobre suas práticas, pois, antes da entrevista, já havia dialogado com a coordenadora sobre essa situação.

Para a coordenadora pedagógica, a necessidade de as crianças cantarem se relaciona à rotina. Para mim, além disso, as relações das crianças e da professora com o canto parece ser algo que as vincula, uma outra forma de comunicação que oportuniza o encontro entre elas.

A presença da música no cotidiano da escola aparece em ações que são compartilhadas e aprendidas. Ana relembra que “[uma diretora] trouxe muito isso, também, de receber as crianças com música no saguão. Eu acho que o teu dia já começa diferente. Então isso acho que a gente agregou à nossa prática”. Para Samanta, essa ação fazia com que o ambiente se tornasse mais acolhedor:

Uma coisa que eu senti falta depois de um tempo aqui foi não ter aquela musiquinha na entrada, quando a gente entrava de manhã sempre tinha, né? Eu acho que faz toda a diferença

ser recebido assim, porque, às vezes, a gente vem, aí elas colocam uma musiquinha ali e de manhã tu já vai mudando o teu [dia.] Tu entra aqui e vai escutando e vai mudando o teu dia. O dia pode não ter sido tão bom, mas tu entra aqui e tudo muda. E é muito bom... saber que isso também pras crianças muda, porque eu acho que, se muda pra gente, muda pra elas também. Entrar aqui e ter um ambiente acolhedor. (SAMANTA)

O sentimento de Samanta sobre ser recebida com música na entrada remete ao que a monitora havia expressado quando relatou que a música fazia “as pessoas irem para outro lugar”, ao falar sobre suas vivências musicais. Em seu relato identifico que a presença da música, ao receber as profissionais, as crianças e suas famílias, é uma forma de modificar o ambiente, que transmite uma mensagem a quem é recebido, tornando-o mais acolhedor, em seu entendimento.

As práticas educativo-musicais também foram aprimoradas por meio do compartilhamento de experiências, como é possível perceber no relato de Luciana:

Eu acho que a gente trabalhava com música, mas a gente não tem aquele traquejo, vamos dizer. Então, tu [Joana] já... como tu conhecia melhor e, por ser professora de música, tu já procura muito mais outras coisas, de brincadeiras com música e tal. A gente, não. A gente fazia aquela roda cantada, no meu caso, eu explorava um pouco mais, mas o pessoal fazia uma rodinha cantada e algumas brincadeiras que dava pra fazer com música. Mas agora, depois que tu veio, foi bem melhor, a gente conheceu coisas que... a gente aprendeu a fazer coisas que a gente não sabia fazer antes, que já existiam, mas que a gente não sabia. (LUCIANA)

No mesmo sentido, Mary diz que, atualmente, faz em suas aulas “um pouco do que eu aprendi contigo, do que tu fazia, das músicas. Até tava tentando me lembrar daquela música do ‘eu sou um fantasma’; depois tu deixa registrada ou manda pra gente.”. A professora diz acreditar que

a gente aprende quando vê a tua aula, vê as aulas de outros profissionais a gente vai aprendendo alguma coisa, vai achando isso é bem legal, é bem positivo, vamos fazer. Só que, claro, se tivesse algum profissional que tocasse instrumentos seria bem interessante, porque, às vezes, é tão legal tu tocar o piano [...] faz toda a diferença. Eu sinto falta disso, agora que a gente gravou com o violão, com a Bel, foi outra coisa, uma coisa é a professora cantar junto com eles, outra coisa é ter um instrumento ainda, então muda, dá mais significado. Não que não seja importante cantar sem o instrumento, mas eu acho que dá outro significado. (MARY)

Através dos relatos de Luciana e Mary, entendo que a presença de um(a) professor (a) especialista – seja de música, seja de educação física ou outra área do conhecimento – traz para o cotidiano escolar uma outra forma de abordar esse conhecimento, que é diferente do modo como as professoras unidocentes ou as monitoras o fazem.

A possibilidade de observar as práticas de outros(as) adultos(as) é uma particularidade da educação infantil, pois, de modo geral, há mais de um(a) profissional com a turma. A presença de outros(as) adultos(as) é algo com que os(as) profissionais que atuam nesse contexto acabam tendo que aprender a lidar. Um exemplo dessa

convivência entre profissionais apareceu no diálogo que estabelecemos durante a roda de conversa, sobre atividades envolvendo canto e gestos corporais. Nessa circunstância, colocamos nossos pontos de vista sobre a presença de mais de um(a) adulto(a) em cada sala e sobre o modo como isso pode influenciar o desenvolvimento das propostas, sendo um aprendizado específico desse contexto.

Isabel: Mas, às vezes, eu acho alguns educadores bem tímidos para cantar. Por exemplo, se estão só com as crianças, cantam; se aparece um adulto, já dá uma travada. Então, eu acho que isso inibe um pouquinho, a própria...

Joana: A presença dos adultos?

Isabel: É. E a própria questão de tu saber que tu tem que cantar para uma criança, que o gestual vem junto, o liberar a questão do corpo também. Eu acho que a gente trava um pouquinho nisso. Eu, particularmente, me trava um pouquinho, quando eu estou com adulto...

Joana: Eu também. Quando eu comecei a trabalhar na educação infantil, que foi na escola privada, também tinha isso, porque eu... na escola de música, trabalhava só com as crianças, e aí é uma coisa. Aprender a trabalhar com os adultos juntos é diferente, porque é um olhar diferente sobre o teu [trabalho]... eu tinha essa impressão.

Mary: Eu não ligo mais...

Fábria: Poder liberar o gestual...

Joana: Mas no início...

Fábria: Eu, depende. Às vezes, me trava... porque tem que ter o gestual. Quando são crianças pequenas, o que atrai mais é o gestual junto.

Isabel: Claro. Com certeza.

Fábria: E daí, quanto mais tu... mais chama a atenção deles, daí tem que ser mais espalhafatoso um pouquinho... se eu estou sozinha, [é mais fácil]...

Isabel: E quando tem adulto junto, já vem aquela [inibição]...

Joana: Eu acho que, de repente, depois que tu já conhece as pessoas, pode ser diferente, mas no início, quando tu não conhece...

Fábria: É, não, colegas não, agora, se fossem uns pais...

Isabel: Não, colegas também.

Ao dialogarmos, percebemos que a presença de outros(as) adultos(as) pode gerar inibição ao se desenvolver algumas propostas musicais e com movimentação corporal. Como no contexto da educação infantil, na maioria das turmas, há mais de um(a) profissional atuando ao mesmo tempo, percebo como um aprendizado lidar com a presença de adultos(as) trabalhando juntos(as).

Um outro momento de aprendizado, indicado pela coordenadora pedagógica, foi proporcionado pela equipe diretiva dos anos de 2014 e 2015. Ela diz: “Daí vieram a [diretora e a vice-diretora] e fizeram uma revolução na escola e tal, aprendi muito, muito com elas, aprendi muito, muito mesmo”. Questiono a professora sobre quais seriam esses aprendizados e ela responde:

Eu acho, sinceramente, que [essa equipe diretiva foi] um marco na escola, sabe? A [diretora], trazendo toda uma questão de fazer com que a gente visse o nosso papel no mundo de uma outra forma. E a [vice-diretora] nos desacomodando, [...] daquelas práticas meio que viciadas que a gente tinha, sempre a folha branca, os mesmos materiais, a mesma forma de avaliar. Então, a gente [sempre] fez um bom trabalho, um trabalho comprometido, a gente sempre respeitou a criança, mas eu acho que as gurias vieram, acho que elas vieram na estruturação do espaço e de tudo. Então, eu acho que muita coisa mudou. A questão das crianças se

tornarem mais protagonistas, nos mínimos detalhes, desde servir a salada no almoço, pegar o copo de água no corredor, se servir no aniversário, pequenas coisas, sabe? Que a gente mudou o nosso olhar, servir a própria água, que, na verdade, são coisas que formam eles num todo, né? São pequenas ações que formam eles num todo. Então, eu acho que a gente avançou muito pedagogicamente, o nosso olhar. (ANA)

A fala de Ana demonstra que a equipe diretiva que atuou na escola nos anos de 2014 e 2015 trouxe muitas reflexões para as profissionais que ali atuavam. Nesse período se construiu na escola a ampliação do entendimento de que as mais variadas ações que ocorrem na escola de educação infantil, como “servir a salada no almoço”, são pedagógicas e podem contribuir para a formação das crianças.

A diretora e a vice-diretora mencionadas por Ana entraram na EMEI Maria Marques Fernandes pouco antes de suas aposentadorias. Assim, já encerraram seu trabalho na RME/POA. Apesar disso, continuam atuando como parceiras da escola, participando de formações pedagógicas, por exemplo. A professora Mary relatou uma das formações, contando que uma antiga diretora participou e “[trouxe] isso, de que as crianças escolhessem os materiais, não que a gente desse os materiais. Pôr à disposição e deixar [que elas escolham], e ficaram lindos. Tu viu os quadros?”. A professora faz referência aos quadros que as crianças fizeram e que estavam expostos na escola no dia em que fizemos a entrevista. Nesses quadros as crianças escolheram todos os materiais que gostariam de utilizar, tanto os suportes quanto os demais materiais (tinta, giz e lápis).

A autonomia que as crianças desenvolvem ao se servirem durante as refeições, mencionada por Ana, é percebida em outras atividades pedagógicas, como mostra a fala de Mary, que, ao oportunizar que as crianças de sua turma escolhessem os materiais com os quais gostariam de trabalhar, para produzirem seus quadros, reflete: “realmente, a gente tem mania de controlar. E aí, agora, eles já tão mais, também têm que ter autonomia. Então, a gente conseguiu fazer e ficaram lindos os trabalhos”.

A professora Mary mostra-se satisfeita ao incluir em suas práticas a possibilidade de as crianças escolherem os materiais com os quais querem trabalhar e entende que, dessa forma, as crianças desenvolvem sua autonomia. A meu ver, essa nova forma de trabalhar demonstra que Mary é uma profissional que está aberta a repensar suas práticas a partir do diálogo com outras profissionais.

Outros momentos em que são oportunizadas trocas e reflexões e, assim, são construídas aprendizagens coletivas são as formações pedagógicas que são planejadas pela equipe diretiva buscando atender as necessidades do grupo. Isso pode ser percebido na fala a seguir de Ana, sobre o modo como ocorreram as formações em 2018.

A gente perguntou que temas que as gurias estavam sentindo necessidade de serem trabalhados. Aí, eu e a Bel, no início do ano, sentamos e eu construí o documento da formação continuada. Então, o que que as gurias pediram pra esse ano? Pediram pra gente trabalhar a questão da inclusão, a questão da escrita, a questão da... aí, deixa eu me lembrar agora os temas que a gente já fez... a Base [Nacional Comum Curricular]. Então, a nossa primeira formação foi sobre a Base... [...] [também foi abordado] portfólio, avaliação, no caso. E algumas a gente tem que deixar pra PPP e desenvolvimento infantil. (ANA)

Desse modo, o grupo indicou temáticas sobre as quais seria relevante refletir no contexto da educação infantil, bem como temas que poderiam auxiliar o aprimoramento das práticas educativas realizadas na instituição. Assim, a organização dessas formações teve uma avaliação positiva por parte das colaboradoras, como destacou Bruna: “Neste ano eu acho que foi bem organizada a formação, porque cada formação tem um tema, vem gente de fora que tem outra visão, que tem outras coisas pra passar para nós e tem agora as duas últimas que são só pra construção do portfólio”. Para Fábria, é um momento de aprendizagem, pois “essas formações são importantes, eu acho que tudo que faz a gente pensar e refletir no que a gente tá fazendo pra melhorar, eu acho que tá valendo.”. Ela relembra algumas dessas formações:

Sábado passado teve da [ex-diretora], de artes [visuais], que é o chão dela. Então, aquela coisa do... dos materiais, de deixar as crianças escolherem, o que ela sempre fala da folha branca, sair daquela coisa. Então, foi bem bom. Teve, a gente teve com [uma professora] a questão do planejamento, do registro, que também foi muito bom. Ela cutucou a gente, falou muita coisa que a gente faz. Bah! Isso aí eu tô fazendo. Então, vamos fazer de uma outra forma. (FÁBRIA)

Pedi que a professora exemplificasse quais propostas criticadas pela palestrante elas estavam fazendo e ela relatou: “Ah! Do registro, de escrever todo dia, a questão do anedotário, [...] do que a criança fez. Tu tem que tentar escrever, mas, às vezes, tu tá ali com a criança, daí tu perde aquele momento, daí tu não registra.”. A partir desse trecho, percebo que a professora buscou levar para seu cotidiano a reflexão feita durante um dos encontros formativos, por ter considerado relevante fazer um registro diário sobre as crianças. Entretanto, em determinados momentos, a professora acaba não conseguindo fazer esses apontamentos por estar com as crianças. Assim, prioriza o “estar junto” em detrimento de registrar. Considero importante lembrar que as profissionais não contam com um tempo para o planejamento, em que poderiam ser feitos esses registros.

Nas descrições das formações pedagógicas, acima, apareceram termos relacionados a formas de registros na educação infantil: “portfólio” (Bruna) e “anedotário” (Fábria). Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 111), “os portfólios são caixas ou pastas que recolhem os trabalhos produzidos pelas crianças através de variadas modalidades de expressão durante um período de tempo.”. As autoras ressaltam que “os

portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, construir uma narrativa afinal” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112). Já os anedotários “Constituem-se em fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 107). Nessa forma de registro também é possível anotar “frases, pensamentos, brincadeiras e outras manifestações.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 107). Os dois tipos de registro têm como foco as crianças. Além deles, há um caderno de planejamento e relatório para cada uma das turmas, sendo o registro uma importante forma de documentação.

Questionei a vice-diretora Isabel sobre suas impressões em relação às reflexões oportunizadas pelas formações pedagógicas. Ela respondeu, dizendo que “as formações, elas dão efeito, mas a longo prazo. [...] isso eu acredito que é com todos, não é uma questão do grupo, em si. No momento em que tu vai vivenciando aquelas coisas, tu vai trazendo aquela bagagem do que tu ouviu. Bah! Ouvi isso tal dia.”. Já para a coordenadora pedagógica, o aproveitamento das formações

depende muito do tipo de profissional que tu [és]... uma coisa sempre tá ligada na outra, o que que tu deseja. Porque a gente vê muita gente lá na escola que tá afim, que gosta e tem aquelas pessoas, assim, que trabalham bem, que são respeitosas e tudo, mas que tão ali... trabalhando. Sem aquela coisinha a mais. Então, por exemplo, nunca ninguém pediu pra mim: ai tu vai comprar CD, vai gastar teu dinheiro, mas eu senti aquela necessidade. Então, tu tem que ter o teu desejo, lá dentro, de trazer alguma coisa diferente pro teu aluno, de planejar uma coisa legal, de diversificar a tua aula. Tu tem que ter aquele desejo. Então, a gente traz pras formações o objetivo de despertar esse desejo. Só que tem profissionais e profissionais, tem aquelas pessoas que tu vai tocar e tem pessoas que tu vai tá sempre apresentando a formação e elas vão tá sempre no mesmo lugar, mas, de uma maneira geral, acho que o grupo aproveita bem as coisas que a gente discute. (ANA)

O excerto de Ana demonstra a intencionalidade da equipe diretiva ao elaborar o cronograma anual para as formações pedagógicas. Desse modo, entendo que a escola, além de ser um espaço de formação para as crianças, é um espaço de formação continuada para quem ali trabalha. Na fala da professora Fábiana, a seguir, é possível perceber que a formação pode oportunizar reflexões importantes para as profissionais. Ela conta que uma das palestrantes disse:

que a gente não vem aqui pra salvar o mundo, que nós não vamos salvar, que eles têm... mas eu disse: ai, eles já vivem numa coisa tão ruim, sabe? Eu acho que aqui, a escola tem que ser o melhor lugar pra eles. Ela disse que aqui não vai ser a salvação, uma coisa assim, mais ou menos. [...] pelo menos, aqui a gente tenta fazer o que a gente pode de melhor. [...]. Talvez não seja o melhor, mas o melhor que a gente consegue. (FÁBIA)

A professora entende o espaço escolar como um lugar que pode fazer diferença na vida das crianças, estando consciente de suas possibilidades e limitações. Essa intenção busca oportunizar uma vivência que se contrapõe à realidade das crianças, que, muitas vezes, não é favorável, como descrita no PPP da instituição, com moradias precárias, falta de saneamento básico, entre outras dificuldades (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018).

Os aprendizados de umas com as outras fazem com que busquem estar em constante aperfeiçoamento, indo além das formações oferecidas na própria escola, como aparece no relato de duas professoras da EMEI Maria Marques Fernandes que atuaram como formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁹. Ana explica:

Eu faria o curso, a formação na [Universidade] e seria multiplicadora pras minhas colegas daquelas formações que estivessem lá. Ah! Daí, eu achei que ia ser bem legal, uma área que eu amo, construção da escrita, Literatura, Linguagem. Aí me meti de pato a ganso e fui, aí a Mary e [outra colega] quiseram ir e foram junto. [...] quando a gente começou a formação [...], eu tinha vontade de chorar, de me descabelar, porque... Nossa! Aí eu fiquei sabendo o que eram mesmo todas as demandas e todos os relatórios e me apavorei, porque a gente ia ter um espaço de tempo muito curto pra fazer tudo. Mas, graças a Deus, deu certo, deu tudo certo... nosso grupo de forma[ção]... de alunas adoraram, todas, na avaliação... fizemos um trabalho bem legal com as gurias, dentro das nossas possibilidades. (ANA)

As três professoras da EMEI Maria Marques Fernandes, juntamente com uma antiga monitora, que, atualmente, é coordenadora pedagógica de outra EMEI, compuseram um grupo e promoveram formações pedagógicas para suas colegas da RME/POA que contemplavam diferentes profissionais: “direção, coordenação e professoras, todas da Rede [Municipal de Ensino de Porto Alegre]. E aí a gente ganhou uma bolsa pra fazer esse trabalho, foi bem legal. Aprendi bastante” (Ana). A coordenadora pedagógica conta:

A gente quis fazer um curso assim, o que que a gente pensou? A gente não vai tá falando pra aluna de magistério, a gente vai tá falando pras nossas colegas, então a gente [...] tem que trazer uma coisa fundamentada, uma coisa interessante, uma coisa que [traga] reflexões importantes. Aí a gente quebrava a cabeça, pra montar uma pauta que ficasse lúdica, até pra não ficar cansativa e, ao mesmo tempo, a gente tinha que, fazer muitas formações. Ali em junho a gente teve três sábados de formação do PNAIC e um de formação na escola. Então a gente trabalhou todos os sábados, todos os finais de semana de junho. (ANA)

A descrição de Ana, sobre o planejamento, demonstra respeito para com suas colegas, bem como uma preocupação em oportunizar algo teórico, mas, ao mesmo

¹⁹ “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios para assegurar a alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BITTENCOURT, 2019, p. 5).

tempo, lúdico, a fim de que não se tornasse cansativo, tendo em vista que essas formações ocorreram em um horário que ia além da rotina de trabalho das professoras. Para Mary, que também atuou como formadora, “a experiência do PNAIC acho que foi bem positiva, porque, na verdade, acho que ela vem de um jeito pra tu resgatar algumas coisas. Eu terminei a faculdade há mais de 15 anos, então acho que veio [em um momento oportuno].”. A professora conta que, a partir dessas formações,

[...] surgiu o sarau literário. [...] para mim, acho que ela fez [sentido] sim, mexeu. Pensar, tinha algumas coisas que eu já pensava e que, ao mesmo tempo, não tava sendo possível pôr em prática; algumas a gente colocou neste ano, de repente, pro ano que vem [a gente faz outras], que é a questão do empréstimo dos livros para as famílias. (MARY)

Dentre as propostas realizadas que emergiram a partir da experiência de atuar como formadora, Mary destacou a realização de dois saraus literários e a integração entre turmas de diferentes faixas etárias. Sobre o sarau, contou que “duas famílias contaram as histórias. Então, de trazer [as famílias] também, porque elas têm um pouco de receio, elas não querem muito, mas, quando elas veem que não é uma coisa de outro mundo... e como é importante a participação das famílias”. Já sobre a integração entre as crianças, relatou: “a gente tem feito muitas atividades juntas, porque também essa questão da interação do maior com o menor, o quanto eles aprendem. Então foi bem legal, bem legal”.

Cabe salientar que, segundo a Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017, a pré-escola participou do PNAIC dentro do eixo “Formação Continuada” (BRASIL, 2017). A inclusão de uma parte da educação infantil no PNAIC, conforme Souza, Irang e Albuquerque (2019, p. 13), “trouxe inquietações e dúvidas”. As autoras afirmam: “[d]e início acreditamos que esta ruptura na Educação Infantil, através da exclusiva inserção da Pré-escola no PNAIC, ‘incidiria’ numa concepção de preparação para o Ensino Fundamental, na qual a Educação Infantil esteve alicerçada por muito tempo [...]” (SOUZA; IRANG; ALBUQUERQUE, 2019, p. 13). Como a pré-escola foi inserida no eixo de formação, viu-se uma oportunidade de um espaço de reflexão para os(as) profissionais que atuam na educação infantil.

Ao longo deste subcapítulo, explorei os aprendizados que as profissionais tiveram umas com as outras. Esses aprendizados contribuem para a percepção das colaboradoras de que a escola evoluiu com o passar dos anos, em termos pedagógicos como reflete a fala de Andréia: “Eu acho que foi aperfeiçoando, ao longo do tempo, a maneira de lidar com as crianças. Antes, era bem mais um tratamento antigo – escola, escola, professor, professor. E, agora, hoje, não. Hoje em dia é tudo mais homogêneo.

Todo mundo se trata por igual.”. A monitora percebe ainda que o grupo está sempre atento ao coletivo e que cada profissional “se importa com o que tá acontecendo na sala do outro. A gente nem fala mais em tirar o intervalo da outra, vai lá na sala da outra, está sozinha. É empatia [...]”.

Ana entende que a escola, além de ter evoluído em termos pedagógicos, avançou no sentido de constituir um espaço institucional. Ela sintetiza:

Então, eu acho que a escola veio num crescente de mudança, a gente ainda tem que mudar muita coisa, sabe, Joana, mas, por exemplo, a gente conquistou muita coisa com a comunidade. Acho que hoje a comunidade nos vê de uma forma diferente, assim, mais parceiros. Eu acho que a gente vem tratando essa questão da negligência das crianças mais pontualmente, se envolvendo. Eu acho que, antes, a gente meio que desacreditava: ai, tá, não vai mudar. Agora não, agora eu acho que a gente não se satisfaz com qualquer coisa, não. Tá com febre tem que levar [ao posto de saúde], aquela mãe não tá dando banho, a gente insiste, vem, faz um trabalho. Aquela criança tá sendo negligenciada, vem, chama a família, mostra. Então, acho que a gente tá fazendo esse trabalho agora de uma forma mais intensa, mais comprometida. Eu acho que, antes, a gente se via muito impotente e acho que agora a gente não tá se conformando com a impotência. A gente tá tentando buscar. (ANA)

A fala de Ana mostra que a escola foi construindo, aos poucos, o reconhecimento como instituição, adquirindo respeito da comunidade à qual pertence. No trecho são evidenciadas questões relativas à saúde das crianças, o que pode remeter à ideia de assistencialismo. Entretanto, ao atentar para os detalhes, percebo que a descrição trata do cuidado e também da educação, pois, quando Ana fala que a criança está “com febre”, indica que a criança deve ir à instituição responsável pela saúde – o posto de saúde. Quando fala de uma criança que não está tomando banho, diz: “a gente insiste, vem, faz um trabalho”.

Ao identificar os aprendizados de umas com as outras, percebo a EMEI Maria Marques Fernandes como um lugar propício ao encontro, já que “aqueles que intervêm se transformam em função dos demais e dão lugar a algo diferente do que havia antes” (CERLETTI, 2016, p. 14, tradução minha). Esse encontro ocorre dentro do espaço escolar e possibilita que o trabalho seja construído coletivamente.

6.2. Construindo o trabalho coletivamente

6.2.1. Sobre a organização das ações educativas desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes

O PPP da escola me permitiu identificar elementos que demonstram que a ideia de coletividade é um elemento importante para pensar a construção do trabalho nessa instituição. Isso pode ser percebido quando se afirma que a escola tem a “responsabilidade enquanto instituição de educação infantil [de] oferecer um trabalho que oportunize espaços de discussão, reflexão, adoção de posturas críticas, responsáveis e transformadoras em relação ao meio ambiente e a sociedade na qual estão inseridos” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10). Desse modo, prevê que o trabalho seja “construído junto com a comunidade como agentes de transformação constante do nosso espaço e atuantes no processo desenvolvido com as crianças” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 10).

A ideia de coletividade também é evidenciada quando, no documento, a escola de educação infantil é apresentada como

um lugar de encontro entre as crianças e os adultos e juntos compartilham a vida e as experiências educativas. É um espaço de educação coletiva na perspectiva do cuidar e educar como ações indissociáveis. A criança experimenta relações que vão além do contexto familiar, articula novos saberes do cotidiano com sua bagagem cultural. Nesse sentido, se aprende na experiência sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse contexto o cuidar se faz muito presente nas ações de atendimento às necessidades físicas básicas da criança como: alimentação, sono, higiene e ações voltadas à segurança física e psicológica. Desta forma se constitui um sujeito protagonista de suas ações e aprendizagens nas diferentes linguagens. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 14)

Extraio alguns componentes do trecho acima que, a meu ver, sinalizam algumas premissas para o trabalho na instituição e que, desse modo, podem influenciar nas intencionalidades formativas: a indissociabilidade entre educação e cuidado, a articulação entre saberes, a ideia de escola como um lugar de encontro, em que se compartilham a vida e as experiências educativas, a ideia de que se aprende através da experiência e a ideia de que o sujeito é protagonista de suas ações e aprendizagens.

O primeiro componente é uma premissa para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil, presente nas bases legais para essa etapa e também defendida por estudiosos. Do mesmo modo, o segundo componente – articulação entre saberes – está contido em diferentes textos sobre a etapa e sinaliza duas intenções: a valorização do que as crianças já sabem e a ideia de que novos conhecimentos serão desenvolvidos no

contexto escolar. A ideia que novos conhecimentos serão desenvolvidos parece ir ao encontro da ideia de qualificação (BIESTA, 2012), pois remete à intenção de oportunizar às crianças o contato com os conhecimentos já desenvolvidos pela humanidade e a apropriação desses conhecimentos.

O terceiro componente traz a ideia da escola como um espaço de encontro, ideia que aparece nos capítulos 2 e 3 deste trabalho. Além de apresentar a instituição como um espaço de encontro, afirma que nesse encontro são compartilhadas a vida e as experiências educativas. A palavra experiência aparece ainda no quarto componente. Sobre essa palavra, trago a definição de Larrosa (2002, p. 21), para quem “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”.

Percebo que o último componente – as crianças são sujeitos protagonistas de suas ações e aprendizagens nas diferentes linguagens – pode remeter a duas ideias distintas: a primeira, no sentido de valorização das capacidades das crianças, e a segunda, no sentido de atender aos desejos das crianças. Retomo dois excertos trazidos anteriormente para refletir sobre esses dois sentidos. O primeiro apareceu na fala de Ana, quando relatou uma mudança de olhar ao possibilitarem que “as crianças se [tornassem] mais protagonistas, nos mínimos detalhes, desde servir a salada no almoço, pegar o copo de água no corredor, se servir no aniversário, pequenas coisas, sabe?” (ANA). A fala de Ana mostra que as crianças são capazes de fazer diversas ações sozinhas, que antes eram feitas pelas profissionais, o que faz com que as crianças se sintam valorizadas e protagonizem essas ações.

Já o segundo sentido apareceu na fala de Fábria: “Na roda, que é aquela coisa assim, eu não consigo ver a roda que eles já pedem. Então, eu não vou cortar: não, agora não é música. Se as crianças tão pedindo ali, [eu faço].” (FÁBRIA). Acredito que essa fala também possa remeter ao protagonismo das crianças, mas de outro modo: a professora acredita que deva cantar porque as crianças estão pedindo, o que me remete à ideia de algo que “querem porque precisam” (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p.11), por ser algo que parece ser significativo para o grupo de crianças.

[...] desenho, música, oralidade, escrita, gestualidade, natureza, conflitos, auto-organização, rotina, autonomia, cooperação, etc, são conteúdos-linguagens que desafiam as crianças a conhecerem estas linguagens seus funcionamentos e especificidades. Em contrapartida, estes conteúdos-linguagens, diante do consentimento, recusa ou resistência das crianças para investigá-los – quando irão experimentar-se experimentando-os, quando irão registrar-se registrando-se neles – passam a revelar algo, parte, fragmentos, tanto sobre as linguagens propriamente ditas – para as crianças –, quanto sobre as próprias crianças – para as próprias crianças e para a professora –, seja pelas características da interação das crianças com estas

linguagens, seja pelos assuntos e temáticas através dos quais se registraram nestas diferentes linguagens. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 20)

Na continuidade da fala de Fábيا, a professora afirma: “eu acho que eles já estão bem condicionados, de alguma maneira, pra desconstruir isso. É a minha dúvida, que eu tenho, se eu tiro isso... ah, não... eu não vou dizer ‘agora não é hora de música’, se eles tão pedindo, entendeu?” (Fábيا). Para ela, esse condicionamento não é bom, mas, ao mesmo tempo, como as crianças solicitaram algo, ela acredita que deva atendê-las. Essa situação faz com que a professora não se sinta confortável para conduzir uma proposta em uma direção diferente daquilo que as crianças desejam, o que, de certo modo, a exime de intencionalidade. Seguindo a ideia de Junqueira Filho (2011), esses fragmentos revelam tanto sobre a linguagem – sobre a música – quanto sobre as crianças, sendo um momento oportuno para a professora conhecê-las.

Pela construção do PPP, entendo que o documento, ao trazer o protagonismo das crianças, vá na direção da ideia de valorizar as capacidades das crianças, sem que, para isso, as profissionais devessem abdicar de sua intencionalidade. O documento traz ainda outros componentes, definidos coletivamente, que sinalizam pontos importantes a serem considerados nas ações na instituição, como o acolhimento, que tem por objetivo “estabelecer o elo entre crianças, educadores e família, sendo uma ideia chave no processo educativo que não acontece apenas no início do ano letivo, mas se faz no cotidiano escolar” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 15). A ideia de acolhimento presente no PPP me remete às descrições das colaboradoras sobre a afetividade presente na instituição. Assim, entendo que o acolhimento também acontece com as(os) profissionais que introduzem seus inícios na instituição. A compreensão de acolhimento é de que contempla

duas dimensões: física e emocional. Pensar e preparar o ambiente, os tempos, materiais, mobiliário e objetos é uma forma de traduzir o desejo da escola em receber essa criança de uma forma que ela possa usufruir da melhor maneira possível suas vivências escolares. Acolher as necessidades, desejos, emoções e sentimentos das crianças e suas famílias significa pautar as ações da escola baseadas no respeito mútuo tão necessário nas relações de um grupo social. Acreditar que a criança é um ser potente e de direitos valorizando suas descobertas também é uma forma da escola acolher esta infância. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 15)

O documento indica que a ação educativa visa a “promover o desenvolvimento integral da criança [inserida] num contexto de brincadeira, fantasia e imaginação”. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 18). Além disso, salienta que, para isso, são necessárias “práticas educativas não fragmentadas, que possibilitem a construção de

significados e apropriação do mundo que a cerca, através das brincadeiras e interações vivenciadas na escola” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 28). Nesse trecho são evidenciados os eixos curriculares previstos nas DCNEI: interações e brincadeira, bem como a ideia de que as práticas educativas não devem ser fragmentadas, o que também dialoga com as bases legais para a etapa e com estudos sobre a mesma. Para alcançar os objetivos das ações educativas, é indicada a necessidade de “[v]alorizar os saberes, as linguagens, respeitando, acolhendo e incluindo as diferenças.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 28). A perspectiva inclusiva de educação evidenciada nesse trecho faz ressonância à afirmação de que, nessa escola, “devemos estar aptos para acolher e educar a todos sem distinção, considerando as particularidades de cada um.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 17). Nesse sentido, afirma-se que

A ação educativa na nossa instituição busca construir relações solidárias de igualdade e de respeito às diferenças, através de um trabalho voltado para as questões de inclusão de crianças com necessidades especiais bem como questões que se referem a gênero, etnia, religiosidade, entre outros. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 16).

Para tanto, indicam a necessidade de

criar condições saudáveis para as crianças brincarem, aprenderem, interagirem, e se desenvolverem de forma lúdica por meio do planejamento e da organização do espaço, do tempo e dos materiais contribuindo para novas aquisições, estabelecendo diferentes relações na busca de respostas a inquietações e curiosidades infantis. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 15)

Novamente, os eixos curriculares previstos nas DCNEI aparecem, porém, dessa vez, estão alinhados à ideia de que as crianças devem ter condições para aprender e para se desenvolver. Para criar as condições necessárias, o documento evidencia a centralidade do planejamento e da organização do espaço, do tempo e dos materiais, que são elaborados pelos(as) profissionais que atuam na escola, evidenciando intencionalidade nas ações educativas. Sobre a organização dos espaços, Isabel entende que, na etapa da “[...] educação infantil, tu pensa a escola para a criança, a sala é função da criança, para que ela se desenvolva. É um educador a mais, a sala, dependendo de como tu organiza [o espaço]”. Mary percebe que o espaço “faz toda diferença” para “[a] questão dos contextos, os contextos de aprendizagem.”.

A noção de aprendizagem aparece no PPP como um direito das crianças, ao indicar que a organização da ação educativa na escola “está alicerçada na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças e vivência plena da sua infância” (EMEI MARIA

MARQUES FERNANDES, 2018, p. 28). Para tanto, entende que a ação educativa “deve ser flexível, valorizando a criação, o novo e o imprevisto trazido pela criança, dando liberdade para a plena participação delas de forma que possam alimentar a sua curiosidade, ludicidade e livre expressão.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 28). Nesse trecho, o documento apresenta a ideia de flexibilidade para valorizar o que as crianças trazem. Entendo que essa abertura para a imprevisibilidade carrega potencialmente a possibilidade de criação de um espaço de encontro entre as crianças e as profissionais.

A ideia de construção coletiva também aparece no documento ao se tratar do currículo, que é apresentado como algo “vivo que se constrói com as relações que as crianças estabelecem com o outro, com o meio e com o conhecimento. Um currículo pensado a partir do lúdico, onde a brincadeira e a fantasia serão fundamentais na construção do conhecimento.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 19). Vale ressaltar a ideia de que se constrói conhecimento por meio da brincadeira e da fantasia. Entendo que as profissionais são as responsáveis por mediar as relações das crianças com o conhecimento, com os outros e com o meio. O papel dos(as) educadores(as) aparece na descrição do currículo, que deve ser “[...] construído através de uma leitura contínua e reflexiva, por parte do educador, da realidade de nossas crianças e seu meio, para transformar a ação pedagógica em situações de aprendizagens significativas.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 19).

A partir dessas leituras da realidade, são organizadas as ações educativas da EMEI Maria Marques Fernandes. Essa organização é feita a partir de um tema comum, entendido na instituição como um projeto coletivo, no qual todas as turmas – as profissionais e as crianças – se envolvem. Paralelamente a esse projeto, cada uma das turmas desenvolve suas propostas a partir de temas (ou projetos) que emergem da observação das crianças, sendo que as relações entre os projetos das turmas e os projetos da escola podem ser evidentes ou não. Independentemente dessa relação, todas as turmas desenvolvem ações relacionadas ao projeto da escola.

Além dos projetos das turmas e do projeto da escola, há outros momentos que também envolvem todos os sujeitos escolares, como exemplifica a monitora Bruna: “Em geral, a gente tem os Adotes [programa Adote um Escritor], quando tem datas comemorativas a gente faz atividades conjuntas”.

6.2.2. Sobre as ações educativas desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes

Dentre os projetos coletivos desenvolvidos na escola, o programa Adote um Escritor foi lembrado por várias colaboradoras como um dos momentos importantes da escola, como falou Fábria: “o projeto do Adote foi semana passada, que teve a apresentação da autora, que vai ser a Christina Dias. [...] [Foram] distribuídos os livros na sexta.”. A percepção trazida no PPP da EMEI Maria Marques Fernandes acerca desse projeto é que:

A participação da escola no projeto Adote um Escritor, promovido pela parceria da Câmara Riograndense de Livros com a Secretaria Municipal de Educação, possibilitou o contato direto das crianças com os autores (ou representantes) adotados, conhecendo um pouco mais da sua história, vivenciando, assim, a palavra e a ilustração de forma direta e intensa. O ADOTE UM ESCRITOR é um projeto agregador, na medida em que a escola trabalha com um autor em comum e as turmas podem vivenciar a construção deste trabalho coletivo. [O Projeto] tem a sua culminância com a visita do autor e a exposição das produções dos grupos, oportunizando a visibilidade e socialização desta experiência com a comunidade.

A participação da escola neste projeto possibilita, anualmente, enriquecer o acervo da Biblioteca e oferecer as nossas crianças o acesso a um espaço qualificado no qual a literatura seja privilegiada, oportunizando a vivência da fantasia e do imaginário através dos livros. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 7)

Particpei de quatro edições do projeto, durante os anos em que trabalhei na escola. A inauguração do projeto anual, de modo geral, era feita com uma apresentação de uma peça teatral dos(as) educadores(as). Nessa peça, o(a) autor(a) “adotado(a)” no ano anterior apresentava o(a) novo(a) autor(a). Ao longo de aproximadamente três meses, trabalhávamos com as obras do(a) autor(a) e, a partir dessas obras, cada equipe de profissionais desenvolvia o trabalho com sua turma. Ao final, recebíamos a visita do(a) autor(a) ou de um(a) representante do(a) autor(a), com o saguão da escola todo decorado com as produções das crianças, elaboradas ao longo daquele período.

Para exemplificar, relembro uma das edições em que estive presente, mais precisamente, a edição do ano de 2013, em que participei pela primeira vez do programa Adote um Escritor. Naquele ano, trabalhamos com as obras da escritora Léa Cassol, durante um trimestre, iniciando em agosto e finalizando em novembro. Na ocasião, planejei as aulas de música a partir do tema “bruxas, lobos, fantasmas e outros personagens assustadores”. Escolhi trabalhar a partir dessa temática, pois a autora tem diversos livros que trazem esses personagens.

As profissionais elaboraram propostas diversificadas pensadas para suas turmas a partir dos livros da autora. Desse modo, as crianças participaram de diferentes ações: oficinas de culinária, contações de histórias, construíram personagens, assistiram a uma

peça de teatro, foram ao pátio observar e aprender sobre os bichos do jardim, entre outras propostas. Ao final, Léa Cassol foi recebida pelas crianças e profissionais. A autora cantou, dançou e atuou para as crianças. As crianças também apresentaram algumas músicas que havíamos trabalhado, além de terem suas produções distribuídas pelo saguão da escola. No dia do encontro, as crianças tiveram a oportunidade de fazer perguntas para a autora e falar sobre livros e atividades que consideraram interessantes.

O programa Adote um Escritor na EMEI Maria Marques Fernandes possibilita a integração dos(as) diferentes profissionais com as crianças de diferentes faixas etárias. Além disso, o projeto possibilita a aquisição de livros que são distribuídos para cada uma das turmas e livros que circulam entre as turmas, oportunizando que as crianças tenham acesso às produções dos(as) autores(as). A partir desse acesso, as crianças manipulam os livros, experimentam a leitura – principalmente a leitura das imagens –, ouvem as histórias e participam de diferentes propostas relacionadas aos livros.

Em relação ao projeto da escola, a coordenadora pedagógica Ana fala sobre o projeto que tem sido desenvolvido, desde 2013, que foi denominado, naquele ano, de “Quem ama, cuida. Cuidar é compromisso”. Percebo que o desenvolvimento de um projeto coletivo centrado no cuidado é algo que se torna relevante pelas condições de vida das crianças – e da comunidade da Vila MAPA como um todo –, que vivem em “moradias precárias”, em “áreas de risco e invasão”, em que o saneamento básico é precário (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018).

A partir desse tema, nos anos de 2017 e 2018, o projeto da escola se desenvolveu “em torno da paz, da questão da solidariedade, de cuidar um do outro”, como falou Mary. Ana conta que o projeto “envolveu histórias [sobre] o respeito à diferença” e relembra que, nesse projeto, “tu [Joana] trouxe várias músicas com essa conotação”. Uma dessas músicas foi denominada por Samanta de

musiquinha tema, que é a paz do mundo²⁰ (risos), que eles adoram essa musiquinha e, às vezes, até quando tem alguém [brigando], eles cantam. Tipo assim, acalma, amigo, vamos acalmar o coração. [...] e o Jardim B já vem vindo na escola há bastante tempo, então, isso é uma coisa que eles já tão bem incorporados. (SAMANTA)

Segundo essa monitora, as ações desse projeto, no ano de 2018, foram encabeçadas pela coordenadora pedagógica, que “traz bastante essa coisa de conversas com eles. Até no momento mesmo em que ela faz a contação de histórias, ela tenta trazer

²⁰ Letra da música “A paz do mundo”, de Thelma Chan: a paz do mundo começa no meu coração, no seu coração, a paz. A paz do mundo começa num abraço, me dá um abraço pela paz. Abraça, abraça, abraça, abraça, abraça e canta.

livros que falem sobre esse assunto”. Além dessas histórias, Samanta relata que “Ana traz bastante brincadeiras de ter companheirismo, de saber que o outro precisa de uma palavra amiga, às vezes.”. A conversa é algo frequente, especialmente com as turmas de jardins, pois, nessa idade, as crianças “[u]tilizam a linguagem oral fluentemente e se comunicam através de diálogos elaborados, criando hipóteses e conclusões acerca dos assuntos discutidos, expressando suas ideias, descobertas, opiniões, emoções, desejos, e necessidades.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 30). Desse modo, o diálogo aparece no PPP como uma forma de resolver conflitos de convivência, sendo incentivado pelas profissionais que atuam com as crianças, pois entendem que nessa faixa etária as crianças conseguem negociar melhor as mediações dos desentendimentos (EMEI MARQUES FERNANDES, 2018).

A partir dessa temática, a equipe do Jardim B busca oportunizar momentos de “conversas mesmo que a gente faz com eles. Porque eles vivem num ambiente que não é muito propício pra idade deles. Infelizmente. Mas a gente tenta trazer aquela questão da amizade.” (Samanta). A monitora conclui dizendo que o objetivo do projeto “É mais voltado pra gente poder conviver em um ambiente de paz mesmo.”.

A percepção de Samanta vai ao encontro do que contou Ana: “essa é a tônica da minha contação neste ano [2018], então, eu tenho trabalhado muito [isso] nas minhas histórias”. A ideia de que as crianças não vivem em um ambiente propício para a sua idade dialoga com a descrição sobre o contexto da comunidade da Vila MAPA, que enfrenta problemas com “drogadição e violência.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9).

A coordenadora pedagógica reitera a necessidade de desenvolver projetos relacionados à vida das crianças ao explicar que “os nossos projetos de escola, eles sempre caminham muito nessa questão mesmo da vida das crianças ali, o que tem sentido pra eles, o que que a gente precisa estar despertando neles”.

As falas das colaboradoras sobre os projetos coletivos da escola evidenciam a intenção de trabalhar a partir de temas que as profissionais consideram relevantes para todas as turmas, como o cuidado ou a paz, que estão relacionados “à vida das crianças”, como falou Ana. Esses temas surgem da observação das crianças no cotidiano e parecem buscar a construção de um ambiente favorável para todos(as), um espaço de vida comum, o que pode qualificar as relações educativas. Percebo que esses projetos mostram às crianças a possibilidade de se construir um ambiente de paz e de cuidado com os outros, o que, de alguma forma, oportuniza uma reflexão sobre os modos de estarmos no mundo e de interagirmos uns com os outros.

Tendo um projeto coletivo da escola, as turmas desenvolvem seus projetos específicos. Alguns desses projetos têm forte relação com o projeto da escola, como é o caso do projeto desenvolvido pela turma do Jardim A1, em 2018, como contou Bruna: “No início do ano era o cuidar, cuidar da sala, cuidar dos brinquedos, cuidar do outro, cuidar do colega”. O projeto desenvolvido durante o primeiro semestre de 2018 teve continuidade, envolvendo o cuidado de si, como relatou: “a gente entrou agora, no segundo semestre, com a parte do cuidar do seu corpo”. A escolha do tema atende ao que se afirma no PPP da escola, que as crianças dos jardins, que têm entre 4 e 5 anos, “Demonstram autonomia, independência e já se responsabilizam pelos cuidados básicos com a sua alimentação e higiene.” (EMEI MARQUES FERNANDES, 2018, p. 30).

Dentre as ações desenvolvidas no segundo semestre, Bruna destacou uma que foi significativa para o grupo, feita com uma boneca: “a boneca vai pra casa, eles dão banho, não sei o que, não sei o quê”. Ao levarem a boneca para casa, as crianças cuidam da boneca por um dia e registram, em um caderno coletivo, de que forma a boneca foi cuidada; no dia seguinte, a criança traz os objetos de volta para a escola, é feita a leitura do registro e outra criança leva a boneca e o caderno para sua casa, de modo que todas as crianças levem ambos para suas casas. Assim, ao final, a turma tem o registro, em um único caderno, de todas as formas pelas quais a boneca foi cuidada. Esse registro possibilita que as profissionais conversem com as crianças sobre o cuidado com o corpo. A partir de ações como essa, as crianças dialogam sobre o cuidado, ouvem seus colegas e compartilham suas ideias. Desse modo, aprendem sobre o cuidado consigo, com o outro e com o espaço escolar.

No projeto do Jardim B desenvolvido no ano de 2018, o cuidado também aparece como um elemento importante e relacionado à vida das crianças, o que pode ser percebido na descrição de Samanta sobre o projeto de “reciclagem e sustentabilidade”:

O projeto da reciclagem, ele surgiu deles prestarem atenção nas coisas e virem comentando. Começou, na realidade, por causa de uma pequena enchente que teve ali e eles vieram trazendo a questão do lixo: tu viu que o valo tá cheio de lixo? E aí eu disse: não, não observei. E ali eles disseram: quando tu for pra casa, tu olha que tá ali. Realmente, alagou tudo e não dava nem pra passar. E aí [...] eles ficaram muito mexidos com aquilo e preocupados com aquela situação, então, surgiu a questão. A gente trouxe coisas divertidas, brincadeiras, coisas pra ver se eles [se envolviam]. Aí eles foram gostando da ideia. (SAMANTA)

O olhar das crianças sobre a comunidade em que vivem e sobre um problema que essa comunidade enfrentou despertou o interesse das crianças pelo assunto. Assim, a equipe do Jardim B decidiu transformar esse assunto em tema do projeto desenvolvido pela turma no ano de 2018. O projeto contemplou diversas propostas, descritas pela

monitora Samanta. Dentre as propostas, ela contou uma das primeiras ações, que foi uma visita

da Turminha da Reciclagem²¹, que foi a primeira... quando começou o projeto, foi a primeira visita que [veio aqui]. E eu achei muito interessante, porque eles deram pra eles livrinhos que têm musiquinhas ligadas a esse [tema], de vários [gêneros musicais], tem um que é em tango, tem um que é rap, tem um que é um outro ritmo, samba. Eles têm vários ritmos e, aí, eles deram pras crianças e elas gostaram muito das músicas, as letras das músicas são bem divertidas e foi uma coisa que eles [decoraram].” (SAMANTA)

Nesse projeto, as trabalhadoras ensinaram às crianças sobre a separação dos materiais recicláveis, como explicou Samanta: “A gente tem um kit com sacolinhas de plástico, metal, vidro e aí eles vão trazendo. Hoje, a gente vai levar as sacolinhas plásticas, aí eles vão trazendo materiais”. Para a monitora, as músicas que as crianças aprenderam com a “turminha da reciclagem” foram importantes para auxiliá-las na compreensão do modo como os materiais recicláveis devem ser separados: “por exemplo, eu trouxe a caixa de leite, onde é que eu vou botar? Eles lembram da música, ah, nanana, e colocam lá [no lugar correto]. Foi bem interessante.”. Além de auxiliar as crianças a lembrarem o local correto em que deviam depositar os materiais, Samanta chama atenção para os variados gêneros musicais que foram desenvolvidos: tango, rap, samba.

Como culminância do projeto, a equipe de profissionais do Jardim B fez

uma mostra que era só sobre brinquedos de sucata. Então, a gente convidou as crianças da [escola vizinha] pra virem visitar nossa mostra e as crianças aqui da escola e os pais vieram visitar a nossa mostra, que era [feita] com tudo que a gente arrecadou na comunidade de coisas que foram pro lixo e que a gente transformou de uma outra forma. [As crianças] construíram, deram brindes, presentes pros outros, pra levar os brinquedos pra casa também. (SAMANTA)

Nessa mostra, alguns dos presentes eram instrumentos musicais, construídos utilizando materiais recicláveis pelas próprias crianças, juntamente com a professora da oficina de música, como disse Samanta: “na mostra eles fizeram vários outros instrumentos e aí eles doaram pra ela levar lá [para a EMEF Heitor Villa-Lobos] os instrumentos. Fizeram violão de reciclado, flautinha de canudo, fizeram várias coisas.”.

A construção de brinquedos e instrumentos musicais com sucatas estimulou a criatividade e a exploração de diferentes materiais e proporcionou às crianças que

²¹ O projeto Turminha da Reciclagem “existe desde 1999, é realizado pela Fundação Aury Luiz Bodanese, Cooperativa Central Aurora Alimentos e Sescop/RS. Abrangendo os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o projeto tem como objetivo educar e conscientizar as crianças do ensino fundamental e médio sobre os cuidados com o meio ambiente, através da reciclagem do lixo, da preservação dos recursos naturais, a fim de cooperar com a preservação da natureza.”. (SESCOOP/RS, 2019)

aprendessem não somente a separar os materiais para a reciclagem, mas também a reutilizar materiais que iriam para o lixo. O projeto ainda oportunizou um diálogo das crianças com a comunidade.

Entendo que nos projetos como “reciclagem e sustentabilidade” há uma forte relação com o contexto em que as crianças vivem, sendo que, conforme Samanta, foram elas que relataram um problema que estavam vivenciando e questionaram a equipe do Jardim B: “Tu viu que o valo tá cheio de lixo?”. Percebo que, em uma comunidade em que o saneamento básico é precário, desenvolver um projeto que oportunize às crianças aprender sobre o lixo, sobre seu descarte, sobre consumo e sobre reciclagem demonstra uma preocupação com o mundo e com os outros, sendo, assim, algo “desejável para a própria vida e para a vida com os outros nesta terra.” (BIESTA, 2018, p. 27).

Outro projeto que envolveu a comunidade, que foi pensado a partir dos interesses das crianças e esteve relacionado à vida delas, dentro e fora da escola, foi o projeto sobre fotografia, desenvolvido pela turma do Jardim A2, como mostra o relato de Luciana

O projeto começou porque eles gostam muito, eles queriam sempre tirar foto com o celular, pegar o celular da gente pra tirar fotografia. Então, nós pensamos: vamos pegar uma máquina... porque a gente tem duas máquinas aqui sobrando, vamos pegar uma máquina, vamos ver, vamos fotografar o que eles gostam. Então, cada dia um aluno levava a máquina pra casa, fotografava o seu... o ambiente que ele mais gostava de ficar na casa, fotografava um animal de estimação, algumas coisas na casa deles. No ambiente deles em casa e depois trazia pra gente e contava, a gente depois imprimiu essas fotos, expôs lá um cartaz com as fotos de cada um e a gente conheceu um pouco mais deles, através das fotos... da família, dos irmãos, pais... E foi muito legal, porque teve muita coisa legal que a gente não sabia. Tios, irmãos, parentes que tavam na outra turma, às vezes, né? Daí tu olha na foto e diz: ó, mas aquele ali é da outra turma. Ele é meu primo. (LUCIANA)

Os registros trazidos pelas crianças possibilitaram às profissionais que atuam com essa turma conhecer um pouco da realidade de cada uma das crianças, de suas casas e de suas famílias, oportunizando diálogos a partir desses registros. Neste projeto as crianças puderam se expressar a partir da fotografia, bem como comunicar suas singularidades através dos registros fotográficos e dos relatos.

Perguntei à Luciana como a música participava dos projetos desenvolvidos por sua equipe e a monitora respondeu dizendo que as músicas nos projetos “aparecem, muito naturalmente, sabe? Quando a gente faz um projeto, então tu já procura... Eu sempre já penso: bah! Deve ter uma música que possa botar no projeto, que fale disso e tal”. A monitora acredita que a utilização da música facilite a aprendizagem das crianças. Ela diz:

eu acho que é muito mais fácil pra criança [...] quando ela canta aquilo que ela trabalha, aquilo que a gente está trabalhando. Então, eu acho que é isso. E... também [isso] de construir com

eles, De construir uma música, de construir essas coisas deles, deixando eles mesmos livres pra fazer alguma coisa, interagir musicalmente. (LUCIANA)

A professora Ana relata que na última turma que atuou como professora observou que as crianças estavam passando por um período de descoberta da sexualidade. Esse aspecto aparece no PPP da escola como algo próprio da faixa etária entre 4 e 5 anos: “As questões de gênero, curiosidade e descobertas acerca da sexualidade estão muito presentes no cotidiano das turmas, sendo necessário serem abordadas pelas educadoras nos contextos em que surgem.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 30). Assim, Ana elaborou suas propostas a partir dessa temática. Ela relembra o projeto e conta como começou: “Eles tavam com a questão da sexualidade a milhão, eu não podia piscar os olhos que tinha dois embaixo da mesa, indo pro banheiro. [...] tu não pode fechar os olhos e dizer: não, isso não tá acontecendo. Essa é a necessidade do meu grupo, então vamos lá”. Ela descreve as ações que desenvolveu ao longo do projeto, que mostram o modo como ela pensou o trabalho sobre a sexualidade:

[...] eu comecei a trabalhar o corpo, tudo, aí a criança traz os desdobramentos. Então, eu vim com uma ideia inicial, ver o que que as crianças conhecem sobre aquilo e ver os desdobramentos, por onde eles vão. A gente estudou os principais sistemas: circulatório, digestivo, toda a questão dos órgãos reprodutores, então a gente fez todo processo gestacional, não sei se tu te lembra? [...] A gente fez os saquinhos [com] os fetinhos dentro do útero. A questão do cordão umbilical ficou muito forte, então, eu trouxe tudo pra dramatização, aí eu fiz um saco enorme com um caninho que era... eu trouxe tudo pra brincadeira. Sempre trabalhei assim, né? Projeto e tentando trazer... encaixando, fazer uma coisa transdisciplinar²². [...] que passeia pelos campos de conhecimento. (ANA)

Na descrição de Ana, alguns aspectos são evidenciados: a busca por realizar os desdobramentos das propostas a partir do conhecimento prévio das crianças sobre o tema, a intenção de oportunizar às crianças experiências que contemplem diferentes campos e o desenvolvimento do trabalho de modo transdisciplinar. Além disso, na fala da coordenadora pedagógica aparece a palavra estudar: as crianças e ela estudaram sobre as partes do corpo, sobre os sistemas presentes, sobre o funcionamento dos órgãos. Esse estudo se deu de forma lúdica, com elementos concretos, e possibilitou que as crianças explorassem seus corpos por meio de diferentes linguagens, realizando descobertas e construindo suas aprendizagens. Percebo que o trabalho sobre o corpo e sobre sexualidade oportuniza que as crianças se conheçam e se reconheçam, o que me

²² Suertegaray (2003, p. 51) afirma que transdisciplinaridade é “mais do que o horizonte que está além das disciplinas. Constitui a possibilidade de cada um colocar-se no lugar do outro, na busca da compreensão ampliada de sua disciplina. Neste sentido, a capacidade de transitar pelos diferentes campos é algo a ser buscado.”.

parece contribuir para a construção de identidade e também para o reconhecimento do outro.

Os projetos descritos por Bruna (sobre o cuidado), Samanta (sobre reciclagem e sustentabilidade), Luciana (sobre fotografia) e Ana (sobre sexualidade) tratam das crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos – correspondente às turmas de Jardim A e Jardim B; desse modo, busquei no PPP as especificidades dessa faixa etária. No documento é afirmado que, nas turmas de Jardim A e B, as crianças têm “relações com os colegas [que] já estão bem consolidadas e brincam coletivamente de forma bem organizada, descobrindo os desafios de respeitar os direitos e os limites da convivência social.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 30). Além disso, entende que “[o] processo de leitura de mundo se faz agora com novos elementos, que passam a chamar a atenção das crianças, como as letras, os diferentes portadores de textos, as variadas formas de narrativas e brincadeiras musicais com a linguagem [...]” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 30).

A professora Mary falou sobre dois projetos desenvolvidos pela equipe do Maternal I, no ano de 2018. Um deles esteve relacionado ao meio ambiente e o outro foi “sobre lobos e bruxas, que é o que eles tão bem interessados”. Sobre o projeto do meio ambiente, ela disse: “a gente estudou sobre a água”. A professora conta que, com “essa equipe deste ano [2018], a gente conseguiu fazer bastante coisas diferentes, não sei se tu viu, se tu acompanhou. A gente fez dois saraus literários, fez uma mostra de conhecimentos”. Essa mostra de conhecimentos esteve relacionada ao projeto da água e “foi um desafio lançado pela coordenação [pedagógica] que nem todo mundo assumiu, mas eu resolvi assumir e achei bem legal.”. A ideia de promover um evento chamado de “mostra de conhecimentos”, em que as crianças compartilham suas descobertas com outras crianças, sinaliza que, sob a ótica das unidocentes, as crianças desenvolvem conhecimentos na escola.

A professora Mary conta que, nos projetos desenvolvidos em sua turma, a equipe com a qual trabalha

usa música em tudo, a música acho que é primordial. Pra tudo tem uma música, pra todos os projetos tem uma música, a gente trabalhando a água, a gente trabalhou também alguns animais, entre eles, o peixinho. Aí procurei, a gente viu, eu procurei uma música na internet que é do tal Peixinho apaixonado e aí a gente fez com eles. Eu chamei a Isabel [vice-diretora] e aí ela tocou violão. A gente mostrou o vídeo, que foi uma ideia dela: vamos gravar, Mary, vamos mostrar pra eles e vamos mostrar pras famílias e depois a gente fez ao vivo pros pais, ensinando como é que era a música. (MARY)

Um dos aspectos significativos do projeto, destacado pela professora, tanto nos saraus, quanto na mostra, foi a participação das “famílias [...], as famílias participaram muito mais neste ano, porque também a gente chamou mais, pra participar. E, no último sarau, faltaram [só] quatro famílias. Quer dizer, de vinte, é uma adesão significativa.”.

A professora conta que, para incluir música ao vivo no sarau, convidou para participar “uma das famílias que [...] sabia que tinha gente do [Programa Orquestra] Villa-Lobos, ali da orquestra, mas eles não puderam.”. As famílias já haviam sido convidadas a participar do projeto em uma ação anterior, na qual foi realizada “uma pesquisa com as famílias também, pra saber o que elas achavam, onde encontravam, porque é importante.”.

Em relação ao projeto sobre lobos e bruxas, Mary relatou que a equipe trouxe “histórias, trabalha com a literatura, tudo que envolve lobo e bruxa, contação, maçã da bruxa a gente fez com eles, culinária.”. Segundo o PPP da escola, entre 2 e 3 anos, as crianças “conseguem se tornar mais independentes, circulando e explorando os espaços de forma curiosa e investigativa. Exploram mais intensamente os espaços da escola, fazendo as refeições no refeitório [...]” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 30). Assim, a professora Mary utilizou o espaço do refeitório para realizar as atividades de culinária, que “teve tanto a ver com a bruxa e com o lobo, quanto com a água, de fazer coisas que usassem água: gelatina, chá, tudo que a gente pudesse fazer observando como a água é importante pra tudo na nossa vida.”. A professora se vale da observação das crianças sobre o que acontece com a água ao ser misturada a outro elemento para desenvolver conhecimentos.

Nessa faixa etária, ainda conforme o PPP, “[a] linguagem se desenvolve significativamente e [as crianças] passam a formar frases completas” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 29); elas “[t]ransitam entre o brinquedo em grupo e o individualizado, em suas interações. O jogo simbólico ganha elementos mais estruturados e narrativas com significado” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 29). Desse modo, entendo que a proposta do sarau literário oportuniza o trabalho com histórias, que pode auxiliar as crianças a criarem suas próprias narrativas.

Quando eu trabalhava na escola, também organizava as aulas de música em projetos ou a partir de temas. Tomando como ponto de partida o tema do projeto que cada uma das turmas estava desenvolvendo, elaborava meus projetos, buscando trabalhar com componentes da música e desenvolver habilidades relacionadas a essa área do conhecimento. Sendo assim, cada turma tinha um projeto diferenciado, que durava mais ou menos um trimestre, considerando que, a partir de 2014, eu tinha um encontro

semanal com cada turma. Os temas eram diversos, desde assuntos bem específicos, como formigas, até temas abrangentes, como descobertas ou jogos e brincadeiras.

A fim de ilustrar um projeto que desenvolvi no ano de 2017, recorri a meu caderno de planejamento. Naquele ano, o projeto da turma do Berçário II foi denominado de “Quem sou eu?”. Nesse projeto a equipe de profissionais planejou trabalhar as marcas corporais das crianças: suas mãos, seus pés, suas medidas e sua fisionomia. Assim, planejei as aulas de música a partir da pergunta: “Que sons o meu corpo produz?”. Nesse projeto busquei desenvolver as propostas a partir do entendimento do corpo como um instrumento para fazer música, estimulando as descobertas por meio da experimentação. Estabeleci, naquele momento, os seguintes objetivos: explorar sons corporais, incluindo sons vocais, reproduzir sons corporais propostos pela professora através da imitação e da experimentação, reconhecer partes do corpo e se expressar corporalmente. Para o desenvolvimento do projeto, trabalhei um repertório que utilizasse sons corporais ou que mencionasse as partes do corpo, utilizei imagens de partes do corpo para os alunos improvisarem utilizando aquela parte do corpo e livros e fantoches com animais estimulando a utilização de sons vocais.

Os objetivos que estabeleci estão em diálogo com o PPP da escola, pois no documento é afirmado que as ações educativas na faixa etária entre 1 e 2 anos, que compreende as turmas de Berçários I e II, “estão muito alicerçadas nas interações e explorações dos objetos, materiais e espaços aos quais as crianças tem a possibilidade de vivenciar” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 28). Além disso, o documento traz a ideia de que essa

[é] uma faixa etária na qual o trabalho com a linguagem e a expressão é fundante. Desta forma incentivamos experiências nas quais as crianças tenham a possibilidade de comunicar-se, de diversas formas: manifestando desejos, sentimentos, emoções e necessidades. Da mesma forma, descobrir as possibilidades corporais e a relação deste corpo com os ambientes e o outro, incentivando as explorações com materiais possibilitando a descoberta de sensações de forma efetiva. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 28).

Na direção do que está escrito no PPP, a professora Fábria conta sobre o projeto de sua turma desenvolvido em sua turma de Berçário II. Ela diz: no “Berçário tudo que tem a ver com exploração, com descoberta. A gente tá fazendo bastante coisas com tintas, massinhas, textura, que é pra criança mesmo.”. A partir do tema “exploração e descoberta”, a equipe busca que as crianças desenvolvam algumas habilidades, como “a motricidade”. Entendo, inspirada em Kohan (2004), que, através das explorações que fazem na escola, as crianças vão inventando formas de interagir com o mundo.

Percebo que tanto no projeto que desenvolvi – que sons o meu corpo produz?, que partiu do projeto da turma: quem sou eu? – quanto no projeto da professora Fábria – exploração e descoberta, o foco eram as experimentações no sentido de oportunizar que as crianças explorassem diferentes materiais e seus corpos. Considerando que os dois projetos foram propostos para turmas de Berçário II, momento em que as crianças estão começando a se descobrir, trabalhar a partir do seu próprio corpo oportuniza o conhecimento de si, de suas possibilidades e limitações. Sobre corpo, Agostinho (2019) afirma que

As crianças, sendo atores sociais de corpo inteiro, expressam nas maneiras como vivem com e através do seu corpo suas formas de participar dos seus mundos de vida. Suas experiências são vividas por um corpo que existe de fato, vivo e indivisível entre o sujeito e a sua carne, ultrapassando as dualidades enraizadas no pensamento sobre o corpo. É importante compreender o que os seus corpos nos contam de sua pertença geracional, dos seus modos próprios de participar nos seus contextos de educação, em que produzem e reproduzem cultura com os seus pares e com os adultos, num e com um corpo vivido de um sujeito que experimenta e produz o mundo social. (AGOSTINHO, 2019, p. 131)

Nas práticas da professora de educação física Mariana, o corpo é um componente central e suas propostas, assim como as minhas e as das demais colaboradoras, também são organizadas em projetos. Porém, diferentemente das outras propostas descritas, a professora trabalha um único projeto para todas as turmas, não necessariamente relacionado ao projeto da turma, mas pensado a partir dos eixos previstos nas DCNEI: interações e brincadeira. A professora relembra um projeto desenvolvido no ano de 2017, que teve como tema o brincar e contemplou todas as escolas de educação infantil em que atuava e que, segundo ela, “deu muito certo, foi muito legal”. A professora descreve:

Aproveitei essa história de trabalhar em quatro escolas diferentes e acabei fazendo um projeto que unificasse as quatro escolas. Então, o projeto era: “Ei, você, brinca de quê?”. Daí a gente passou por milhares de jogos e brincadeiras e tal, que eram levados de uma escola para outra ou em forma de material ou em forma de vídeo ou em forma de áudio, foto, recursos n, mas pra que eles tivessem noção que existia outra escola, que também tava brincando daquilo que eles brincavam e tal. Esse intercâmbio foi muito legal e eu quis trazer pra esse ano também. Daí fiz uma versão 2 do projeto, só que agora com eixos mais fechados, digamos assim. O inicial foi “Do que eu brinco em casa?”. Então, eu fiz uma pesquisa com as famílias [sobre] o que os filhos brincavam quando tavam em casa e tal. [...] mandei bilhete [...] veio bastante coisa, claro que vários não vieram, mas outros vários vieram e aí pude ver também um padrão, até entre comunidades, que, por exemplo, a [escola que fica em outra comunidade] não é tão... de baixa renda como é [...] a Maria Marques, mas, em termos de brincadeira e de jogo, é tudo muito parecido. [...] toda semana uma brincadeira diferente de acordo com o que eles me traziam. Foi bem legal também. (MARIANA)

No relato da professora de educação física, é possível perceber que ela propôs uma troca entre escolas, por meio da qual as crianças da EMEI Maria Marques Fernandes puderam compartilhar com crianças de outras escolas municipais suas brincadeiras por

meio de diferentes linguagens. A continuação do projeto contemplou as famílias das crianças, envolvendo a própria comunidade em que as crianças vivem no processo educativo e estabelecendo trocas entre as crianças da EMEI Maria Marques Fernandes. A partir das brincadeiras trazidas pelas crianças, a professora desenvolve suas práticas, tendo por objetivo trabalhar atividades motoras e práticas coletivas, especialmente com as crianças maiores.

Ao interpretar as descrições sobre os projetos das turmas percebo que as professoras e monitoras os elaboram a partir da observação das ações e da escuta das crianças. A ideia do projeto da reciclagem, por exemplo, surgiu de um diálogo das crianças com as profissionais sobre um problema pelo qual a comunidade da Vila MAPA estava passando. Já a ideia de um projeto sobre gênero e sexualidade tomou como ponto de partida a observação da professora sobre os gestos das crianças e a curiosidade sobre seus corpos.

Nesses projetos, as crianças experimentam o mundo e interagem com os outros e com os recursos disponíveis de diferentes formas: utilizando seus sentidos, dialogando, ouvindo histórias, dramatizando, cantando, brincando, fotografando, explorando, construindo, observando, falando, gesticulando, cozinhando, dançando, cuidando, questionando, reproduzindo, desenhando e pesquisando.

A partir dos relatos, identifico que os diferentes projetos contemplam diferentes campos de conhecimento e são desenvolvidos a partir de diversas linguagens. Percebo também que, apesar de utilizarem diferentes linguagens, dependendo da temática trabalhada, algumas linguagens são mais evidenciadas.

Pensando no modo como acontece a operacionalização dos projetos de turma, perguntei às colaboradoras como elas se organizavam para fazer o planejamento. A professora Fábria contou que, depois de selecionar o tema do projeto, as propostas são planejadas “por semana”, pensando nas “áreas do conhecimento” e de modo “que consiga contemplar cada dia uma [área]. Às vezes, tu consegue mais, mas é mais ou menos isso”. Apesar da ideia recorrente da etapa da educação infantil ser a de não fragmentação em áreas, a professora relatou que costuma planejar buscando contemplar pelo menos uma área por dia, o que parece ir na direção oposta do que tem sido pensado atualmente. Sobre a fragmentação em áreas, de modo semelhante ao que relatou Fábria, Ana reflete:

Olha, eu tô num conflito existencial agora. Porque eu comecei, digamos assim, a minha carreira, muito segmentada: rodinha, agora é hora da rodinha, agora de jogo de matemática, agora é hora do pátio, agora é hora da brincadeira, agora é hora e vim trazendo isso, assim,

muito. Aí lá, depois na Maria Marques eu tive que dar uma reestruturada, então eu já passei a trabalhar mais com mesas diversificadas, com propostas simultâneas, porque era muito difícil trabalhar o grupo todo, porque eram muitas crianças e crianças muito difíceis, então, no meu planejamento, eu penso em – agora não fala mais em áreas do conhecimento, mas em campos de experiência –, eu sempre tento colocar no meu planejamento, contemplar durante a semana, que as crianças passem por vários campos de experiência. Então, eu penso numa questão da imaginação, vou brincar com a fantasia ou com fantoche ou um teatro, sempre vai ter no meu planejamento. Sempre vai ter uma questão de música no meu planejamento, sempre vai ter um corpo no meu planejamento, sempre vai ter uma história, matemática, plástica, material não estruturado, a rodinha. Sempre isso vai ter, toda a semana. Então, eu vou tentando montar. (ANA)

A fala acima traz a ideia de “campo de experiência” como sinônimo de “área de conhecimento”. Mesmo sem fazer a distinção entre essas ideias, é possível identificar que Ana buscava contemplar em seu planejamento diferentes conhecimentos e formas de se relacionar com esses conhecimentos, sendo a música um dos conhecimentos a serem desenvolvidos no trabalho com as crianças.

Ainda sobre a fala de Ana, percebo que a professora foi modificando seu modo de organizar o planejamento, começando com uma organização mais segmentada e centrada em áreas, passando a fazer propostas simultâneas com grupos menores e chegando a contemplar alguns elementos que não são específicos de uma única área, como imaginação, corpo e história, além de recursos que podem ser utilizados de diferentes formas, como material não estruturado. A descrição de Ana, diferentemente da de Fábria, mostra que a professora pensa nas áreas de uma maneira mais integrada, pois entende que o projeto vai oportunizar que as crianças passem por diferentes campos de experiência.

Alguns dos momentos coletivos em que vários campos de conhecimento estiveram presentes, dentre eles, a música, foram os saraus realizados no ano de 2018, conforme falou a vice-diretora Isabel durante a roda de conversa: “Acho, aliás, que o Sarau de Natal foi uma coisa legal, porque envolveu música, envolveu teatro, envolveu poema. Acho que esse sarau tem que... podemos fazer várias facetas dele: sarau musical, sarau musical de páscoa, sarau musical de...”. Pedi para que ela, juntamente com as professoras Fábria e Mary, me falassem sobre esses saraus:

Isabel: É, o sarau foram várias manifestações artísticas: poesia, tinha canção... no Jardim, foi [a música] do peixinho apeixonado...

Mary: O nosso foi música também.

[...]

Fábria: [...] Na turma da [Andréia] contaram uma história, acho que do saco de brinquedos.

Isabel: Ah, é, então teve mais canção no sarau...

Fábria: Tu com o violão...

Isabel: A gente cantou músicas tradicionais, a gente pegou... eu tava falando daquele sarau...

Joana: No sarau da turma da Mary?

Isabel: A gente cantou mais músicas tradicionais... teve uma apresentação da turma do [Maternal II] e teve uma apresentação da turma da Lu também, que fizeram a música de despedida do JB [Jardim B]. Não foi o que eles apresentaram?

Fábia: Ah, é verdade...

Mary: Eu não tava, eu não sei...

Joana: Tá, o JB fez uma música...?

Isabel: Em cima de uma melodia conhecida, que eu não me lembro qual é a melodia, mas é uma música popular...

Fábia: JB tchau!

Joana: Bella Ciao

Isabel: Ah, é! “JB tchau, JB tchau, JB tchau, tchau, tchau, tchau” e saiu. Na despedida do JB. E a Lu faz essas paródias bem bacanas, ela faz.

Joana: E a turma do [Maternal II] apresentou uma outra música de Natal?

Isabel: Apresentou... o que que a turma apresentou?

Fábia: Eles leram, acho que saco de brinquedos.

Isabel: Foi, foi uma história... a dramatização de uma história.

Joana: E a tua?

Mary: O nosso repetiu a música do peixinho apeixonado adaptado.

Isabel: Peixinho apeixonado. O Berçário cantou comigo a musiquinha com o violão.

Fábia: Cantou a do abraço e acho que teve outra música que eles cantaram...

Isabel: Foram duas.

Fábia: A do abraço, eu lembro.

Joana: E foi tipo uma apresentação...?

Isabel: Isso!

Joana: Para as famílias?

Fábia: Não, para as crianças.

Isabel: Não, foi só nosso ali, foi como as rodas de música²³. Lembra quando a gente fazia as rodas cantadas?

Joana: Sim. Ah, tá. Legal.

A coordenadora pedagógica sintetiza sua visão sobre a presença da música nos projetos das turmas e nos projetos coletivos:

Eu acho que a música, ela é tão essencial, que ela sempre vai estar dentro de qualquer projeto, independente de qual seja, porque o projeto, acho, ele sempre vem da necessidade das pessoas, e a música, ela é uma necessidade. Tu só vai alinhar ela ao tema, digamos. Então, a música vem somar sempre, como uma parte fundamental, indissociável, eu diria, indissociável. (ANA)

Neste subcapítulo foi possível perceber que, de modo geral, o trabalho na EMEI é desenvolvido a partir de projeto coletivos, seja de um grupo pequeno – composto pelas profissionais que trabalham em cada turma –, seja do grande grupo – composto por toda a equipe de profissionais que atuam na escola. Esses projetos têm como tema questões que emergem do encontro entre adultos e crianças no espaço escolar e são pensados buscando oportunizar experiências em diferentes campos de conhecimento de forma transdisciplinar, como ressaltou a coordenadora pedagógica, “que passeia pelos campos de conhecimento.” (ANA).

²³ As rodas de música eram propostas diferenciadas em momentos especiais da escola, como uma das atividades da semana da criança, por exemplo, em que reuníamos todas as crianças, em um único momento ou em duas sessões. Enquanto eu estava na escola, a vice-diretora tocava violão, eu tocava teclado e a monitora Luciana cantava utilizando o microfone. Essas rodas eram momentos de descontração, em que as crianças podiam brincar de cantar no microfone o repertório que tivessem vontade de cantar.

Ao analisar as falas das colaboradoras sobre o desenvolvimento de projetos na EMEI Maria Marques Fernandes, é possível perceber que a música é um desses campos de conhecimento, mas não é central. O que parece ser central é a formação ou o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, trago um excerto da roda de conversa em que dialogamos sobre a formação das crianças, momento em que as profissionais expuseram suas ideias:

Joana: [...] O que vocês acham que elas aprendem na escola? Pensando de forma geral. Ao longo de todos os [cinco] anos que elas ficam ali na escola, pensando na formação. [...] o que as crianças aprendem na Maria Marques?

Mary: Olha, elas aprendem de tudo.

Fábria: É, tudo...

Mary: Elas aprendem desde se desenvolver na questão da linguagem, na questão da interação,

Fábria: Interações...

Mary: Interagir com os colegas, respeitar os colegas. Já começa nisso.

Fábria: Sentimento, afetividade.

Mary: As pessoas, a questão do carinho, a questão da música através da linguagem. Depois vão aprendendo... a questão da literatura faz bastante parte [...]. Depois vão aprender a ter autonomia em tudo, né? Autonomia para se vestir, autonomia para tirar a roupa, autonomia para fazer a sua higiene, autonomia para comer com..., pra se servir.

Fábria: Desde o caminhar, porque, se eles chegam e não caminham, eles vão caminhar na escola. Geralmente, é na escola que eles [caminham].

Mary: É. A questão do conhecimento também.

Isabel: Desfralde na escola, né? Eu acho que é que nem... aquele texto [...] a respeito do Jardim de Infância. Aquele texto lindo que ele tem, que tudo o que é essencial para a vida se aprende no Jardim de Infância: a dividir a bolacha.

[...]

Isabel: A tu poder emprestar o caminhão. É lindo, eu acho lindo, de uma profundidade aquele texto e é o que a escola infantil faz. É a essência da vida, os aprendizados essenciais se aprendem nessa faixa etária. E pena, eu sinto muita pena das crianças que saem da educação infantil, como a gente exercita a educação infantil ali na escola, e vão para o ensino fundamental, porque muitas coisas são puxadas o freio de mão. Tu não senta mais em círculo, [...] tu já não tem mais tantos momentos para cantar.

[...]

Isabel: [...] eu acho que o essencial para a vida as crianças aprendem na educação infantil.

Fábria: O se relacionar com o espaço e com os outros.

Mary: Através do brincar, principalmente.

Isabel: Através do brincar, do repartir, da canção, do afeto, do abraço, [...]

Buscando a formação, ou o desenvolvimento integral das crianças, são planejadas as ações e propostas dos projetos das turmas, sempre que possível, pelas professoras unidocentes em conjunto com a equipe de trabalho (monitoras e estagiárias). Entretanto, há outras instâncias externas à escola, tais como a gestão municipal, que podem tanto contribuir para a execução de projetos coletivos quanto dificultar sua viabilidade, o que será explorado a seguir.

6.3. Encontros e desencontros com a gestão municipal

O trabalho desenvolvido no interior da escola não depende somente da ação dos sujeitos que ali atuam, mas também de instâncias externas ao ambiente escolar. Uma dessas instâncias é a gestão municipal, que, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve “organizar, executar, manter, administrar, orientar, coordenar e controlar as atividades ligadas à educação nas instituições de Educação Infantil que integram a Rede Pública Municipal [...]” (PORTO ALEGRE, 2001, p. 2). Sendo assim, a gestão municipal é responsável, dentre outras atividades, pelo gerenciamento dos recursos destinados à manutenção e melhoria do espaço escolar.

O espaço, no contexto da educação infantil, é indicado pelos documentos legais como importante elemento para o desenvolvimento das propostas nessa etapa da educação básica. Tendo em vista que a estrutura da escola precisava de algumas adequações no tamanho de algumas salas, na acessibilidade e no mobiliário, entre o final de 2013 e o início de 2014, “a escola passou por mais uma reforma em sua estrutura. Primeiramente elétrica e, logo em seguida, uma reforma do prédio” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 8). Ao longo desse período, “educadores e crianças foram acolhidos na [escola vizinha], onde ambas dividiam e compartilhavam do mesmo espaço. Diante desse convívio, os laços entre as duas escolas foram aprofundados” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 8).

Essa modificação no espaço foi um dos aspectos positivos apontados pelas colaboradoras sobre a gestão municipal do período, como contou Mary ao falar da estrutura da escola.

[...] uma das coisas que, olha, quando eu cheguei aqui, tudo era bem pior e, agora, parece que tem tido mais investimento, mais dinheiro pra que a gente possa investir na estrutura, porque os espaços eram muito deixados de lado. Agora tá um pouco melhor, não tá ainda como a gente gostaria, porque, na verdade, uma escola de educação infantil teria que ter tudo apropriado pra criança. Que legal que seria. (MARY)

Essa reforma gerou melhoria das salas de aula, cozinha, refeitório e pátio e foi possibilitada pela gestão municipal, mas foi impulsionada pela diretora e vice-diretora que compunham a equipe diretiva na ocasião. Elas buscaram qualificar os espaços dando ênfase à

[...] questão ambiental promovendo a participação da comunidade e das crianças nesta construção de conhecimento. [...] Através de mutirões ocorreu o plantio de árvores (nativas e frutíferas), criação de horta, implantação de cisterna para captação da água da chuva, canteiro de plantas medicinais, o que proporciona uma experiência rica para as crianças e suas famílias

que percebem as transformações e as possibilidades da natureza. Estas aprendizagens passam a fazer parte do cotidiano das crianças na medida em que tem a oportunidade de colherem e prepararem quando quiser a própria salada, colher pitangas ao brincar no pátio, observar o deslocamento de alguns insetos, enfim vivenciar o encantamento que a natureza nos propicia. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 8)

Nas palavras de Isabel, a escola vinha crescendo de 2009 até 2016, tanto em termos pedagógicos, quanto em termos de estrutura, “mas, de 2017 pra cá, caiu, decaiu bastante em termos pedagógicos, não por nós, mas por questões administrativas. Então, é mais ou menos essa a minha visão.”. A percepção da vice-diretora sobre a gestão municipal vai ao encontro da fala da professora de educação física, que diz:

A gestão acima da gente, muito triste de ver o que tá acontecendo. Eles tão conseguindo, realmente, afundar a escola e o serviço público, em geral [...]. Não temos mais, na verdade, a Secretaria [Municipal de Educação], é uma entidade com que a gente não pode contar e, muitas vezes, a gente tem que rezar para que eles não nos enxerguem. Infelizmente. Porque, quando eles vêem, quando eles nos enxergam, é só pra cobrar alguma coisa muito louca, que tá muito fora da realidade escolar, sabe? Eu vejo assim, eles trabalhando como se fôssemos uma empresa e totalmente ao contrário do que eu acredito que a educação mereça. (MARIANA)

No ano de 2017, algumas profissionais saíram da escola por diferentes motivos, como conclusão do período de estágio, ingresso em concursos para professores e aposentadorias. Entretanto, demorou bastante tempo até que novos(as) profissionais fossem chamados(as). Assim, por falta de recursos humanos (RH)²⁴, algumas turmas começaram a ter que sair mais cedo, até que todas as turmas tivessem seu horário de saída às 16h, ao invés de 19h, como seria previsto.

No final daquele ano, novos(as) profissionais chegaram à escola, porém, em 2018, a situação se repetiu e, novamente, por falta de RH, o horário teve que ser reduzido, o que acabou modificando a rotina das escolas e, conseqüentemente, comprometendo as práticas pedagógicas, o que pode ser percebido na fala da professora Fábria:

Na escola, o que está afetando bastante é a falta de RH, os colegas estão indo embora, não tão vindo outros no lugar. Daí colocam estagiários, só que [os estagiários] tem uma rotatividade muito grande. Então, eles ficam um pouco, alguns saem, daí acham outro emprego. Então, mais essa questão que cansa é a falta de RH, que a cada ano tá pior. (FÁBIA)

A professora compara o momento atual com o ano em que entrou na escola, dizendo que a situação era muito diferente: “em 2015, as turmas estavam completas, eu me lembro que eu me surpreendi, tinha turma com dois professores. Eu entrei no

²⁴ Utilizo o termo RH para fazer referência aos(às) profissionais que trabalham na escola por ser utilizado cotidianamente e por ser utilizado recorrentemente nas entrevistas.

Berçário, também tinha uma professora de manhã e outra professora de tarde, tinha bastante estagiários”. Sobre os problemas enfrentados, a professora Mariana desabafa:

[...] eu acho que tá tão difícil, tá tão complicado que chega na época de fazer... bom, gente, o aniversário da escola esse ano, aí fica meio que uma correria pra produzir e pra... e não é por falta de querer fazer, sabe? Não é mesmo, mas é porque, realmente, as pessoas não tão conseguindo, as pessoas não tão conseguindo fazer praticamente quase nada do que elas têm vontade, porque o dia fica super atropelado, super atropelado. Eles chegam, eles têm que tomar o café, aí eles têm um momento minúsculo ali, porque daí também tem que aproveitar o pátio, tem outros momentos e aí, de tarde, é só acordar, lanche coletivo, porque não tem janta. Então, é um lanche mais reforçado, que é durante toda a tarde, tipo às duas e meia o Jardim A tá lanchando, três horas, o Jardim A2 tá lanchando, três e meia, o Jardim B tá lanchando e quatro horas, eles vão embora. (MARIANA)

Bruna conta que sua turma deveria ficar “até as 16h, mas eles [os alunos] não iam embora às 16h”, e explica: “Eu ficava até as 16h30, na verdade, às 16h30 eu subia com [a estagiária de inclusão], aí nós dividíamos nas turmas, ou com a Samanta [Jardim B] ou ficavam com a [professor do Jardim A1], mas eles não jantavam ainda”. Como na turma que Bruna atuava a professora estava em licença maternidade e “não veio substituto, eles disseram que não viria substituto”, as crianças só permaneciam na escola no horário em que ela estava. Ela reflete: “eu não sei o que que acontece lá dentro [da SMED], porque tem pessoas que falaram que foram lá pedir vaga [para a EMEI Maria Marques Fernandes] e [disseram] que o quadro [de funcionários] está completo.”. Samanta também relata problemas relacionados à gestão:

não teve muita mudança em quesito do que se faz, de como as coisas são na escola, mais são problemas externos, que afetam um pouco o trabalho da gente. [...] São problemas assim, mudanças de horário, por exemplo, eu fazia um horário antes pra poder atender um maior tempo as crianças, aí veio uma determinação da SMED que a gente... pra que eu trocasse de horário. São coisas que afetam, porque a gente tenta fazer o máximo pensando na criança, no melhor atendimento pra elas. Aí tem certas coisas que a gente tem que ficar sabendo pra onde que vai e tentando fazer o melhor possível naquele tempo que tá ali. É uma coisa que atrapalha um pouco. (SAMANTA)

Essas falas demonstram a influência da gestão municipal no cotidiano da escola, não indicando haver um diálogo entre as instâncias e gerando dificuldades para as profissionais que atuam na escola, o que sugere que, no momento das entrevistas, a gestão municipal estava em desencontro com o trabalho desenvolvido no interior das escolas.

Outra modificação proposta pela SMED para as escolas de educação infantil foi a mudança de dia e horário de realização das formações pedagógicas mensais, que ocorriam em um dia de semana, geralmente, na última sexta-feira do mês. Andréia conta que “As formações têm sido só nos sábados. E, como a gente teve o engessamento da

gente pelo ponto [eletrônico], é só de manhã. Então, é uma correria [...]. Já era [corrido] e, agora, um turno por mês, quando [engrena] o assunto, já acabou, pronto, bate o ponto e deu.”. Para Samanta,

As formações [em 2018 foram], por ser no sábado, relâmpago. A gente, às vezes, recebe algumas visitas, algumas coisas, mas o tempo pra discutir, pra conversar sobre certos assuntos que são importantes, fica meio... tá meio complicado. É curto demais. [...] Faz uma falta muito grande, [...] porque a formação, antigamente, era um dos únicos momentos que a gente tinha pra se reunir mesmo, pra conversar: olha, a nossa turma precisa disso ou precisa daquilo. Olha, [diretor], a gente tá com tal problema, a gente precisa chamar tal família e, aí, no dia a dia, às vezes, a gente não consegue fazer isso. A formação era pra isso, mas agora tá bem complicado. (SAMANTA)

A monitora afirma que essa falta de tempo para o grupo se encontrar acaba afetando o trabalho coletivo, e exemplifica:

nesta semana, a gente vem com a questão do Adote, depois, os preparativos pro final do ano e são coisas que a gente tem que se planejar. O planejamento é tudo pra gente e aí, às vezes, a gente fica: vamos fazer tal coisa? Mas a gente não consegue se reunir pra poder ver no grande grupo o que realmente a gente precisa fazer, né? Discutir o que vamos fazer e aí fica bem complicado. (SAMANTA)

A redução das formações pedagógicas acaba fazendo com que as profissionais que trabalham na mesma equipe não consigam ter um tempo para conversar e elaborar o planejamento das propostas pedagógicas. Assim, elas relatam ter que utilizar tempo fora de seu horário de trabalho para suprir as demandas da escola, o que é evidenciado na fala de Luciana:

Tá sendo bem difícil da gente sentar pra conversar. Então, o que que a gente fez? No nosso caso, a gente fez um grupo no WhatsApp da nossa turma, em que a gente conversa em qualquer horário, quando a gente tá em casa, porque, quando a gente não pode conversar aqui na escola, então, surge alguma ideia, bah, olha, pensei em tal coisa. A Rita manda, pensei em tal coisa, que que tu acha? Vamos fazer isso? Então, eu, ela, [e a estagiária] já vamos dando outras ideias e, assim, já vai surgindo o planejamento. (LUCIANA)

As falas das monitoras Samanta e Luciana refletem sobre a falta de tempo destinado ao diálogo e ao planejamento – com sua equipe de trabalho e com as profissionais das outras turmas durante o horário de trabalho. Elas percebem que essa ausência acaba gerando uma sobrecarga de trabalho, o que percebo como um elemento de desprofissionalização, tendo em vista que o planejamento é algo central para quem trabalha com educação e que, na educação infantil, não há um único profissional responsável pela educação das crianças.

Vale ressaltar que, até a entrada de professoras especialistas – de música e educação física, as professoras unidocentes não tinham o tempo previsto legalmente para

a realização de seu planejamento, que seria de um terço de sua carga horária, considerando que a Lei n. 11.738/08 (BRASIL, 2008), em seu artigo 2º, inciso 4, indica que “[n]a composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”.

A partir da entrada das professoras especialistas, as unidocentes passaram a ter dois momentos durante a semana, sendo que, atualmente, cada um desses períodos tem duração de uma hora, o que é inferior ao tempo que deveriam ter. Como as demais integrantes da equipe – monitoras e estagiárias – não têm esse tempo previsto em sua carga horária, o planejamento acaba ficando sob responsabilidade da profissional que ocupa o cargo de professora.

Nesse cenário, as formações pedagógicas eram um dos poucos momentos em que as profissionais das turmas podiam se encontrar, tendo em vista que a equipe diretiva destinava um tempo para esse diálogo em algum dos encontros de formação. Nunes e Kramer (2013, p. 40) entendem que “[a] formação em serviço é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para orientar e agregar valor à profissão docente, já que é no diálogo que esses educadores constroem saberes e ressignificam a prática”.

Além da redução do tempo dessas formações, Isabel aponta outros problemas:

[...] uma questão muito séria, da formação neste ano, que não é mais dia de semana. Então, não tem obrigatoriedade de estar. Então, num grupo previsto de 25 pessoas, nós estávamos em 10, 12, né? Então, tu atinge um terço do grupo, mas, enfim, a gente não desiste, porque desistir não pode, eu acho que abrir mão das formações é uma coisa inviável. Apesar de ter ido pro sábado, eu acho que a gente tem que sentar e se olhar. (ISABEL)

Pergunto para ela se considera que essa mudança foi uma perda e ela responde: “Bah! Total! Eu acho que o maior tiro em relação à educação infantil foi a retirada da formação uma vez por mês [na sexta-feira], quando a gente conseguia sentar, olhar e pensar a escola com a maioria do grupo”. Extraio da fala de Isabel sua visão sobre a importância das formações pedagógicas para pensar a escola coletivamente. Esses momentos parecem ser centrais para a reflexão e o compartilhamento de ideias sobre o projeto formativo da EMEI Maria Marques Fernandes, assim como indicou Luciana, ao falar que as formações são para “Conversar sobre nossos projetos, as nossas dificuldades, mas também trazer uma pessoa de fora pra falar sobre educação, sobre coisas que interessam pra gente”. Ela complementa, dizendo que as formações fazem “a

gente... aguçar aquele pensamento, sabe? Deixa tu pensando algumas coisas, eu acho que tudo é um aprendizado.”.

Bruna também falou que a mudança do dia em que ocorrem as formações pedagógicas não foi positiva. Ela disse: “acho que no sábado não é legal, porque a gente já tá cansado da semana, são só quatro horas, às vezes, é muita coisa e não dá conta. Tu não é obrigada a vir, só se tem convocação. Então, às vezes, vem poucas pessoas. [...] eu preferia que fosse aquela [...] na última [sexta-feira do mês]”. Na medida em que o tempo é reduzido e a presença dos profissionais não é obrigatória, o projeto formativo acaba sendo prejudicado, pois os encontros de formação abarcam uma série de questões e são os únicos espaços destinados ao encontro entre todos(as) os(as) profissionais que trabalham na escola, inclusive os(as) tercerizados(as).

As dificuldades encontradas pelo grupo de profissionais fizeram com que um dos temas solicitados para essas formações pedagógicas tivesse relação com o momento de crise na educação. Assim, no mês de julho de 2018 foi realizada

uma palestra com duas coachings [em] que a temática era pra ser “professor em tempos de crise”. Como ser professor em tempos de crise? Porque foi uma demanda do grupo pelo que eu entendi, naquela avaliação final [de 2017], o pessoal bem cansado, já vinha nesse processo de falta, de muita falta de RH. Então, foi uma solicitação do grupo, algum incentivo, alguma motivação que fosse além da gestão, entendeu? Que a gente conseguisse, que as pessoas pudessem despertar a vontade de trabalhar e de dar o seu melhor, mesmo passando por todas essas dificuldades. (MARIANA)

A coordenadora pedagógica justifica a ideia de trazer essas profissionais “porque tá todo mundo [cansado]” e detalha um pouco o que aconteceu: “[ela] falou: o que que eu vim fazer aqui? Quais são os meus desejos? O que que eu quero? Qual é a minha história? Tudo assim em termos de dinâmicas e reflexões.”. Para a vice-diretora, “essa última formação foi muito interessante pra [trazer] aquela reflexão: qual a diferença que eu faço aqui? Eu tô aqui, qual é a diferença? Que marcas eu vou deixar aqui?”.

Ana encara com serenidade o momento de dificuldade pelo qual a escola está passando, e reflete:

Apesar da gente estar numa crise absurda, de ter um monte de coisas pra resgatar, em termos de aprimorar nosso trabalho, nosso planejamento, nosso portfólio. Toda nossa estrada. Mas hoje eu encaro isso não como uma falha, mas como parte de um processo. Que a gente, dentro de toda a diversidade, às vezes, a gente caminha pra frente e volta uns passos, e vai mais uns e volta. (ANA)

A falta de tempo para as trabalhadoras se encontrarem reflete de forma negativa no projeto coletivo da escola, como falou Luciana: “[2018 foi] um ano atípico, onde tudo tá fora do seu eixo, aqui na escola, então, a gente tem se dedicado mais aos nossos

projetos de sala, de turma, mas também a gente não deixa de inserir o projeto da [escola]”. Essa percepção é compartilhada por Mariana, quando diz: “eu vou te ser bem sincera, as coisas estão tão atropeladas que, se o professor tá conseguindo... até acho que os professores de sala tão conseguindo dar conta dos seus projetos individuais, mas coletivo, realmente, não tenho visto...”.

Acredito que a avaliação negativa sobre a realização de formações aos sábados, de forma não obrigatória, tenha sido considerada por outras EMElS, além da instituição pesquisada, tendo em vista que, em 2019, as formações voltaram a ser realizadas nas sextas-feiras, só que bimensalmente; até 2017, elas ocorriam mensalmente.

No ano de 2018, a escola também deixou de ter um(a) profissional específico(a) de música, devido a meu pedido de exoneração da RME/POA. Essa exoneração, e a consequente saída da escola, decorreu de uma decisão pessoal para assumir o cargo de professora de música em outra instituição. Entretanto, o fato de nenhum(a) outro(a) profissional ter sido chamado(a) para atuar como professor(a) de música na instituição decorre de uma decisão da gestão municipal de não chamar um(a) novo(a) professor(a) de música para assumir o cargo, como falou Fábria: “[...] a gente não tem mais professor de música, tá fazendo muita falta”. No mesmo sentido, Andréia disse:

Nos deram uma excelente pessoa, não por estar contigo, mas tu é muito boa professora de música e aí, de repente, nos puxaram... aí aconteceu uma coisa boa [pra ti]... e a gente ficou assim, meio que perdido: e agora? Não tem mais aquele olhar. Até as crianças perguntam pra gente: vai ter aula de música? Não veio ninguém ainda. (ANDRÉIA)

Fábria acredita que “poderia ter vindo outra pessoa, assim como tu veio pra cá, alguém também. Eu acho que a gente perdeu bastante em relação a isso, quer dizer, as crianças perderam mais ainda”. Para a professora, a ausência de um(a) profissional da música “Fez muita diferença, porque eu peguei bem a tua saída. Então, as crianças já tinham um vínculo muito forte contigo. A gente já pegou quando tu te afastou, na licença [maternidade], eles já sentiam. Ah, quando é que a Joana vem?”. Estive em licença de agosto de 2016 a março de 2017 e, durante esse período, a escola ficou sem professor(a) de música, assim como ocorreu com a turma em que a monitora Bruna trabalhava no ano de 2018.

Como identificou a ausência de um(a) profissional específico(a) de música, Fábria relata: “a gente tenta suprir naqueles momentos, trazendo materiais, trazendo os instrumentos também, mas a gente sente uma carência muito grande de um profissional mais específico da área”. Ela detalha como têm tentado suprir essa carência:

Naquele dia da semana a gente até procura fazer alguma atividade, alguma coisa, mas eu acho que sente falta. Principalmente, eu acho que, nessas escolas, que as crianças têm tão pouca, né? Já oferece tão pouca... não é tão rico essa questão fora. Também pra elas poderem ter outros recursos, outros materiais, outros instrumentos, porque é muito difícil as crianças terem acesso. Então, por mais que a gente ofereça, eu acho que não tem a mesma qualidade. Eu acho que é isso, então. (FÁBIA)

Em julho de 2019 a escola voltou a ter um professor licenciado em música para atuar com todas as turmas. Diferentemente do que aconteceu comigo, que ingressei na RME/POA por concurso público, o professor começou a trabalhar nessa rede por contrato temporário, com duração de um ano. Assim, a permanência desse profissional na escola após esse período é incerta, o que evidencia uma precarização do trabalho.

Independentemente disso, atualmente, a instituição está contando novamente com a presença de um(a) professor(a) especialista de música. Ressalto que, no momento em que os dados foram coletados, a escola estava sem esse profissional, mas já havia experimentado trabalhar comigo, podendo recorrer à memória para pensar sobre diferentes formas de mediar as relações com música.

A partir das falas das profissionais, explorei, ao longo deste subcapítulo, a relação entre a escola e a gestão municipal. A melhoria da estrutura física da escola foi apontada como um ponto importante e foi oportunizada pela gestão municipal, impulsionada pela equipe diretiva durante o período. Entretanto, a gestão municipal aparece, muitas vezes, em desconforto com o que se busca no interior da escola, tendo em vista que em diferentes momentos as profissionais enfrentaram problemas, como falta de RH, trocas de horários das profissionais, mudanças nos dias das formações pedagógicas e também na duração das mesmas e ausência de tempos destinados ao planejamento, o que acarretou uma sobrecarga de trabalho para as profissionais.

Contudo, percebo que, apesar dos desconfortos com a gestão municipal, as profissionais conseguem desenvolver no interior da escola o trabalho ao qual se propõem, por meio da disponibilidade para o encontro e para aprenderem umas com as outras. Esse trabalho é concretizado por meio das ações educativas, pensadas a partir da leitura da realidade das crianças e organizadas em projetos coletivos que oportunizam experiências lúdicas, acolhem as singularidades das crianças e buscam que as crianças se desenvolvam integralmente. Dentre as ações oportunizadas na EMEI Maria Marques Fernandes estão as práticas educativo-musicais, das quais tratarei no próximo capítulo.

7. MÚSICA E EDUCAÇÃO: SOBRE OS MODOS DE MEDIAR AS RELAÇÕES COM MÚSICA NA EMEI MARIA MARQUES FERNANDES E SEU POTENCIAL FORMATIVO

7.1. Sobre as práticas educativo-musicais desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes e seu potencial formativo

A proposta pedagógica da EMEI Maria Marques Fernandes indica suas finalidades ao buscar “assegurar os direitos das crianças se desenvolverem e construírem uma compreensão do mundo e de si próprio, pautados em valores que visam promover um mundo mais justo, respeitoso, colaborativo e igualitário.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 23).

Seguindo a perspectiva de Bowman (1994a), para quem o som é “[...] um modo totalmente único de interpretar e de construir do mundo.” (BOWMAN, 1994a, p. 53, tradução minha) e “Músicas são ações que afirmam e vivificam a existência. Elas não apenas refletem quem somos, mas ajudam a criar e nos definir.” (BOWMAN, 1994b, p. 65), entendo que, para que as crianças construam uma compreensão do mundo e de si, é importante ter acesso às variadas formas pelas quais o mundo se constrói, sendo a música uma dessas formas, que também nos cria e nos define.

A música no ambiente escolar é algo com que, conforme a monitora Luciana, as crianças estão acostumadas, “até em função [da EMEF Heitor] Villa-Lobos – quando tem uma festa, eles vêm aqui tocar ou porque os irmãos estão ali –, sempre teve muito inserida nesse universo da música na escola”. Essa fala indica uma valorização da música no ambiente escolar, o que tomo como indício de que a música tenha potencial formativo na instituição.

Partindo da premissa de Bowman (2014, s/p, tradução minha) de que “[o] valor da música e [o] do estudo da música e [o] da experiência musical (e assim por diante) não são simplesmente ‘dados’ ou inerentes [...]. Eles são bons apenas na medida em que contribuem para fins humanos ou, no caso da educação musical, para fins educacionais.”, analiso as práticas musicais desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes buscando identificar o modo como contribuem para fins educacionais.

Ao analisar as falas das colaboradoras durante as entrevistas individuais e durante a roda de conversa, identifiquei as práticas educativo-musicais desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes por unidocentes, monitoras, professoras da oficina de música e

professoras especialistas em música e educação física. Essas práticas foram organizadas em cenas, nas quais busco identificar os potenciais formativos da música na escola.

7.1.1.Cena 1: Utilizando a música na rotina

Uma das cenas cotidianas da EMEI Maria Marques Fernandes em que as relações com música estão presentes são as rotinas, o que pode ser percebido, por exemplo, na fala da monitora Andréia, quando diz que, nesses momentos, a música é importante, “Até para construir regras de convivência com eles. Tu cantar uma musiquinha, eles já começam [a se organizar].” Por meio da revisão de literatura, percebi que essa utilização é algo bastante presente no contexto da educação infantil e também muito criticado por autores(as) da área de educação musical.

Sobre as rotinas na educação infantil, Barbosa (2006, p. 45) afirma que elas estão “[...] profundamente ligada aos rituais, hábitos e às tradições, e nem sempre deixa[m] espaço para reflexão.”. Além disso, as descreve como sendo “criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador.” (BARBOSA, 2006, p. 45). A autora identifica “que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.” (BARBOSA, 2006, p. 45).

Desse modo, entendo que, para além do uso da música nas rotinas ser algo restrito, as próprias rotinas podem ser limitadas. Por outro lado, identifico que esse uso serve como elemento potencializador para a organização dos tempos cronológicos e dos espaços na educação infantil. Durante a roda de conversa procurei compreender os sentidos da música nesses momentos, por meio do diálogo com as colaboradoras. As professoras Mary, Fábria e Isabel – atualmente, vice-diretora – falaram sobre suas percepções em relação à utilização da música para momentos da rotina, como no refeitório. Elas estabeleceram o seguinte diálogo:

Isabel: Uma coisa que eu estranho na escola em relação à música é que antes das refeições não se canta, né? Não se canta ali antes das refeições...

Fábria: Claro que canta. Direto.

Mary: No refeitório, nas mesas...

Isabel: Mas quem é que canta?

Fábria: Eles [as crianças].

Isabel: O Jardim não canta.

Mary: Os pequenos...

Fábria: O Berçário canta. É uma maneira de...

Isabel: Ah, o berçário...

Fábria: O Maternal também.

Isabel: Tá, mas eu não vejo os grandes cantarem, não vejo nada assim: “Meu lanchinho, meu lanchinho”...

Mary: Os grandes, não. Mas no Berçário e no Maternal a gente canta há muito tempo.

A professora Mary relata que, antes de entrar no refeitório, canta com sua turma músicas diversas e exemplifica: “a gente canta para esperar o almoço, por exemplo. É uma das formas com que eles ficam tranquilos.”.

Percebo que um dos usos da música tem o sentido de tranquilizar as crianças, o que também apareceu nas entrevistas individuais, especialmente quando falaram sobre outro momento da rotina: a hora do sono. A fala de Bruna exemplifica essa intenção de acalmar as crianças: “Às vezes, eu boto uma [música] calma, eu gosto, na hora do sono, que também é uma parte que acalma bastante.”. Durante a roda de conversa, também ficou evidenciada esta finalidade, de acalmar as crianças, fazendo uma preparação para a hora do sono.

Mary: Mas o soninho sem a música, não sei se são essas crianças que a gente acostumou... não sei se o problema somos nós ou se são elas. Agora a gente vai ver o Berçário, mas o Maternal I [sempre].

Joana: Se acostumou?

Mary: Eu esquecia da música e eles pediam inclusive para pôr a música na hora do sono, por exemplo. Porque a música fica bem baixinho, assim...

Joana: E vocês colocam as mesmas sempre ou não?

Mary: Era. Era o mesmo CD que eles queriam.

Fábia: Sim, a gente tinha o CD do soninho. CD do soninho. [ênfatisa que o título do CD gravado é: CD do soninho].

Joana: Ele já tem essa função...?

Fábia: Isso...

Isabel: Eu acho interessante, porque, de repente, a criança até identifica o momento do sono...

Fábia: É uma rotina, né?

Joana: E consegue relaxar...

Mary: Se acalmar...

Isabel: Se acalmar... vai botar qualquer outra coisa...

Mary: “Profe, a música?”

Fábia: Ou apontava para o som...

A reflexão das professoras sobre a utilização da música na hora do sono evidencia que essa é uma prática frequente na instituição, que se tornou parte da rotina e fez com que as crianças se acostumassem com o ato de ouvir música, solicitando às profissionais que colocassem a música quando elas não o faziam. Percebo que a música nesse momento ajuda a criar uma atmosfera diferenciada, juntamente com as luzes que são apagadas, as cortinas que são fechadas e os colchões que são dispostos lado a lado. Esse ambiente é organizado para que as crianças possam descansar. Essa prática parece fazer sentido para as crianças, pois elas mesmas entendem que a música faz parte desse ambiente criado especificamente para a hora do sono.

A utilização da música na rotina tem sido objeto de reflexão das profissionais. Um exemplo disso foi trazido pela professora Fábيا, quando lembrou de uma formação em que esse tema foi discutido com o grupo de profissionais. A professora convidada, que ministrou a formação, criticou algo que ela faz quando está trabalhando com as crianças:

Da questão da música, exatamente, não é pra fazer o tempo todo pra guardar. Então, ali da... quando eles sentam na mesa, a questão da, porque eles falam: “papá, papá” e daí a gente canta uma musiquinha, porque eles também. Eu disse: “tá, mas vamos, mas a gente canta outras músicas também”. Do guarda, guarda²⁵, a gente não canta muito, mas ela falou essa do lanchinho²⁶. Eu disse, bah! A gente tava cantando essa do lanchinho também. (FÁBIA)

A professora Fábيا, ao ouvir a crítica de uma profissional convidada, passa a refletir sobre o sentido de utilizar música na rotina. Na roda de conversa, retomei a fala da professora sobre essa crítica, feita pela convidada em uma das formações pedagógicas ocorridas na escola, buscando compreender como as colaboradoras a percebiam.

Joana: [Alguém falou na entrevista individual que] uma das formadoras... em uma das formações, criticou a [utilização da música na] rotina.

Fábيا: Do “Guarda guarda”.

Joana: Ah, do “Guarda guarda”. Isso.

Mary: Ah, sim, uma falta de sentido.

Fábيا: Que a gente já faz assim: “Vamos fazer o ‘Guarda guarda” [...]”

Fábيا: E eu cantava na hora de guardar, sim.

Joana: Mas por que ela criticou?

Fábيا: Porque ela disse que a gente não precisa ficar fazendo isso, a música do “Guarda guarda” para guardar os brinquedos...

Joana: Mas vocês acham que – esquecendo o que ela disse, né? –, vocês acham que isso ajuda ou isso não ajuda?

Fábيا: Ajuda, porque até hoje, se eu não falo, eles [cantam] “Guarda guarda”...

Isabel: Eu, no Jardim, ainda cantava assim: “...guardar direito, encontra tudo arrumadinho. E se não guardar, a profe vai brigar” [em tom de brincadeira].

Mary: Eu não canto mais... eu nem sei porquê.

As falas que se referem à música na rotina da escola demonstram que o grupo de profissionais percebe que seu potencial é limitado, servindo para funções muito específicas, mas que acreditam que essas músicas podem auxiliar em alguns momentos. O diálogo a seguir mostra como as colaboradoras refletem sobre essa utilização.

Joana: Mas vocês acham que, no fim, ajuda a utilização dessas músicas para guardar, para ir pro refeitório?

Fábيا: É que fica uma coisa meio condicionada, era isso que eu estava falando: do guardar, musiquinha para guardar; na hora de comer, musiquinha para comer. Também não que seja essa a finalidade, não é legal, né? Mas o “Guarda guarda” é uma boa alternativa.

²⁵ A letra da canção utilizada para auxiliar as crianças a guardarem os brinquedos nessa escola é: Guarda, guarda, guarda, bem direitinho. Quem guarda tudo, encontra tudo arrumadinho.

²⁶ Letra da música Meu lanchinho: Meu lanchinho, meu lanchinho. Vou comer, vou comer. Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho. E crescer, e crescer.

Isabel: Eu não vejo como condicionamento, sabe? Eu vejo, assim, como uma marcação da rotina. Eu acho que a gente tem vários simbolismos ali, e a música entra como algo simbólico, naquele momento, para marcar aquele momento. “Guarda guarda” tu está guardando, tem a musiquinha do “Guarda guarda”, tem um momento. Aí tu sabe que depois do almoço tem que lavar a mão. Eu penso nessas ligações.

Fábria: Mas, se tu for no Berçário, tu vai cantar o “Guarda guarda” o dia todo.

Isabel: Sim, eu sei...

Fábria: Porque eles pegam... eu acho que as crianças... é o tempo todo.

Isabel: Mas no berçário é mais para o final [do dia] que eles já estão acostumados que têm que guardar.

As falas acima sinalizam que a intenção das professoras ao utilizarem músicas para a rotina não é a de controlar as crianças, mas auxiliá-las em ações necessárias para alguns momentos, como se acalmarem, se organizarem ou se divertirem enquanto aguardam outro momento da rotina. Mesmo que a intenção das professoras não seja a de controlar, a professora Fábria percebe que há um “condicionamento” e acredita que isso não seja positivo.

Entendo, a partir das falas, que a música na rotina tem uma função de direcionar alguma ação ou de reforçar algum momento. Desse modo, percebo que o uso da música na rotina ajuda as crianças a se inserirem em uma lógica de organização, que faz parte da instituição investigada, pois nessa escola há a previsão de horários de refeições e de sono para todas as turmas, em tempos diferentes e com durações distintas. Percebo que essa é uma organização do coletivo, que busca estar de acordo com as faixas etárias das crianças, mas que prevê que cada grupo tenha momentos para utilizar o refeitório e fazer suas refeições e um momento para descansar. Percebo que isso faz parte de uma lógica de comunidade, de compreender que há espaços que são utilizados por um coletivo menor (as salas das turmas) e que há espaços que são compartilhados por diversas turmas como o pátio, o saguão da escola e o refeitório.

Associo a prática de cantar ao realizar atividades cotidianas na educação infantil aos cantos de trabalho que, conforme Santana (2017, p. 198), “[...] são manifestações que marcam atos cotidianos da vida comunitária e acompanham as atividades produtivas manuais, rurais ou urbanas, coletivas ou individuais de diversos povos em todo o mundo e das mais variadas profissões.”. Faço essa associação por entender que as músicas na rotina também marcam atos cotidianos da vida comunitária, vivida pelas crianças e profissionais na escola de educação infantil. Para Teobaldo (2003, p.11), “Cantos de trabalho, terços cantados, rodas de Jongo, tudo isso é utilitário. Simplesmente porque é necessário. Socializa ações. Comunga identidades.”.

As práticas musicais na rotina são apenas uma das formas pelas quais são mediadas as relações das crianças com música pois, como disse Samanta, a música “[é]

bem presente aqui, não [são] só aquelas musiquinhas – ‘vamos guardar’ –, que são as musiquinhas mais de comando. Não.”.

7.1.2. Cena 2: Ouvindo músicas

Ouvir música é outra ação frequente na escola que não se restringe ao momento de sono descrito na primeira cena. A professora de educação física Mariana contou que costuma pesquisar novas músicas para as crianças ouvirem e, como as utiliza com frequência em suas aulas, ela conta:

Eu comprei uma caixinha de som, porque eu cansei dos rádios que ficam nas escolas, eles nunca dão certo, enfim. Então, eu, desde o ano [de 2016], faz uns dois anos, eu acho, essa chegada da caixa de som e do pendrive e tal, facilitou muito pra mim as coisas, porque eu posso andar com ela pra cima e pra baixo, né? Não preciso nem tá na tomada e a internet, dentro da internet, eu posso procurar e descobrir milhares de coisas muito legais, que eu acabo juntando tudo e levando pras escolas. Então, uso a música quase que, não digo em todas as aulas, mas é tipo em 80% [das aulas]. (MARIANA)

Essa fala me remete à forte relação pessoal da professora Mariana com ouvir música e com sua necessidade de ter dispositivos para essa finalidade, quando contou: “[...] eu pedia walkman, na época do walkman, pedia rádio [...]”. Essa relação aparece em seu trabalho quando conta que adquiriu uma caixa de som porque os “rádios” da escola, muitas vezes, não funcionam. No trecho acima, a intencionalidade da professora Mariana não fica evidenciada, porém, em outro momento, ela diz: “é um recurso pedagógico pra mim. Então, provavelmente, vai andar comigo até o final.”. A professora fala que utiliza a música por ser algo a que as crianças respondem com prontidão, o que a ajuda a desenvolver suas propostas nas aulas de educação física.

Ouvir música, em muitas das falas, apareceu relacionado à busca por repertório. Ao falar sobre essa busca, a monitora Samanta contou que, em suas propostas, “[tenta] sempre trazer alguma coisa de música nova”. Identifico na fala de Samanta a intenção de ampliar o repertório musical das crianças, ao possibilitar que as crianças entrem em contato com músicas que não conheciam antes.

Ana, assim como Samanta, ao desenvolver propostas musicais, tem como um de seus objetivos ampliar o repertório musical, como exemplifica: “sempre trouxe outros tipos de música também pras crianças, não só música infantil. Eu gostava de trazer música clássica... às vezes, botava uns pagodes (risos) que eles gostavam, umas coisas assim.”.

Os exemplos de repertório presentes no relato de Ana demonstram que ela busca oportunizar o acesso a gêneros musicais variados. Para Maffioletti (2011, p. 69), “variar o

repertório de estilos musicais pode ser uma forma de eliciar diferentes emoções e estados afetivos. Essa maleabilidade e fusão de sentimentos podem ser essenciais à convivência na diversidade que caracteriza o mundo contemporâneo.”.

Ana, além de trazer músicas que não foram pensadas para as crianças, também seleciona músicas pensadas para o público infantil, como conta:

[...] eu sempre trouxe muito. Então, todas as turmas, que eram minhas, tinham aquelas características, por exemplo, chegava no final do ano, todas as crianças tinham brincado com o grilinho, todas as crianças tinham brincado da sementinha, todas as crianças conheciam as músicas, todas de dormir, do Palavra Cantada, todas Canções de brincar, da Pulguinha e aquilo tudo, sempre, durante o ano, eu trabalhava com eles [...] (ANA)

O fato de ser um repertório pensado para crianças não garante que as crianças da EMEI Maria Marques Fernandes conheçam esse repertório, nem que este seja significativo para elas, já que há diferentes formas de ser criança e de viver a infância. Além das crianças não conhecerem o repertório, as profissionais que trabalham com as crianças podem não ter conhecimento desse repertório, o que aparece no trecho a seguir, quando Ana diz:

[...] uma coisa que eu me orgulho muito, sabe, Joana, e eu não tenho vergonha de dizer. Quem trouxe o Palavra Cantada pra Maria Marques fui eu (risos). Porque, quando eu cheguei na escola, ninguém conhecia Canções de Brincar, Canções de Ninar, A sopa do neném, ninguém conhecia essas músicas e eu já trabalhava há muito tempo com elas na escola particular. E aí eu vim com tudo, eu trouxe o Pé com pé e as gurias, ninguém conhecia. Então, quem trouxe Palavra Cantada pra Maria Marques fui eu. (ANA)

Ana fala com orgulho sobre ter levado para escola o repertório do grupo musical Palavra Cantada e apresentado esse repertório para suas colegas. Desse modo, percebo que este é considerado pela professora um repertório de qualidade. Além disso, penso que ela tenha compartilhado esse sentimento comigo porque esse repertório também era utilizado por mim, enquanto trabalhava na EMEI Maria Marques Fernandes.

O fato de Ana ser uma profissional que busca adquirir CDs para as crianças ouvirem e também lhes apresentar músicas variadas remete à sua vivência familiar, quando contou que seu pai ouvia muitos tipos de música, que seu tio colecionava LPs e que seu irmão apresentou a ela muitas bandas, cantores e cantoras. Sobre seus materiais, ela relembra uma situação ocorrida em 2018, em que,

Inclusive, elas [colegas que trabalham no Jardim B] atacaram a minha caixa de CDs sem a minha permissão. Eu disse: gurias, pelo amor de Deus, vocês cuidem disso, só vou deixar porque é pras crianças. Porque eu tenho ciúmes dos meus CDs, porque eu já perdi muito, por exemplo, Canções de Brincar, eu acho que eu já comprei uns cinco. Eu levo pra escola e aí as pessoas se encantam com a minha caixa e eu já perdi muita coisa, sabe? CDs até que eu nem

consigo mais, que não tem mais. Tipo aquele Meu neném, Meu neném, agora não tem mais. E já arranharam, também, de tanto usar, manipular. Eu tive, Conversa de Bicho, acho que já comprei uns quatro, de tanto que eu uso, uso, uso, uso, uso. (ANA)

As colaboradoras deixam claro que um de seus objetivos é o de ampliar o repertório musical das crianças, trazendo músicas elaboradas para a faixa etária das crianças da escola e outras músicas. Durante a roda de conversa, conversamos sobre a ideia de ampliar o repertório musical das crianças. Naquele momento busquei compreender os motivos pelos quais as colaboradoras consideram importante essa ampliação, por meio do diálogo sobre essa intencionalidade. As professoras Mary, Isabel e Fábria expuseram suas impressões:

Mary: Acho que [ampliar o repertório] contribui, quanto mais variado, melhor, e tem até agora assim, até os ritmos de frevo, música infantil, faz toda diferença tu trazer para eles. Eu acho que, quanto mais variado o repertório, até música clássica que a gente não traz muito, mas seria importante que eles escutassem.

Isabel: Seria...

Fábria: A gente traz, as do Soninho, às vezes, tem a instrumental.

Mary: Ah, a do Soninho é.

Fábria: É, algumas são. Podendo ampliar, acho...

Isabel: Teria que ampliar muito mais ainda, porque eles não têm... ainda é meio restrito esse repertório junto às famílias, na questão cultural, é pouco o que eles têm acesso. Então, que eles tenham acesso por meio da escola. Quanto mais rico a gente puder ser, às vezes, não dá, a gente não consegue dar conta, porque são várias coisas que a gente tem que dar conta, mas eu acho que a gente tem, sim, que mudar. Às vezes, eles gostam bastante de um CD e a gente fica atrelado àquelas músicas. Mas trazer outras coisas para eles ouvirem, em um momento, de repente, eles estranham, depois eles gostam.

A conversa acima sinaliza que as colaboradoras buscam ampliar o repertório musical das crianças com a intenção de oportunizar o acesso a gêneros musicais aos quais, conforme as participantes da roda, as crianças, possivelmente, não teriam acesso fora do ambiente escolar. Percebo que, desse modo, as crianças conhecem diferentes manifestações musicais, conforme previsto na proposta pedagógica da instituição, e que isso as ajuda a compreender a diversidade musical, o que põe as crianças em contato com outras formas de fazer música e lhes apresenta outras referências musicais.

Além disso, ao apresentarmos diferentes músicas, possibilitamos que “os alunos [as crianças] reconheçam vários ‘sotaques’, para que, assim, possam reconhecer melhor, inclusive, o seu próprio ‘sotaque’ e, a partir daí, a seu critério, (re)significá-lo, ampliá-lo e/ou transformá-lo.” (QUEIROZ, 2011, p. 20). Ampliar o repertório é ainda uma forma de buscar ampliar o mundo das crianças, um modo de introduzi-las no mundo.

Em relação a ouvir músicas diferentes do que estão acostumadas, a professora Mary conta que tem levado vídeos para as crianças “do grupo Triii, que tem os sons diferenciados de outros sons com que eles não são acostumados”. Os sons diferenciados

referidos pela professora são produzidos com objetos do cotidiano, o que traz uma outra referência sonora para as crianças. Especulo que essa ideia de utilizar objetos do cotidiano para produzir sons possa estar relacionada a discussões sobre a importância de se disponibilizar objetos reais para as crianças, tais como se utiliza em atividades cotidianas domésticas, por exemplo, como panelas de metal, pois, se partirmos do pressuposto que esses materiais são importantes para as crianças brincarem, também são importantes para experimentarem suas possibilidades nas diferentes linguagens. Percebo que esses “sons diferenciados” oportunizam uma ampliação das referências sonoras das crianças.

Ao oportunizar que as crianças ouçam música, a monitora Bruna acredita que isso modifique o ambiente. Ela diz: “às vezes, eu boto assim, só boto CD pra eles ficarem num ambiente de interação, [...] eu acho que a música é muito boa pra eles”. Mariana também observa que outros(as) profissionais também têm esse hábito: “toda vez que eu passo [pela sala do Berçário], tem um CDzinho tocando”, e Ana recorda, “no Jardim B, que a estagiária [...], ela tá sempre com o rádio ligado”. Nesses momentos, não há a intenção de ampliar o repertório, mas de criar uma atmosfera diferenciada no ambiente, o que também havia surgido quando Samanta falou que achava interessante ser recebida com música ao chegar à escola.

As colaboradoras apresentam às crianças diferentes músicas, que utilizam recursos variados, oportunizando o acesso à diversidade musical. Além disso, se valem da música como um recurso para criar uma atmosfera no ambiente e também por ser algo com que as crianças respondem com prontidão, isto é, como recurso pedagógico.

7.1.3. Cena 3: Fazendo música durante o “brinquedo livre”

As crianças também trazem seu repertório para o contexto escolar. As colaboradoras identificam alguns momentos e locais da escola que acreditam serem mais propícios ao repertório trazido pelas próprias crianças. Luciana diz: “Eu acho que no brinquedo livre a música aparece bastante. Eu noto, às vezes, eles brincando e cantando.”. Na mesma direção, Fábiana diz que “percebe que eles se isolam pra cantar, eles fazem o showzinho deles [e acha] que todas as turmas têm muito isso”.

Questionei as professoras Isabel, Mary e Fábiana sobre as músicas que as crianças trazem de outros contextos, fora do espaço escolar, a fim de compreender suas visões e saber se agiam no sentido de evitar ou de deixar que as crianças cantassem. Minha pergunta foi: “E quando aparecem eles cantando esse [...] repertório que eles trazem de

casa, como é que é a situação? O momento em que eles começam a cantar?”. Elas responderam:

Mary: Não sei, os meus não...

Joana: Não acontece?

Mary: Nos pequenos, nem tanto. E também, eu já trago... por exemplo, a questão do funk, a batida que eles gostam.

Fábria: É muito forte.

Mary: Só a batida do tambor, se a gente escuta, tem alguma música tocando ali por perto, às vezes, a gente escuta dentro da escola. Eles gostam, mas aí a gente traz na linguagem infantil, eu costumo trazer o funk da Dona Aranha. A batida, eles gostam bastante.

Joana: Mas se eles trazem outros funks, vocês deixam escutarem ou não?

Fábria: Deixa, porque é muito forte isso, é uma manifestação, é o que ouve em casa. Claro que, às vezes, a gente tem que ter cuidado com a letra.

Mary: É a cultura deles, não tem como.

Fábria: Que nem... a mãe [de um menino] é Jennifer...

Joana: Ah, sim, a música

Fábria: ... e não sei o que a gente estava falando: “ah, como é o nome da tua mãe?”. E o [colega] ouviu e eu: “O nome dela é...” e [ele completou] “Jenifer”. Dois anos, entendeu? E a gente deu risada, porque...

Joana: Sim, já fez a relação direta...

Fábria: É muita inteligência.

No trecho acima, é possível identificar ainda que as crianças demonstram gostar de funk e que esta é uma prática social de referência delas que vem de fora do espaço escolar, mas está relacionada à vida das crianças.

A professora Mary conta que tenta trazer algo adaptado ao que chamou de universo infantil, trazendo um gênero musical que as crianças gostam de ouvir – o funk – com um repertório comum no contexto da educação infantil – A Dona Aranha. Já a professora Fábria entende que essa prática é uma manifestação importante para as crianças. Entendo que oportunizar que as crianças tragam suas músicas para o ambiente escolar possibilita que as colaboradoras conheçam as crianças, já que a música reflete nossas particularidades, ajudando a nos criarmos e nos definirmos (BOWMAN, 1994b).

Essas práticas musicais durante o momento em que as crianças estão brincando no pátio ocorrem com frequência. Na percepção da professora Fábria,

[q]uando as crianças vão brincar livre, que elas tão fazendo, que é importante pra elas, que é naquele momento que tu percebe o que a criança... do que que ela quer brincar, porque ela tá ali. Então, eu acho que, naquele momento, eu acho que é mais importante, porque é a criança que tá trazendo, não tu que tá [propondo]. (FÁBRIA)

A partir da fala de Fábria, entendo que, se as crianças se sentem confortáveis para trazer músicas para o espaço escolar, é porque essa escola de educação infantil possibilita que isso ocorra e que os momentos de brinquedo livre podem ser oportunidades para as profissionais identificarem propostas significativas para as

crianças. Isso me remete a uma fala da coordenadora pedagógica sobre as mediações das profissionais. Ana diz: “tu tem que estar ali, tu tem que estar dentro do processo, tu tem que sentar, tu tem que brincar junto com a criança. Claro que nem sempre tu vai trazer as propostas, mas tu tem que estar sempre disponível pras crianças.”. A coordenadora traz a ideia de que o que acontece na educação infantil não é somente proposto pelas profissionais, que há espaços para que as crianças brinquem e experimentem, mas, mesmo assim, é necessário estar “dentro do processo”, para poder acompanhar o que as crianças estão trazendo e para poder mediar as relações das crianças com música.

No diálogo estabelecido em roda, falamos sobre os motivos das crianças fazerem música durante o “brinquedo livre” e elas especularam:

Isabel: Eu acho que tem a ver com o jogo simbólico também, né?

Mary: E é o espaço que elas têm.

Isabel: É o espaço...

Fábria: É a história delas que está ali.

Isabel: É história...

Fábria: Quando tu observa, eles estão trazendo. É o que eles... é a manifestação deles, eu acho que é isso.

Isabel: Aquilo que eles ouvem. E a gente vê muitas cenas do cotidiano deles, principalmente, imitando estar com o celular na mão, aquela coisa de ouvir uma música alta... tem a ver com o jogo simbólico, daquilo que eles estão...

Joana: De vivências de fora da escola?

Isabel: Exato, exatamente.

Joana: E de dentro da escola, não?

Mary: De dentro também.

Isabel: Eu acho que se mistura, na verdade.

Mary: Se mistura. Não tem como tu ser uma pessoa só quando tu tá fora...

Isabel: É que na hora do brinquedo livre a gente vê que eles trazem muito o cotidiano, trazem muito a representação daquilo que eles vivem em casa, o trato da mãe, o trato do pai, xingam os colegas como se fossem os filhos e tal. Então, tu vê aquela dinâmica ali. E eu acho que a música tem a ver, quando eles puxam uma música de forma espontânea, eu acho que tem muito a ver com a questão que vem de fora. Algumas brincadeiras eles cantam até. Alguma coisa assim... mas eu acho que a música que eles ouvem em casa, eles trazem muito para dentro da escola.

Para Isabel, durante o brinquedo livre as crianças representam com maior frequência o que vivem em casa – algo que está presente no cotidiano das famílias, que é trazido para dentro da escola. Já para Mary, há uma “mistura”; sendo assim, as crianças representam tanto o que vivem em casa quanto o que vivem na escola.

O momento de “brinquedo livre” é uma situação em que as crianças trazem bastante o seu repertório, mas o espaço das salas das turmas também pode acolher o repertório que as crianças trazem, como contou Bruna: “às vezes, quando eles tão sentados na mesa fazendo alguma coisa, daí surge a música e eles começam, mas mais no pátio”. Para exemplificar, lembro de meu primeiro ano na escola, quando uma colega gravou um vídeo na sala de aula de uma menina tocando com o teclado do computador

como se fosse um instrumento musical, brincando de dar aulas de música para seus colegas.

Percebo que o “brinquedo livre”, além de ser um momento em que as crianças trazem suas manifestações musicais e se expressam por meio da música, é uma situação propícia para trocas entre o espaço da escola e outros espaços frequentados pelas crianças, como suas casas. Sendo assim, as crianças fazem com que repertório e práticas musicais transitem entre os diferentes espaços. Para Maffioletti (2011, p. 68),

A vida social é continuada no convívio familiar do mesmo modo que as canções aprendidas em casa são compartilhadas na escola. Nas experiências de serem portadoras de cultura, as crianças constroem suas subjetividades incorporando a continuidade e a ruptura de serem ao mesmo tempo um ser individual e social.

7.1.4. Cena 4: Fazendo música como uma orquestra

Tomar a orquestra como uma referência musical é uma característica do trabalho das professoras da oficina. Elas desenvolvem prática musicais de uma forma diferente do modo como as professoras unidocentes e monitoras fazem, tendo em vista alcançar o objetivo do trabalho desenvolvido pelo Programa Orquestra Villa-Lobos, que busca “Garantir à comunidade da Lomba do Pinheiro, periferia de Porto Alegre, a inclusão social através do acesso ao conhecimento musical e a vivências artísticas de forma a utilizar a música como meio de promover a autoestima, inserção cultural e cidadania.” (CPCA, 2015).

Sobre essas oficinas, Ana relatou que “Foi maravilhoso, no início, quando veio a [primeira professora]. Ela era fantástica e com ela funcionava 100%. Ela vinha, ela era determinada, ela era comprometida, ela não faltava, as crianças gostavam, ela tinha o domínio. Então, a gente ficou vários anos com [ela]”. A coordenadora pedagógica conta que a professora “ensinava tudo: o nome dos instrumentos, o que é alto, o que é baixo, agudo, grave. Ensaiaava. Tanto que a gente apresentou dois anos com ela. Os dois anos que a gente apresentou²⁷ foram sob o comando dela. Aí funcionava muito bem.”.

Luciana conta que “[estava] na turma em que [essa professora] trabalhava” e que “sempre [acompanhou] as aulas de música [oficinas], inclusive, quando [a professora] não ia, [ela] mesma fazia as aulas de música”. Ela relembra o início do projeto ao contar que,

²⁷ As apresentações referidas por Ana foram dois momentos em que as crianças do Jardim B participaram do espetáculo da Orquestra Villa-Lobos nos anos de 2012 e 2013, em grandes teatros da cidade de Porto Alegre.

no começo, até a gente não sabia se eles iam conseguir tocar, se eles iam conseguir tocar e cantar (risos)... eu fiquei um pouco assim, ai, meu deus, será que vai dar certo? Mas eu pensei: bah! É música, né? É legal, todo mundo gosta. E ela começou, superpaciente, assim como tu... e foi indo, sabe? Quando a gente viu, aquela coisa... tava lindo, tava natural, eles já sabiam, eles conseguiam. (LUCIANA)

Após a saída da primeira professora, outras alunas e ex-alunas do Programa começaram a ministrar as oficinas. Ana percebe que, algumas vezes, elas vêm atuar na escola “sem experiência, muito com o conhecimento da música, do que elas têm que trabalhar, mas sem a didática pra poder desafiar a criança, encantar ela no momento.”. Percebo que as professoras que têm ido ministrar as oficinas na EMEI Maria Marques Fernandes têm suas primeiras experiências profissionais na instituição e, como nos últimos anos, cada uma tem ficado na escola apenas um ano, não há tempo de aprofundar o conhecimento sobre as crianças.

Apesar da pouca experiência das professoras, a monitora Andréia disse: “eu participava quando [...] eu tava no Jardim. Eram momentos bem bons, eles gostavam de [tocar] os instrumentos, ela explicava os instrumentos, explicava várias coisas, [as crianças] aprendiam, se apresentavam para os pais, era bem importante. Tocamos no final de ano. Às vezes, o irmão toca na Orquestra”. A monitora conta que “[a professora da oficina] não acompanhava os projetos da gente. [Ela] vinha com a aula dela pronta e tocava pras crianças, brincava com as crianças.”. Desse modo, é possível perceber que não havia necessariamente uma vinculação ao projeto das turmas, nem ao projeto formativo da instituição; mesmo assim, as colaboradoras valorizam o trabalho desenvolvido e acreditam que é significativo para as crianças.

Sobre a finalidade das oficinas, Luciana entende que o objetivo era “ensinar algumas coisas que depois eles iam apresentar. Eles aprendiam as notas musicais. [...] a proposta [dela] não tinha tantas brincadeiras, era um ensaio, porque a gente, realmente, ia se apresentar.” No mesmo sentido, Isabel diz: “as aulas vinculadas ao projeto social funcionavam como um ensaio em que havia um produto final, que era uma apresentação.”. E afirma que o objetivo “era mais uma coisa de... vamos aprender o ritmo, vamos aprender o compasso, vamos aprender... o que é extremamente válido e maravilhoso.”.

Nos trechos que fazem referência às oficinas de música, aparecem alguns termos que gostaria de destacar, como: ensino, aprendizagem, conhecimento musical, explicação. Além disso, são identificados alguns conteúdos musicais trabalhados. Essas ideias remetem ao ensino de música no sentido de desenvolvimento musical e em um

modelo profissional – a orquestra. Assim, o fazer musical está centrado na execução musical ou performance, o que pode ser identificado quando há a ideia de “ensaio”.

Apesar de muitas vezes as profissionais dizerem nas entrevistas individuais que não têm conhecimento dos conteúdos relacionados à música, seus relatos mostram que elas trabalham com conteúdos musicais. Um exemplo disso pode ser percebido na fala de Ana, ao descrever uma proposta que fazia utilizando os instrumentos musicais, com as turmas de Jardim A e Jardim B:

[...] eu fazia, às vezes, algumas brincadeiras, de som alto, som baixo, tá tocando, parou... Por exemplo, tem aquela música do *Lá em casa tem um pintinho, lá em casa tem um pintinho* e o pintinho (cantando), daí eu fazia bandinha com eles. Aí eu dava madeirinha pra eles, cada um era um bichinho, aí eu era o maestro, aí ia fazendo, ia apontando na hora deles baterem. Então, tipo assim, meio orquestrinhas, era isso, mas muito limitado, nunca fiz construção... trabalhava com instrumentos já prontos.. (ANA)

No excerto de Ana é possível identificar uma atividade em que os instrumentos musicais eram utilizados. Os conteúdos estão presentes em sua descrição quando se refere a “som alto, som baixo”, ou seja, está trabalhando com um dos parâmetros do som (a altura), com som e silêncio e com estrutura, quando cada instrumento corresponde a um animal da música, sendo que cada um tem o seu momento de tocar. Além disso, Ana utiliza a ideia de uma prática musical de referência para a comunidade da Vila MAPA para sua proposta: a orquestra, a que ela se refere como “orquestrinha”.

Mesmo tendo a mesma referência musical – a orquestra –, a forma como as professoras da oficina desenvolvem as práticas educativo-musicais é diferente da forma como Ana desenvolveu a proposta exemplificada acima. Percebo que nas duas formas há conteúdos musicais, mas a unidocente buscou desenvolvê-los como uma brincadeira, enquanto as professoras da oficina, como um ensaio. Dessa maneira, nas práticas dessas últimas profissionais existe uma preocupação com a precisão rítmica, com a forma e com a qualidade da execução. Para tanto, há a repetição e a ideia de um ensaio, pois existe um produto final que se almeja, que é uma apresentação.

7.1.5. Cena 5: Dançando e se movimentando

As relações com música aparecem frequentemente relacionadas às brincadeiras e à experimentação de gestos e movimentos corporais, como contou Mary: “a gente faz festa com música, dança, pula, [...] e várias músicas que a gente pode usar que dizem um pouco...”. Mary relembra algumas brincadeiras:

da montanha, aquela música da cobra que pega o rabo a gente canta bastante. [...] Ah! A gente também usou com as famílias aquele de levantar um braço, levantar o outro, olhar pro céu, olhar pro chão, dar um abraço. Muita coisa com música a gente fez. Na verdade, eu nem sei enumerar tudo, porque a gente sempre usa música. (MARY)

A professora Mary descreve algumas canções que utiliza como forma de brincar com o corpo e das crianças interagirem umas com as outras e também de interagirem com as famílias. Maffioletti (2011) reflete sobre possíveis aprendizagens oportunizadas pelas brincadeiras com música: “Participando de brincadeiras coletivas, elas aprendem no movimento dinâmico das cantigas de roda a incorporar a previsibilidade, a coerência e a regularidade que elas precisam para interpretar o ambiente onde vivem.” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 86).

A professora de educação física Mariana também tem muitas de suas ações voltadas para brincadeiras com movimento corporal. Ela descreve uma proposta que fez utilizando música: “era uma atividade rítmica, não era de estátua, que eu botava a música e tal e, na hora em que a música parava, eles tinham que [fazer] vários [movimentos]. E eles amaram tanto e ficaram implorando pra eu botar de novo, de novo, de novo.”. Pelo relato é possível perceber que essas brincadeiras têm significado para as crianças e também para as profissionais que as propuseram.

Samanta, ao escolher o repertório para utilizar com as crianças, toma como parâmetro músicas que “[...] sejam divertidas, porque a criança, ela é muito... ela não consegue ficar muito parada. Então, eu procuro trazer coisas que tenham alguma coisa com o corpo também”. Assim, a monitora, ao promover propostas em que as crianças possam explorar a movimentação corporal – por perceber a necessidade delas –, busca ampliar o repertório musical das crianças e oportunizar um momento das crianças se expressarem e responderem corporalmente à música.

Mariana também destaca uma relação forte das crianças com ouvir música e dançar, e relembra uma situação:

essa sexta-feira eu levei minha caixinha de som pro pátio e aí as crianças enlouquecidas: bota da Moana, bota não sei o quê. E o berçário tava no solário. Aí, eu subi depois e a [monitora da turma] disse: Mariana, é da Ana a música? Porque [uma menina], que é um toquinho de gente dizia: Ana, Ana, Ana. E eu disse: Não, é a trilha sonora da Moana. E ela: não acredito! Eu disse: sim, é um desenho e tal. E ela: gurá, eu não conheço e eu achando que era da Ana. Daí eu levei pra eles, nem era a proposta, mas eu levei e não só essa menina, como vários outros, ligados na caixa de som e dançando e fazendo gestos e tal. [...] quando eu subi [pro berçário], eu botei pra eles ouvirem e aí eu vi que o envolvimento que eles têm com a música é bem acentuado, bem acentuado, me chamou bem a atenção, porque eles ficaram muito ligados e aí terminava a música e um ou dois ou três vinham pedir e apontar a caixa de som. Música, música, eles pediam. Então, eu acho que é uma turminha também que se liga bastante nisso.

No relato de Mariana, percebo que as relações com música ultrapassam o espaço da sala das turmas e que as crianças buscam capturar em seu entorno o que lhes interessa. Identifico, ainda, uma abertura da professora para acolher o desejo das crianças, quando ela diz: “Daí eu levei pra eles, nem era a proposta”.

A dança, os gestos e movimentos possibilitam que as crianças se conheçam, se expressem, desenvolvam suas capacidades corporais e interajam com seus pares, com as profissionais e com suas famílias. O corpo, além de possibilitar o movimento, também é explorado através de suas sonoridades.

7.1.6. Cena 6: Explorando sonoridades dos instrumentos musicais convencionais, do corpo e de outros objetos

Outra experiência oportunizada pelas diferentes profissionais é a exploração dos instrumentos musicais convencionais, do corpo e de outros objetos. Sobre a exploração dos instrumentos musicais convencionais, trago um exemplo relatado por Fábria, sobre a turma do Berçário II. A professora contou que costuma levar “os instrumentos também, mas [o uso d]os instrumentos é mais eles [explorarem], é mais livre. [...] eu tenho levado bastante, eles curtem muito. São os instrumentos da Joana”. Fábria disse: “muitos desses instrumentos eu conheci através da Joana, porque, senão, se dependesse de mim, era o violão, o teclado; outros, não. Então, eu não tinha esse conhecimento todo sobre os instrumentos [...]”. Ao levar os instrumentos musicais para as crianças, a professora oportuniza a exploração dos materiais, de modo que as crianças possam manipulá-los e experimentar suas possibilidades sonoras e expressivas.

A coordenadora pedagógica lembra que, além da utilização de instrumentos musicais convencionais, também utilizava objetos para realizar atividades musicais. Ela me pergunta: “não sei se tu te lembra daquelas latinhas que a gente tinha no Berçário e os pauzinhos?”. Respondo que sim e ela descreve: “Então, brincava muito de batucada com os bebês. Aí eu ia batucando de um lado pra outro, aí eu dizia: pediu pra parar, parou (cantando). Eu fazia assim e aí eles paravam, daí ia de novo: Vamos lá pessoal! E batia...”. Nessa proposta, a professora desenvolve com as crianças bem pequenas a experimentação de sons e silêncio – elementos fundamentais para se fazer música – com objetos do cotidiano.

A monitora Samanta, ao relatar sobre o projeto de reciclagem e sustentabilidade, apresentado no capítulo 6, falou sobre outra forma de experimentar os objetos do cotidiano: a construção de instrumentos musicais, proposta pela professora da oficina.

Nessa proposta as crianças puderam explorar as sonoridades de materiais e construir instrumentos que, posteriormente, foram doados aos(às) visitantes da mostra feita pela turma do Jardim B.

Durante a roda de conversa a professora Fábria mencionou o corpo e os instrumentos como recurso para fazer música:

Fábria: A gente usa muito a questão da percussão corporal. Não trazendo tanto... eu acho que o teu era mais rico, tu trazia mais variedade dos próprios instrumentos. E daí tinha a questão da música, da roda, tudo ao mesmo tempo...

Mary: É, coisas diferenciadas.

Fábria: Tu tinha propostas mais diferenciadas, a nossa é mais...

Mary: Tu trazia aquele, como é o do carrinho, que tinha os barulhos, [...]

Joana: Os sons corporais...

Fábria: É, eles gostam bastante. Até hoje a gente...

Esse excerto da roda de conversa ilustra que, nas propostas que eu desenvolvia na instituição, o uso de instrumentos e de outros objetos era frequente. Durante a entrevista individual, a monitora Bruna trouxe um exemplo de atividade para demonstrar como eram desenvolvidos conteúdos musicais: “Eu me lembro do aviãozinho, muito do aviãozinho, que tu girava o aviãozinho para aquela parte [do som] ir mais alto, mais baixo.”. Essa era uma proposta de exploração dos instrumentos em que as crianças ficavam em roda e cada uma recebia um instrumento musical de percussão; eu ficava no centro com um avião de madeira preso a uma corda. O movimento do avião indicava o modo como os instrumentos tocavam. Combinávamos que, se o avião estivesse voando alto, as crianças tocariam forte, se estivesse voando baixo, elas tocariam fraco; se o avião estivesse voando lentamente, elas tocariam de modo lento e se estivesse voando rapidamente, elas tocariam de modo rápido. Assim, havia a combinação de dois elementos musicais: intensidade e velocidade do tempo. Depois, as próprias crianças iam para o centro da roda e movimentavam o avião.

A partir de propostas como essa, as colaboradoras identificam que: “[...] tu [Joana] tinha atividades dinâmicas com eles, mas era uma introdução à musicalidade, eu não sei como é que tu [pensava] [...]” (Bruna); “Ai, eu achava bem legal as tuas aulas, porque dava, com esse conhecimento musical, tu trabalhou com as coisas que a gente não tem” (Mary). No mesmo sentido, Ana diz: “tu trazia propostas lúdicas, propostas desafiadoras, mas sempre com aquele objetivo de dar aquelas coisas da música mesmo, que eu, por exemplo, eu não saberia dar. Então, teus planejamentos, a tua intencionalidade.”.

Samanta, que era monitora do Jardim B no momento da entrevista, acompanhou as oficinas de música nos anos de 2017 e 2018 e contou que, em 2018, houve uma mudança na forma de trabalhar da professora da oficina, pois a professora

[...] começou mais com a questão do instrumento e ela viu que não era... Então, ela veio com uma outra [proposta], deles usarem mais o corpo, coisas confeccionadas por eles, mas que envolva a música, que não deixe de ser música, só porque não tem o instrumento ali, mas que faça parte também. (SAMANTA)

Samanta percebe que a profissional que atuou em 2018 iniciou com uma proposta similar ao que vinha sendo feito até o momento nas oficinas, que era voltado para a execução dos instrumentos de percussão. Como, segundo Samanta, a professora da oficina achou que isso não estava funcionando, ela tentou outra possibilidade, que foi a confecção de instrumentos musicais e a utilização do corpo como instrumento. Percebo que o entendimento de que algo funciona ou não se dá por meio do encontro entre as crianças e as profissionais; assim, o que pode funcionar com uma profissional pode não funcionar com a outra.

Samanta percebe outras diferenças trazidas pela professora da oficina no ano de 2018, pois ela não separou a turma em dois grupos,

[t]odos participam da aula no mesmo momento. E ela tem várias combinações com eles e eu vejo que eles têm [...] ela envolve [...] eles, sabe? No assunto que ela quer, mas... e outra coisa que eu vejo é que ela traz bastante coisas teóricas, mas num tom de brincadeira, por exemplo, [sons] mais agudos, mais graves. Faz brincadeiras trazendo um conteúdo, mas com uma roupagem que eu não via muito. [...] Ela traz bem com a brincadeira que ela faz, mas bem direcionado. (SAMANTA)

Para Samanta, a ideia de trabalhar com a turma toda foi algo positivo. Entendo que a percepção de que algo é positivo ou negativo está relacionada à finalidade da ação que se propõe. A fala de Samanta indica a impressão de que a professora da oficina em 2018 trazia conteúdos ou “coisas teóricas” de uma forma lúdica, o que é diferente das propostas que vinham sendo desenvolvidas nas oficinas até então. Assim, a monitora percebe que a forma de trabalhar desenvolvida pelas professoras das oficinas vinculadas ao projeto social pode variar conforme a pessoa que está trabalhando com a turma, inclusive, de modo mais integrado ao projeto formativo, como foi o caso da última professora que se integrou ao projeto da reciclagem, trazido no capítulo 5.

Samanta acredita que “A prática que [eu] tinha em aula é mais parecida com o que a [professora da oficina em 2018] faz com eles. Aquela coisa da brincadeira, de ter

sempre uma coisa... ensinar alguma coisa cantada, uma... é bem mais parecido [...]”.

Sobre as possibilidades de desenvolvimento do trabalho, ela pondera:

Eu acho também que depende da turma, são turmas diferentes também. Porque a turma que eu observava mais contigo era o Jardim B do ano passado, era uma turma mais agitada, tinha que ter um outro tipo de proposta. Esses já são mais abertos, eles se envolvem mais, com algumas exceções, mas uns se envolvem mais. Mas eu acho que o trabalho, hoje [desenvolvido em 2018], é mais parecido com o que tu trazia, com uma proposta. A gente vê que tem uma proposta. (SAMANTA)

Assim, Samanta percebe que tanto nas aulas de música, quanto nas oficinas há uma proposta, que pode ser desenvolvida de modo mais ou menos articulado com o projeto das turmas. Entretanto, entendo que a forma como nos inserimos no contexto é diferente; assim, o trabalho desenvolvido também é distinto. Desse modo, percebo que o desenvolvimento de um trabalho coletivo com as professoras das oficinas dependerá mais da disponibilidade e do interesse individual delas em se integrarem ao projeto do que o trabalho que eu desenvolvia.

Independentemente das profissionais que realizam as propostas, identifico que, através das explorações das sonoridades dos instrumentos, do corpo e de outros objetos, as crianças entram em contato com as fontes sonoras e com a materialidade da música. Ao explorarem e manipularem essas fontes sonoras, as crianças se expressam, brincam, interagem, descobrem as possibilidades de seus corpos e dos materiais disponíveis na escola, conhecendo mais recursos para se expressarem. Além disso, elas são apresentadas aos instrumentos musicais por seu nome e pelos sons que são capazes de produzir, o que também apareceu na cena 3, quando as crianças fazem música tendo como referência uma orquestra.

7.1.7. Cena 7: Compondo músicas

Diversas colaboradoras lembraram de uma prática de composição desenvolvida especialmente pela monitora Luciana. Nas palavras de Bruna, “ela sempre está no Jardim e ela sempre tenta criar músicas com as turmas dela e é muito legal. Acho que a Lu é mais uma referência musical na escola”. A fala de Fábria vai ao encontro do que falou Bruna, quando disse que a monitora “tá sempre criando música junto com as crianças, ela faz umas composições. [...] a Lu, ela é maravilhosa, ela inventa músicas, ela vai nas outras turmas”. Para Mariana, Luciana tem uma relação “com a música [que] é muito forte e eu vejo que reflete diretamente na turma em que ela tá atuando. [Ela] tem a mania de

compor músicas pras pessoas e tal [...]. Então, [as crianças] acabam entrando num envolvimento bem acentuado [com música]”. Ana acredita que

todas as turmas que passam pela Lu também têm uma outra característica, porque a Lu compõe com as crianças. Mostra pra eles essa possibilidade, homenageia as pessoas que fazem parte da vida [da escola]. Então, é óbvio que as crianças que trabalharem com a Lu vão ter um outro olhar em relação à música. (ANA)

Nas falas das colaboradoras fica evidente o quanto valorizam a proposta que Luciana costuma desenvolver com as crianças, entendendo que a monitora oportuniza às crianças a experiência de compor canções. Perguntei à monitora como era esse processo de composição que realiza com as crianças, a fim de compreender melhor o modo como desenvolve a proposta e o modo como as crianças participam e se engajam nela. Luciana contou:

Eu vejo algumas brincadeiras, algumas coisas que eles tão fazendo com música, daí eu digo: oh! Essa música é tão legal, e se a gente fizesse uma pra nós? Eu sempre sugiro. Na turma do ano passado, eles me sugeriam isso. Eles diziam: vamos fazer uma música? E, esse ano, eu sugiro, sim, pra turma. Então... começa, daí a gente se reúne e: bah! Mas do que que a gente vai falar? Daí eu começo a perguntar do que que eles gostariam de falar na música, o que que, também... botar um limite nas palavras pra não... o que que dava pra gente falar e aí a gente começa. Eu digo pra eles: eu vou fazer a primeira frase. Então, eu digo a primeira frase e chamo alguém pra fazer, pra contribuir com aquilo. (LUCIANA)

A partir do repertório que as crianças conhecem, a monitora sugere uma apropriação da música por meio da escrita coletiva da letra da canção, em que as crianças podem “falar” sobre o que quiserem. Pergunto a ela sobre o modo como planeja essas composições, se pensa primeiro na música ou no texto, e ela diz que “[pensa] primeiro na música...” e detalha seu processo, a fim de esclarecer minha dúvida:

Por exemplo, vamos fazer uma paródia, penso primeiro naquela música, daí sugiro pra eles e [pergunto] pra eles: vocês acham legal? [Eles respondem]: ai, é legal essa música. O que que vocês acham da gente fazer, usar essa música com uma letra nossa? Daí explico, a gente explica na rodinha e tal e depois faço isso [...] dou o pontapé inicial e deixo pra eles continuarem o resto. Daí só vou orientando, tudo que eles querem botar na música, sobre tudo que eles querem falar, o tema que eles desejam cantar na música e é assim que surge. (LUCIANA)

A partir das explicações da monitora, percebo que a intenção de Luciana ao compor com as crianças é que elas se expressem verbalmente, partindo de algo do seu interesse e de uma música já existente. Percebo, ainda, que as composições estão relacionadas ao canto, uma prática musical de referência da monitora, que relatou ter o sonho de ser cantora.

A monitora conta que tem feito essas paródias “há bastante tempo, mas [foi] alguns anos atrás que [ela começou] a fazer mais, que [começou] a ver que as paródias ficavam muito boas”. Ela relembra o momento em que começou a propor essa forma de compor de modo mais sistemático com as turmas:

na verdade, eu acho que a primeira paródia mesmo foi com o teu aniversário. Então, como elas gostaram muito, cada pessoa que tinha um aniversário ou que tinha alguma coisa, elas queriam fazer alguma coisa. Então, isso começou a surgir muito espontâneo já, da turma. E aí veio vindo, aí eu vi que dava certo e digo: legal! Vamos tentar mais adiante, com as outras turmas também. (LUCIANA)

Após ter experimentado elaborar uma composição, o grupo de crianças passou a compor outras músicas como forma de homenagear as profissionais da escola. Todas as composições foram elaboradas pelas crianças e pela monitora da turma. Depois da elaboração, elas ensaiavam e apresentavam a composição em uma data importante para a pessoa homenageada. A partir do relato das colaboradoras, fica evidenciado que as práticas de composição de Luciana consistem em paródias.

A professora Mary conta que também já desenvolveu em sua turma propostas similares, que denomina como “[c]riação de música, que a gente fez nos outros anos, pegar uma música e recriar, isso é bem legal, com as crianças, com as ideias das crianças. Isso é uma coisa que eu não vejo só na minha turma, mas nas outras turmas, e eu acho bem legal”.

Durante a roda de conversa, Mary retoma a ideia que “os pequenos também inventam músicas”. Ela diz que eles fazem “[...] Coisa simples. Era, como é que é? Agora o jacaré, quero ver quem sabe mexer. Rebola pra lá, rebola pra cá e aí a gente inventava. ‘E mexe o rabo assim’. Aí [as crianças] inventavam...”. A professora reflete sobre sua própria fala e diz: “São coisas simples, mas eu acho que simples, para eles, são complexas. Para nós, parecem simples.”. Essa reflexão mostra que a professora entende as crianças como outros, buscando capturar a complexidade da proposta para as crianças a partir de outro ponto de vista.

A atual vice-diretora relembra de uma prática que realizou que se assemelha à prática descrita por Luciana:

quando foi o projeto do JA [Jardim A] [na EMEI Maria Marques], deixa eu pensar o que que foi. Aqui foi alguma coisa com viagem. O JA viajando, eu não me lembro direito. Eu sempre procuro um momento de construção de texto, colhendo as frases deles e musicando num ritmo que eles conheçam. Teve um outro ano em que nós fizemos uma música autoral pras mães ali também, o ritmo não [era] de uma música conhecida, mas eles começaram a cantar mais ou menos o que tinham falado, aí eu tentei musicalizar e aí eu mudei uma palavrinha, mandei pra frente, puxei pra trás, mas não tirei o contexto, e a música saiu. (ISABEL)

Na descrição de Isabel, é possível perceber que suas composições nem sempre são paródias e que, no caso da canção autoral em que “o ritmo não [era] de uma música conhecida”, as crianças compuseram a letra e ela tentou “musicalizar”. Isabel relata que sempre realizou atividades musicais, “sempre inventando com música: peças de teatro com música, sempre com o violão, às vezes, conseguia um teclado pra acompanhar, mas era mais difícil... Os meus projetos da faculdade também sempre foram com música, sempre comigo no violão”. O fato de utilizar muito o instrumento fez com que ela, enquanto atuava como professora, solicitasse para uma ex-diretora a aquisição de um violão, e explica: “porque o meu empenhou, ele não teve mais concerto. Aí [a ex-diretora] comprou, foi um Brasil Carinhoso²⁸, deixa eu pensar, foi em 2012 que nós compramos o violão. Então, o violão e a música tão sempre me beirando, me intermediando”. As falas da vice-diretora Isabel remetem a uma vivência musical a que ela havia feito referência, ao falar de suas relações com música: tocar violão. Assim, Isabel solicitou que uma antiga diretora adquirisse o instrumento para que ela pudesse utilizá-lo ao desenvolver seu trabalho com as crianças.

Quando entrei na escola, também solicitei a aquisição de um instrumento: o teclado, para que eu pudesse utilizar nas aulas. A utilização desse instrumento também vem de uma prática de referência, pois ainda criança comecei a frequentar aulas de teclado e, posteriormente, de piano e durante nove anos dei aulas de piano, particulares e em uma escola especializada de música.

Quanto à utilização desse instrumento, Ana disse: “eu achava fantástica a tua tranquilidade deles poderem usar o teclado, se sentirem autores na tua aula, saberem esperar a vez e virem protagonizar o seu momento. Bah! Tudo isso foi muito significativo pras crianças, muito mesmo”. Esse momento também foi lembrado por Isabel, quando relatou: “E a expectativa das crianças na tua chegada, deles mexerem, tu deixar mexer no teclado, tocarem a música deles, deles se sentirem protagonistas daquele momento.”.

Esses momentos lembrados por Ana e Isabel, em que as crianças usavam o teclado e “protagonizavam seu momento”, eram pensados por mim como uma proposta de improvisação. Elaborei uma pequena melodia cantada em que eu chamava as crianças individualmente ou em duplas para improvisarem acompanhadas por mim; os acompanhamentos eram variados, tanto em tonalidade, quanto em andamento e caráter expressivo. Algumas vezes, as crianças diziam se queriam tocar uma música rápida,

²⁸ O Programa Brasil Carinhoso foi um programa que consistia na “transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil”. (FNDE, 2019)

lenta, alegre, triste, assustadora, entre outras. Em outros momentos, eu propunha, sendo que essa proposta era feita através da execução do instrumento, e, em outros, eu variava conforme a(s) criança(s) tocava(m). Havia situações em que, antes de começarmos, eu dizia: “tenta tocar nas teclas brancas” ou “toca nas teclas pretas”, conforme a tonalidade do acompanhamento. Em outras, eu não falava nada e a criança tocava livremente.

Nessas improvisações, nosso “diálogo” era por meio da música, as variações nos elementos eram feitas sem aviso verbal e a criança poderia “responder” do modo como quisesse, indo ao encontro da mudança que eu havia proposto ou mantendo sua forma anterior de tocar. Na maioria das situações as crianças respondiam vindo ao encontro do que eu estava tocando. Havia ainda momentos em que eram as crianças que variavam algum elemento – como o andamento; então, era eu quem ia ao encontro delas.

7.1.8. Cena 8: Fazendo música na roda

O canto também é uma atividade frequente na escola. Como falou Samanta, “De manhã, é sempre uma cantoria geral”. Fábica conta que, “nas outras turmas, a gente fazia algum momento, só que agora, no Berçário, Joana, é muito engraçado, é o tempo todo”. Ela descreve alguns momentos.

Daí a gente senta, na roda, a gente vai cantar a música do bom dia, ou alguma outra música pra... e eles já querem “Totó”, eles já querem... então, eles já têm uma sequência de repertório. Mas eu digo: ai, é todo o dia a mesma coisa... mas eu digo: pessoal, vamos cantar outra. Não, eles têm que cantar aquelas. [...] É o tempo todo. Se tu tá no pátio, tu tá cantando, se tu tá... então, é deles também. Eu não sei se nas outras turmas [é assim]. Eu me lembro que, quando eu tava no [berçário] 1, a gente cantava bastante, mas não tanto quando este ano. Eles chegam perto de ti, é a música da casinha, eles vem fazendo gesto, é a música do Totó, é a música do Seu pintor, daí é Parabéns pra você, é Big, é big, e aí a do elefante. Então, é todo o tempo. (FÁBICA)

Devido ao interesse das crianças, Fábica reflete: “eu também já tô com meu repertório [esgotado]... eu preciso renovar... tudo que eu sabia cantar eu já passei pra eles, e eles gostam”. Por conhecer as músicas mencionadas no relato de Fábica, identifico que há a utilização corpo por meio da exploração de sonoridades e de movimento corporal, atividades frequentes no contexto da educação infantil, que podem ser significativas para as crianças.

As chamadas “rodas”, mencionadas por Fábica, são momentos em que as colaboradoras mencionam o canto como importante forma de fazer música, como contou Bruna: “Normalmente, eu uso a música na rodinha, trago uma música pra eles. Então, é mais em momentos de roda que eu uso”. Na mesma direção, Isabel falou: “[as] monitoras

e [as] professoras [...] fazem rodinha com as crianças e cantam.”. A vice-diretora conta que, quando estava em sala de aula, “no momento da rodinha sempre tinha um violão, sempre que eu podia, tinha um violão. Teve até um tempo, enquanto eu tava na [outra escola], que o violão daqui [da EMEI Maria Marques Fernandes] tava [lá], porque daí eu fazia rodinha com eles lá”.

As falas das professoras sobre as chamadas rodas indicam que esse é um momento significativo de interação entre as profissionais e as crianças. As interações são consideradas

fundamentais para a construção do sujeito na medida em que estabelecem relações com outras crianças, com outros adultos e com o meio em que estão inseridos. Nessas interações criam, negociam e aprendem regras, experimentam emoções e sentimentos, socializam experiências, inventam repertórios e brincadeiras, atuam sobre o ambiente apropriando-se do mundo através dessas relações. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 20)

As interações que ocorrem na roda são fortemente mediadas pela música. Em conversa com as professoras Isabel, Fábria e Mary, dialogamos sobre o sentido da música nas rodas e elas disseram:

Mary: Eu acho que a música é tudo na rodinha.

Fábria: É que chama mais a atenção.

Mary: E é o que eles gostam.

Fábria: Da musicalidade...

Mary: Eu não sei, não saberia de uma rodinha sem música... talvez com os grandes, mas acho que nem isso é possível...

A monitora Luciana já havia me explicado durante sua entrevista individual que as rodas são momentos em que “[as crianças] estão assim, concentradas pra falar e pra ouvir alguma coisa. Então, a gente sempre procura inserir alguma música, alguma coisa, sugerir algum trabalho com música também.” A fim de detalhar um pouco mais esses momentos, pedi às participantes da roda de conversa que descrevessem o funcionamento das rodas:

Mary: A gente faz a rodinha, a primeira coisa é a música do bom dia, para eles se reconhecerem, a música do peixinho com a cor da roupa relacionando. Não sei... todas as atividades são mais musicais com os pequenos. Não me imagino sem a música. Nem tinha pensado fazer uma rodinha sem música.

Fábria: É uma coisa que eu acho que chama mais a atenção deles. Para eles, a concentração deles ficam... focarem... eu acho que é...

Joana: Mas na roda ali não acontece só a música, né? E que outras coisas que acontecem na roda, por exemplo?

Mary: Ah, as conversações, né? Mas, basicamente, ainda mais os que não falam, é a música. Nem que seja só pra eles baterem palma, fazerem gestos como a Fábria disse. A música é quem manda até que eles comecem a falar. Cantar e fazer os gestos também.

Fábria: É, explorações, objetos. Tudo é...

Mary: É verdade.

Fábia: A maneira como a gente chega e senta ali com eles. Claro que não fica só ali na roda, mas...

Joana: Sim, daí senta, organiza, aí canta...

Fábia: Se organizar como grupo.

Mary: As contações de história. Mas, geralmente, também faço contação de história que tenha música, principalmente, quando vou usar fantoches.

Fábia: É, porque, às vezes, tu vai pro pátio, mas acaba fazendo uma roda, entendeu? Não fica fixo ao tapete... uma coisa assim...

Joana: A roda é móvel? Ela acontece em vários espaços?

Mary: A gente faz em outros espaços, só que com formato de roda. Às vezes, tu senta só pra...

Fábia: É, mas se tu começou a cantar, quando vê, forma a roda. Tu começou a cantar com um ou dois, quando vê, tá uma roda formada.

Mary: É verdade, também!

Fábia: É uma coisa que chama, que atrai.

Mary: Sim, a música e a contação de história, realmente.

Logo no início desse excerto, a fala de Mary traz alguns sentidos da música na roda, como ser um elemento potencializador para que as crianças se reconheçam pelo nome e por meio de suas características ou de suas roupas. A partir das falas, percebo que a música na roda tem diversas finalidades, tais como se expressar, se reconhecer, estar no mundo e interagir com os outros sujeitos.

No final do excerto, a professora Fábia relata que, ao começar a cantar com uma ou duas crianças, logo outras crianças se juntam ao grupo, para fazer música ou brincar com música, o que sinaliza o vínculo das crianças com essa linguagem. Elas fazem música porque precisam disso, porque é significativo para elas, pois é uma das formas pelas quais se inserem no mundo. Além disso, há uma ideia de coletividade, pois querem fazer música com os outros.

De modo geral, as rodas são situações de diálogo nas quais as crianças compartilham fatos vivenciados por elas dentro e fora da escola, são realizadas combinações da turma, se contam histórias e se cantam músicas, mas, com as crianças menores, esses diálogos são feitos especialmente por meio da música e dos gestos. Entendendo a roda como “uma construção própria de cada grupo” e um “momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo” (WARSCHAUER, 2011, p. 46), percebo que a música, nesses momentos, possibilita outra forma de interação entre crianças e adultos, em que cada um(a) compartilha seu repertório musical e são executadas músicas significativas para o grupo.

Ainda sobre o trecho da roda de conversa trazido anteriormente, a professora Mary diz que “A música é quem manda até que eles comecem a falar. Cantar e fazer os gestos também.”. Nesse trecho a linguagem musical e a linguagem dos gestos aparecem como linguagens que antecedem a fala.

Durante a entrevista individual, a professora Mary descreveu atividades de canto que costuma realizar em roda, com sua turma: o “saco surpresa, que tira os bichinhos e

canta a música relacionada, [e] tem a caixinha com [figuras]... que a gente fez com as famílias, também com os bichinhos ou com outras coisas de casa e tal, que tem a música atrás pra gente cantar também [...]”. Essa mesma proposta foi observada pela professora de educação física Mariana, que conta:

na verdade, eu vi várias vezes o [professor], ele tinha uma caixinha, quando ele tinha [...] Jardim e M1 ou M2 [Maternal 1 ou Maternal 2], não me lembro. [...] Eu chegava lá, eu acho que era o momento em que ele dava uma acalmada pra eu entrar. Então, ele tinha uma caixinha com várias figuras e, atrás de cada figura, era uma música. Eles amavam, amavam a tal da caixinha. Eu chegava e, às vezes, eu dava uma esperada, eles terminavam de cantar e tal. Eu me lembro que [o diretor atual] usava esse recurso direto, quando eu entrava na turma dele. (MARIANA)

Como essa proposta apareceu recorrentemente nas entrevistas individuais, ainda que cada profissional a realize de uma forma, busquei compreender as finalidades identificadas pelas colaboradoras ao conversarmos em roda:

Joana: Nas brincadeiras de roda e nas brincadeiras que envolvem o canto, várias pessoas também citaram a ideia aquela das cartinhas²⁹ ou de pegar...

Fábia: Os objetos...

Mary: Ah, a gente faz bastante.

Joana: ... os objetos e cantar a música a partir daquele objeto.

Mary: Até para não ficar só em uma música, né? Quando tem as cartinhas, dá um... tu amplia, mas também dá as oportunidades deles [escolherem]...

Fábia: Deles associarem.

Joana: A cartinha não é uma música?

Fábia: É uma imagem.

Joana: E a imagem pode trazer várias músicas?

Mary: É, e eles podem escolher também que música, por exemplo, cachorro, que música que eu quero.

Joana: Daí canta uma música que tem cachorro?

Mary: Exatamente. Às vezes, nem só com as cartinhas, eu boto os bichinhos também. Pequeninhos...

Fábia: Aqueles de borracha. Aqueles de borracha tem de todos.

Mary: E passo o saco, vai passando e eles vão tirando...

Joana: E qual é o sentido dessa proposta? [O que] vocês acham...?

Mary: Na verdade...

Joana: O que que desenvolve, digamos? O que as crianças aprendem fazendo essas propostas?

Fábia: O pensamento, a relação...

Isabel: O pensamento, a relação...

Mary: O imaginário, a criatividade...

Fábia: O vocabulário.

Mary: Poderem eles escolher. “Eu tirei o cachorro, eu vou escolher a música que eu vou cantar. Não a professora”.

Isabel: E tem outro exercício de relacionar o cachorro com a memória musical, para trazer a memória musical. Às vezes, daqui a pouco, com os grandes acontece isso de não ter memória musical e eles inventam, eles botam alguma coisa na hora. E os pequenos já vão buscar mais do estoquezinho de letras que têm na cabeça.

²⁹ Cartas com figuras que remetem a músicas, por exemplo, uma carta com a imagem de um sapo pode remeter à canção “O sapo não lava o pé” ou “Sapo Cururu”.

Para as professoras, a atividade com cartinhas ou com objetos promove habilidades como fazer relações entre música e imagem e possibilita a expressão individual, seja ao escolher uma música que conhece, seja ao improvisar uma melodia cantada, quando não se conseguiu relacionar a imagem a alguma música. Além disso, conforme as professoras, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da memória.

Quando ainda era professora de música da EMEI Maria Marques Fernandes, eu iniciava a aula e passava uma parte do tempo em que estava com a turma, em roda, com as crianças. Para mim, a roda tinha um sentido de estarmos em uma posição de igualdade, em que todos pudessem se enxergar. Como, frequentemente, eu levava o teclado para as aulas, eu procurava posicionar o instrumento conforme a roda, de modo que, se as crianças estavam no chão, o instrumento ficava no chão e, se as crianças estavam nas cadeiras, eu posicionava o instrumento em uma mesa ou em duas cadeiras. O formato da roda também variava conforme a idade das crianças e, por isso, nas turmas de Berçário as crianças ficavam mais próximas umas das outras do que nas turmas de Jardim.

A partir dos relatos percebo que as rodas na EMEI Maria Marques Fernandes estabelecem um espaço de encontro entre as profissionais e as crianças. Nesses momentos, os sujeitos interagem e se expressam, entrando em contato com outros que são diferentes deles.

7.2. Sobre as diferentes formas de mediar as relações com música

As cenas descritas no subcapítulo anterior demonstram que na EMEI Maria Marques Fernandes as crianças e as profissionais estabelecem diversas relações com música: cantam, ouvem, compõem, dançam, compartilham músicas, tocam os instrumentos musicais, exploram a sonoridade do corpo, dos instrumentos e de outros materiais, fazem música, brincam e interagem de diferentes formas. Essas relações são consideradas importantes “[...] no dia a dia da escola, no cotidiano da escola, eu acho que o tempo todo.” (Andréia).

Essas relações com música são mediadas por profissionais que devem buscar respeitar “os tempos e as individualidades de cada criança, proporcionando novos desafios através de uma ação pedagógica organizada e reflexiva.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 17). Além disso, busca-se “encorajar e valorizar as

descobertas das crianças, desafiando a curiosidade em busca de novos conhecimentos.”. (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 17).

Sobre as mediações das relações com música, Mary diz: “eu acho que todo mundo aqui [na EMEI Maria Marques Fernandes] trabalha com música, nem que seja do mais elementar: de só ouvir música, de só fazer essas cartinhas, de trazer os instrumentos musicais”, pois, “sempre que é possível, a gente faz alguma coisa de música com eles”. Luciana traz em sua fala uma percepção semelhante, quando diz: “Eu acho que todo mundo trabalha com música aqui na escola. De uma maneira ou de outra. E a gente tem as meninas do Villa [EMEF Heitor Villa-Lobos] que ainda vêm aqui, pra dar [aula]... Então, a gente sempre teve...”.

As falas de Luciana e Mary sinalizam que há diferentes formas de se realizar essas mediações. Na fala de Mary há uma ideia de complexidade no desenvolvimento das propostas, quando afirma que todas as profissionais trabalham com música, “nem que seja do mais elementar”. Já a fala de Luciana traz a ideia de que as professoras vinculadas ao projeto social dão aulas de música, o que se diferencia do trabalho realizado pelas professoras unidocentes e monitoras.

As profissionais que medeiam as relações com música se diferem quanto à função que ocupam na escola, formação e forma de trabalhar; assim, desenvolvem diferentes formas de mediar as relações com música. Entretanto, entendo que essas diferentes formas confluem para as finalidades a que se propõe a instituição investigada.

Conforme expus ao longo deste trabalho, a EMEI Maria Marques Fernandes conta com diferentes profissionais: professoras unidocentes, monitoras, estagiárias, professores (as) licenciados(as) em música e em educação física e professoras da oficina do Programa Orquestra Villa-Lobos. Essas últimas professoras são alunas e ex-alunas do Programa que, há aproximadamente nove anos, inseriram, no contexto da instituição, oficinas de música.

Com a minha entrada na escola, a partir do ano de 2013, todas as turmas passaram a ter momentos que também eram chamados de aulas de música. Essa entrada de uma professora licenciada em música, conforme Luciana,

[...] foi bem legal, que eles ficaram supercontentes e que não teve problema nenhum pras crianças. Eu acho que teu trabalho foi ótimo aqui... [...] uma coisa muito legal foi que eram só os Jardins que tinham naquela época e tu entrou pra dar aula pra todas as turmas e isso foi muito bom, porque tu trabalhava desde Berçário até Jardim. E a [professora do projeto social], não, era só com os jardins. (LUCIANA)

Para Mary, a presença de um(a) professor(a) especialista qualifica as mediações realizadas, pois entende que “É uma pessoa inserida, que é diferente da professora [unidocente], que vai trazer outros recursos, outras coisas que, de repente, a gente não consegue trazer.”. A monitora Samanta reflete sobre possíveis diferenças entre o trabalho que as professoras unidocentes e as monitoras desenvolvem e o trabalho que um(a) especialista desenvolve:

Mesmo que eu faça, que eu cante, que eu faça roda cantada, tem um outro... é diferente, porque... eu não sei te dizer o porque, talvez porque o profissional da música, ele tenha uma outra característica, ele tem uma outra formação, então, ele sabe mais. Não sei se saber mais, [se] é essa a palavra, “saber mais” do que eu, que é mais informal, porque, às vezes, a gente estuda [sobre] essa área pra saber, pra poder entender melhor, mas tem uma diferença, sim. Até na atitude das crianças, quando é a aula de música, é diferente como eles fazem aquela aula e como eles fazem na roda com a gente. É mais informal pra eles (risos). (SAMANTA)

Samanta salienta a formação das diferentes profissionais como algo que as distingue, o que acredita ter influência nas formas de mediar as relações com música. Para a monitora, as próprias crianças agem de forma diferente no que chamou de “aulas de música”. Entendo que essa mudança na forma das crianças agirem tem relação com a linguagem, pois as práticas das diferentes profissionais se anunciam de modos diferentes e transparecem intenções diferentes.

A professora Mary afirma que “o especializado vai vir com outro olhar” e traça uma relação entre profissionais da música e da educação física, a fim de ilustrar o que descreveu como um olhar diferenciado:

O professor de educação física vai vir pra exercitar aqueles músculos, para aquela faixa etária. A gente pode até tentar, mas não vai ter aquilo sequencial, uma ou outra vez, se tu gosta da área de educação física, vai propor os circuitos, vai propor as questões musicais, mas não é a mesma coisa que o professor [especializado]. Eu acho que tem que ter, teria que ter até mais, teria que ter um profissional da área de artes [visuais] também, que pudesse vir e a gente trabalhar em conjunto, como sempre foi. (MARY)

A fala de Mary remete à revisão de literatura que realizei, na qual o trabalho colaborativo entre professores(as) unidocentes e professores(as) especialistas é visto como uma alternativa para qualificar o trabalho com música nas escolas de educação infantil. O trecho acima parece demonstrar que o trabalho desenvolvido nessa escola entre unidocentes, especialistas, monitoras e estagiárias é um trabalho colaborativo e coletivo, pois Mary fala de profissionais que vão para a escola e trabalham em conjunto, o que abordei no capítulo 6. Entendo, assim, que o trabalho é construído coletivamente por profissionais com características e olhares diferentes.

A vice-diretora Isabel também faz referência a um olhar diferenciado entre professores(as) unidocentes e especialistas, fazendo uma comparação entre ambos(as):

Ah! A questão da prática da música e a questão do olhar desse profissional de música pra educação infantil, porque, geralmente, quem vem pra educação infantil, a gente espera, de coração, [que tenha] afinidade com essa faixa etária. E, diga-se, goste de trabalhar com criança pequena. Claro que a gente vê as exceções, [...] mas é esse olhar de poder enxergar em que momentos a música entra como processo, nesse processo de aprendizagem. Em que momento ela entra, que facilitador, onde é que ela tá... o que que ela tá balizando, onde é que ela tá, enfim, formando na criança essas estruturas necessárias para essa primeira infância. (ISABEL)

A vice-diretora traz nessa fala elementos que indicam que as propostas educativo-musicais desenvolvidas na escola têm funções diferentes, tais como, música como processo ou como facilitadora. Ainda que essas funções não estejam claras em sua fala, entendo que a música pode ter funções distintas. No final de sua fala, ela diz que o trabalho desenvolvido por uma professora de música contribui para formar “na criança estruturas necessárias para a primeira infância”. Assim, há a ideia de que a música contribui para o desenvolvimento das crianças.

No início do excerto, Isabel fala sobre a importância de um olhar do(a) professor(a) para a etapa da educação infantil. Entendo que a professora percebe que o(a) professor (a) especializado(a) precisa conhecer sobre a faixa etária e desenvolver um trabalho pensando em suas especificidades. Isso é evidenciado em outra fala sua, durante a roda de conversa, quando diz: “A questão que faz toda a diferença pra quem trabalha com educação infantil com uma área especializada é o olhar na criança. É entender que é através do lúdico que ela aprende.”.

Ao analisar as descrições das propostas desenvolvidas pelas monitoras e professoras, identifico que, em grande parte delas, há a intenção de promover experiências. Um currículo que encaminha para a experiência, conforme Barbosa e Richter (2015, p. 192), contém referências “[...] para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.”.

Como as colaboradoras têm a oportunidade de conviver com outras formas de mediar as relações com música, elas conseguem apontar o que elas fazem e o que não fazem. Em relação ao que fazem, a monitora Bruna diz: “na verdade, o que a gente faz? A gente senta e canta com eles [...]”. Ela entende que o trabalho das monitoras e unidocentes “[é] mais, como eu digo, relacionado a um tema, a alguma coisa que a gente

tá trabalhando, não da parte da musicalidade.”. Desse modo, ela entende que o trabalho de um(a) professor(a) licenciado(a) em música vai além da relação com a temática a partir da qual se está trabalhando, desenvolvendo o que chamou de musicalidade.

A professora Fábria também fala sobre o trabalho desenvolvido por unidocentes e monitoras. Ela percebe que seu trabalho é desenvolvido a partir “[...] do cantar, é mais na voz. Roda, a gente faz, brincadeiras de roda, gestos. Mas não com uma proposta tão variada como a que tu tinha.”. Ao observar outras formas de mediar as relações com música, Fábria percebe que ela “não [tem] tanta facilidade, da questão do ritmo, de variar bastante a questão dos ritmos com as crianças”. A professora conta que busca levar os instrumentos para as crianças, porém, “não [identifica] muito a questão dos materiais, [ela não sabe] que material é esse, que material é aquele, para falar um pouquinho pras crianças conhecerem”. E acrescenta outros aspectos: “afinação. Outro, o teclado; o teclado eu não levo, eu não sei tocar, então, eu acho que tem mais estudo nessa área”. A diversidade de brincadeiras de roda e gestos, a variação dos “ritmos”, a apresentação dos instrumentos e a execução do teclado são alguns aspectos que Fábria observava nas minhas práticas, que se diferenciam do modo como ela trabalha.

Ao observar outras profissionais trabalhando, as colaboradoras refletem sobre sua forma de trabalhar e traçam relações com essas outras formas. Elas dizem:

Fábria: Eu não sei, acho que a minha é mais simplória, mais da música, do cantar, do batucar, do fazer barulho com o corpo.

[...]

Isabel: Mas tu [Joana] trazia o técnico, a parte técnica da música de uma forma lúdica. Essa é a tradução.

Fábria: É.

Isabel: Tu não falava de ritmo.

Fábria: Não.

Isabel: De... como é a outra palavra...?

Joana: Andamento?

Isabel: Andamento. Mas tu trabalhava essas coisas ali.

Joana: E tu acha que faz sentido essa aula no espaço da educação infantil?

Fábria: Claro.

Isabel: Com certeza! E a gente sente muita falta. [...]

Mary: E de alguém especializado. Com certeza.

Isabel: De alguém especializado.

Nesse sentido, percebo, a partir das falas das colaboradoras, que, por mais que os meios utilizados para fazer música sejam os mesmos – a percussão corporal, por exemplo –, as mediações são diferentes. A professora Mary acredita que, “[...] às vezes, a gente [professoras unidocentes] procura isso, estuda pra trabalhar [...]. Entretanto, percebe que

[...] o professor de música tem... vou trabalhar ritmo, vou trabalhar do mais alto... do mais grave ao mais [agudo], vou trabalhar o ritmo, a tonalidade, aquela coisa da regularidade também de começar com um bom dia, depois introduzir algumas outras coisas diferentes, de trazer essa coisa mais... como é que eu posso dizer? Mais um trabalho processual, que se repete, que é diferente.

Outra diferença indicada pelas professoras e monitoras se refere aos conteúdos musicais que, conforme Ana, eram trabalhados por mim e pelas professoras da oficina de música. Ela justifica essa diferença: “como eu não tinha o conhecimento do que que é grave, o que é que vocês trabalham, pulso, tempo, sei lá, essas coisas eu nunca trabalhei, coisas de música, mas muita coisa de repertório, sempre.”.

No mesmo sentido, a monitora Bruna diz: “[...] eu, por exemplo, não exploro tanto a tonalidade, o alto, o mais baixo, essas coisas a gente não trabalha tanto.”. As falas da coordenadora pedagógica e da monitora sinalizam que as diferentes profissionais têm conhecimentos distintos de/sobre música e que isso modifica a forma com que cada uma trabalha. Isso sugere que, se tivessem conhecimentos semelhantes, trabalhariam de modo semelhante.

A percepção de que as aulas de música e a oficina de música têm a intenção de desenvolver habilidades específicas também apareceu no diálogo feito na roda de conversa, quando falamos sobre as diferentes formas de mediar as relações com música:

Isabel: Eu acho, Joana, que, por exemplo, o que tu fazia era a música parelhinha com a nossa, junto. Porque a maneira como as crianças entendiam a aula de música. Aí tu trabalhava ritmo, trabalhava som, trabalhava tipos de sons diferentes, trabalhava canções diferentes, trabalhava expressão corporal, trabalhava uma série de coisas. A oficina do Villa é uma preparação para a oficina de flautas do Villa-Lobos como alternativa do contraturno deles quando eles forem para o [ensino] fundamental.

Fábia: Uma coisa mais profissional.

Isabel: O principal objetivo ali é despertar o interesse desde a Infantil para chegar no fundamental e ter esse contraturno. Porque o início da Orquestra de Flautas foi este: [a professora] tirar as crianças da rua. E o âmagô continua assim ainda, o contraturno das crianças. Então, é incentivar, para eles chegarem lá e irem para a oficina de flautas. Claro, eles aprendem ritmo, o tempo, os nomes dos instrumentos. Uma coisa técnica até, mais técnica. O ovinho, aquele outro lá [faz o gesto]...

Joana: O agogô.

Isabel: O agogô. Isso. E tu também mostrava para eles os instrumentos. Mas eu vejo na oficina um preparatório para, entendeu? É uma coisa preparando para que eles tenham aquele caminho da questão musical.

Mary: É diferente do que tu fazia, é diferente do que a gente faz.

Na fala de Isabel aparecem alguns componentes da música desenvolvidas a partir do trabalho realizado por uma professora licenciada, tais como ritmo, sonoridade e expressão corporal. Na fala da vice-diretora sobre a oficina, há a noção de uma preparação para algo que virá no futuro, de uma educação propedêutica. Percebo, assim, que as diferenças apontadas entre as mediações feitas por uma professora licenciada e

pelas professoras da oficina se justificam pelo modo como nos inserimos no contexto da escola, já que eu era uma professora concursada para trabalhar na educação infantil e as demais professoras eram ex-alunas do projeto social que vinham para desenvolver práticas educativo-musicais em consonância com o Programa Orquestra Villa-Lobos.

Ao falar sobre as oficinas de música e as aulas de música, Isabel, em sua entrevista individual, já havia apontado que são formas distintas: “[...] é muito diferente o que tu fazia e o que a oficina fazia, apesar de ser música, [...] mas as intervenções eram totalmente diferentes. [...] Mas as duas vias, assim... diferentes, pra lados diferentes, mas que iam convergir num mesmo sentido.”. Para a monitora Luciana, “a [minha] proposta era também com brincadeiras e isso era legal. Já a proposta [das oficinas] não tinha tantas brincadeiras, era um ensaio [...]. Então, ela fazia algumas brincadeiras, claro, mas eu acho que tu veio com uma proposta pra completar.”. Esses apontamentos fazem referência à metodologia utilizada para o desenvolvimento das propostas.

Destaco a ideia de que, na visão das colaboradoras, há elementos que me aproximam das professoras da oficina, que são o conhecimento musical e a intenção de ensinar para as crianças “questões de música mesmo”. Assim, percebo que as colaboradoras enxergam os(as) especialistas em música como profissionais que dominam o conhecimento musical. Entretanto, elas entendem que eu tinha “uma proposta lúdica”, o que aparecia com menor frequência nas práticas desenvolvidas nas oficinas de música.

Sobre a minha forma de trabalhar, as colaboradoras destacaram algumas características que, em suas percepções, favoreceram o desenvolvimento de práticas musicais, como falou Andréia:

O que eu percebia... a tua paciência com as crianças, o jeito que tu te dedicava... [fala baixo e simula gritos como se as crianças estivessem alvoroçadas]. A Joana explicava, explicava e falava de novo... e tu mudava o jeito de dar... mesmo que tu tivesse pensado em alguma coisa, tu mudava pra acompanhar eles. [...] O planejamento. (ANDRÉIA)

Andréia parece identificar elementos relacionados à didática, quando fala que eu “mudava a forma de trabalhar”, que vão ao encontro da forma como elas desenvolviam seu trabalho. Conforme a vice-diretora, “[a minha] intervenção era pedagógica, era voltada pro projeto da sala de aula, era mais contato com as professoras, era querer saber o que que tava acontecendo, pra [...] poder trazer o repertório.” No mesmo sentido, Andréia falou: “Tu acompanhava os nossos projetos, perguntava: o que vocês tão fazendo? Perguntava: o que tu acha disso? O que tu acha daquilo? Tentava te encaixar, né?”. Nesse sentido, acredito que tanto Isabel, quanto Andréia percebem que as aulas de música estavam integradas ao projeto formativo da escola, pois o trabalho era

desenvolvido de modo conjunto. A partir dessas falas, percebo que um(a) profissional licenciado(a) em música que faz parte da equipe de profissionais que atuam na escola tem a possibilidade de dialogar e de planejar conjuntamente com os(as) demais profissionais, o que entendo como um potencial trabalho colaborativo e coletivo.

Na visão da coordenadora pedagógica, as aulas de música “[f]oram maravilhosas, além de toda a questão afetiva de tu ser uma pessoa a mais na vida daquelas crianças, que dava um olhar, uma atenção, que eles te amam, tuas aulas vieram, enriqueceram um monte, nossa!”. Ana fala sobre o vínculo que estabeleci com as crianças. Percebo que o fato de ser uma professora concursada, que trabalhava com todas as turmas, possibilitou o estabelecimento desse vínculo com as crianças, pois, apesar de me encontrar apenas uma ou duas vezes por semana com elas, as acompanhei ao longo de vários anos na escola. Além disso, acredito que não é somente o tempo cronológico que passamos juntas – eu e as crianças – que influencia o estabelecimento de vínculo, já que nossa disponibilidade para o encontro pode potencializar e qualificar nossos tempos.

Acredito ser importante ressaltar que, como as professoras da oficina têm trabalhado apenas com as turmas de Jardim B, sua convivência com as crianças dura apenas um ano, já que essas crianças estão na última turma da educação infantil. De qualquer forma, as oficinas são momentos significativos para as crianças, conforme falaram as colaboradoras que acompanharam as propostas.

Para a coordenadora pedagógica, a ausência de um(a) profissional licenciado(a) em música, entre a minha saída da escola e a entrada de outro professor, fez com “que a música [estivesse] meio paradinha depois que tu saiu, sabe, Joana? Até isso é uma coisa que a gente tem que botar um olho. Eu tava conversando agora com a coordenadora pedagógica [de outra EMEI]”. Ela justifica, dizendo que os diferentes campos de conhecimento têm que estar presentes nas propostas desenvolvidas em todas as turmas e traz como exemplo o trabalho desenvolvido pela professora de educação física:

E outra coisa, por exemplo, eu falo pra elas: a gente não tem que deixar o corpo só pra Mari [professora de educação física]. A gente também tem que fazer circuitos com eles, brincadeiras. O corpo é tudo e a música também. É tudo: é emoção, é sentimento, ela não pode estar vinculada só ao professor de música. Isso aí a gente tem que dar uma reestruturada lá na escola. É que tem muita coisa pra organizar, então, a gente, antes de chegar pelo menos algumas pessoas pra compor o quadro [de profissionais], fica complicado... (ANA)

As falas de Ana indicam que percebe a importância de se ter professoras especialistas, entretanto, entende que essas não são as únicas profissionais que devem trabalhar com música. Luciana também percebe que ter um(a) especialista é algo importante; assim, entendeu como uma ausência o período que ficaram sem um(a)

professor(a) de música: “o Jardim [B] é o único que continua com aulas de música [oficina de música]. Mas eu acho que as outras turmas ficaram um pouco prejudicadas. E eles sentem falta, eles sentem muita falta, porque eles sempre falam na aula de música.”.

A percepção de Mary vai ao encontro da fala de suas colegas, quando diz que “a gente ficou perdendo, eles [os alunos] perdem nessa parte, porque, por mais que a gente tente dar conta, o especializado, por isso que ele é o especializado, o especializado vai vir com outro olhar”. Isabel entende que até para a avaliação das crianças o(a) professor(a) especializado(a) faz diferença: “[...] esta é a falta do profissional de música, aquele olhar, aquela avaliação, aquelas fotos que transcrevem aquele momento. A tua fala nas turmas, o que foi específico naquela turma e isso faz muita falta.”.

Ao buscarem descrever os diferentes olhares, as colaboradoras identificam que nas práticas desenvolvidas nas aulas de música, bem como nas práticas desenvolvidas na oficina, há elementos voltados para o desenvolvimento de conteúdos e de habilidades musicais, o que se difere da forma como elas trabalham. Dentre as diferenças apontadas entre as oficinas de música, as aulas de música e as propostas desenvolvidas pelas demais profissionais, são destacadas diferenças relacionadas à intencionalidade, aos conteúdos musicais trabalhados, à didática e à busca por desenvolver projetos integrados aos projetos da turma.

7.3. Sobre as contribuições das relações com música para a formação das crianças

As diferentes profissionais, apesar de se distinguirem em relação às formas de desenvolver práticas musicais e à intencionalidade, desenvolvem ações que oportunizam às crianças experiências com música, sendo isso considerado importante pelas colaboradoras da pesquisa.

Vale ressaltar que grande parte das práticas musicais desenvolvidas são pensadas de maneira lúdica, o que vai ao encontro das diretrizes presentes no PPP da instituição, que indica “a atividade lúdica [como] um veículo pelo qual as crianças buscam construir significados e conceitos por meio da brincadeira e do jogo simbólico, estabelecendo, assim, relações do mundo interno com o mundo externo.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 20).

Sendo essas práticas musicais consideradas importantes e desenvolvidas de forma lúdica, em consonância com o projeto formativo da escola, busquei identificar nas falas das colaboradoras, durante as entrevistas individuais e durante a roda de conversa, suas percepções sobre as possíveis contribuições das relações com música para a formação

das crianças. Uma dessas contribuições é a percepção de que música é uma forma de aproximação entre as crianças e as profissionais, algo que as vincula, uma forma distinta de comunicação. Como expressou a monitora Andréia, a música é “uma maneira da gente [se] aproximar também [das crianças], do mundo delas. A música faz tão bem pras pessoas. Aí a gente percebe que tem turminhas que são mais de cantar, adoram, ficam cantando, elas mesmas cantam uma música ou outra.”. A professora Fábria também percebe que a música é algo significativo para as crianças e que oportuniza uma forma de interação delas com as profissionais quando conta que, “[s]e tu tá cantando com um grupinho, os outros tão brincando lá e tão percebendo que tu tá cantando, eles param tudo que tão fazendo e já [vêm].”.

Além de oportunizar que as profissionais se aproximem das crianças, a música parece facilitar o engajamento destas nas propostas, o que pode ser percebido no relato da professora de educação física, quando explica o motivo de utilizar música em suas propostas. Ela diz:

e eu sempre vi a música no meu trabalho como um recurso muito, muito instantâneo. Quando eu quero acalmar as crianças, eu tenho o recurso da música, não que não tenha outro, eu uso outros também, mas a música é uma coisa muito rápida, tanto pra acalmar quanto pra agitar, enfim, fazer N coisas. (MARIANA)

Nesse trecho a professora descreve a música como um recurso pedagógico. Isso se deve ao fato da música ser um meio pelo qual as crianças respondem com prontidão, pois a professora diz que “a música é uma coisa muito rápida”, uma forma de a professora se comunicar com as crianças. A fala da professora Mariana também revela que a música mobiliza as emoções das crianças, tendo em vista que, ao ouvi-la, as crianças se acalmam e se agitam.

Como a utilização da música nas aulas de educação física é frequente, Mariana conta que, “[...] às vezes, alguns acabam confundindo a [aula de educação física] com a de música. Então eles dizem: ah, tu vai dar música pra nós? Profe, tu veio dar música? Eu disse... também, a profe veio dar educação física, mas a gente também brinca com música.”. A professora relembra: “na época que tu ainda estava [na escola], eles traziam muito, por exemplo, se eu fazia alguma atividade que eles tinham feito contigo, às vezes, eles me chamavam de Joana, às vezes, eles perguntavam se ia ter música e tal.” (Mariana). Essa dúvida das crianças em relação ao campo de conhecimento que a professora Mariana desenvolvia foi mencionada na introdução deste trabalho, em que

escrevi que, para as crianças, parecia não haver distinção entre uma aula de música e uma aula com música.

Outra situação em que as profissionais buscam uma forma atrativa de engajar as crianças nas propostas por meio da música aparece na escolha de um repertório conhecido por elas, como contou Mariana: “andei baixando umas músicas de desenho, da Moana e dum outro que as crianças adoram, Ladybug. E aí eu levei pra escola e usei.”. Considerando que as propostas da professora de educação física buscam desenvolver aspectos relacionados ao corpo, entendo que a seleção de um repertório que as crianças conhecem possa favorecer seu engajamento nas propostas desenvolvidas, respondendo com prontidão.

A monitora Bruna também utiliza repertório pensado para o público infantil como forma de trazer algo de que as crianças gostem, pois conta: “[no meu trabalho eu escuto mais músicas infantis, eu trago mais músicas infantis pra eles, não tenho um repertório. Eu sempre busco na internet quando eu quero alguma música pra eles”. Embora esse chamado repertório infantil traga temas que interessam particularmente às crianças, ressalto que há muitas formas de ser criança; assim, um repertório que é familiar ao universo de um grupo de crianças pode não ser para outro grupo.

Além de perceberem que a música aproxima as profissionais das crianças e que é algo a que as crianças respondem com prontidão, identifiquei, em algumas falas da vice-diretora Isabel, contribuições referentes a outras áreas de conhecimento, que ela acredita que possam ser desenvolvidas por meio da música. Isso pode ser observado quando faz as seguintes afirmações: “a música [...] envolve teatro, envolve dramatizar e as crianças se envolvem nisso quando tão cantando”; “[...] Noção de espaço-tempo, tu já tá trabalhando a geografia com eles”; “O ritmo, matemática pura”; “Música é matemática, se tu for pensar em [certos aspectos]... para as crianças, é a questão da batida.”; e “Então [desenvolve] a matemática, [...] o vocabulário, palavras novas, [...]”. Essa ideia de que o trabalho com música desenvolve outras áreas do conhecimento havia aparecido durante a revisão de literatura, e foi chamada por Henriques (2014, p. 49) de “ferramenta para auxiliar outras disciplinas”.

Isabel também fala de algumas habilidades mais amplas que podem ser desenvolvidas a partir das relações com música, quando, por exemplo, diz que “música envolve imaginação [...]”. Essas habilidades mais amplas também foram mencionadas durante a roda de conversa, quando, juntamente com Mary e Fábria, fez uma reflexão sobre outras possíveis contribuições das relações com música. As colaboradoras dizem:

Isabel: Tá ali o ritmo, a divisão. A batida, o tempo...

Fábia: É movimento...

Isabel: É movimento, é linguagem, é arte, é corpo, é noção de espaço-tempo. [...] Ela é uma questão de história pessoal, quando a criança traz a música que convive ou aquilo que ouve. Então, a música faz esse fechamento nas áreas do conhecimento com a criança. O ritmo... eu vejo, assim, pros pequenos, a questão de ritmo e de fala, como a música é importante nesses dois sentidos.

Fábia: E assim como eles trazem, eles levam as músicas que eles cantam na escola...

Mary: Aprendem ali...

Fábia: Daí, seguido os pais [dizem]: “Ah, mas que música é essa?” [...] é só o que eles querem ouvir [...]. Os pais perguntando e querendo saber e pedindo: “Ai, como é essa música, porque ele está cantando em casa e eu não sei”. Então, eu acho que tem essa troca: assim como eles trazem, eles também levam. [...]

Mary: Acho que a linguagem se aperfeiçoa, o ritmo.

[...]

Mary: É, o movimento...

Isabel: Aquela marcação. A batida, batida de dois, batida de três. Os maiores conseguem fazer, né? Fazer o ritmo de três. Não sei se estou falando certo, mas é mais ou menos isso que...

Joana: Não tem certo, não tem certo.

Isabel: [...] Então, o ritmo, o tempo, [...], o raciocínio, se a música é mais rápida, se a música é mais lenta. Eu não sei, é tanta coisa...

Mary: Sim, parar a música antes. [...]

Nesse trecho as contribuições aparecem em níveis diferentes. Algumas voltam-se para a aprendizagem de componentes da música: ritmo, divisão, tempo, compasso, andamento, som e silêncio. Outras fazem referências a atividades, como cantar e se movimentar. Há ainda algumas habilidades mais amplas que podem ser desenvolvidas por meio das relações com música, como o raciocínio, a noção de tempo-espaço e a fala. Além disso, elas afirmam que música envolve arte, corpo e linguagem e que oportuniza trocas entre a família e a escola.

Durante a roda de conversa, procurei compreender o modo como as profissionais percebiam que as relações com música contribuem para a formação das crianças na escola. Elas apresentaram suas ideias:

Isabel: Eu acho que... eu sempre penso em música e conteúdo, né? Conteúdo para a vida. Nem tudo o que eu canto, eu vivo. Mas eu acho que tem... as minhas vivências são embaladas por determinadas músicas, né?

Mary: A música faz todo sentido. Com certeza.

Isabel: Exato. Então, eu acho que a questão da música... a música te traz valores, a música te traz conceitos, a música te traz o pensamento, o mudar de pensamento. A música traz pra ti...

Joana: Se eu pensar assim, que valores, que conceitos, tu consegue me dizer?

Isabel: Sim, tudo vai depender daquilo que tu... se tu pegar um rap pesado, de periferia, que fale da luta do povo negro, é um conceito de luta, de um povo que foi oprimido, de duzentos anos de escravidão no Brasil, então traz um conceito histórico, traz um conceito de luta. Se tu pegar a música do, sei lá, deixa eu pensar... uma música do Vinícius de Moraes, que traz “Quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus”, tu traz um outro conceito romântico, de olhar no olho do outro...

Mary: De sentimento.

Isabel: Isso pode passar esse comportamento. Pode formar o comportamento da criança.

Mary: Tá, o valor de olhar para o outro como ser humano.

Isabel: Exato.

Mary: De pensar no que o outro está pensando, se colocar no lugar do outro. São nesse sentido os valores.

Isabel: Assim como é legal cantar bobagem também, porque cantar bobagem te alegra, te tira fora do prumo.

Fábia: É... [...]

Isabel: Então, sei lá, eu acho que a música traz essa... é que nem eu falo: nem todas as músicas fazem parte da minha vida, mas toda a minha vida tem um fundo musical. Ou que seja para chorar, ou que seja para cantar, ou que seja para sorrir, ou que seja para lutar, não é? Para ficar na fossa mesmo, dor de cotovelo ou qualquer coisa...

Fábia: É, dependendo do sentimento que a gente está, a gente escuta uma música... ela fala muito por nós. Eu acho que a música também fala pela criança, assim...

Mary: Ela trabalha a questão da emoção, do sentimento.

O trecho evidencia outra contribuição da música para a formação das crianças: a possibilidade de elas desenvolverem valores, sentimentos e emoções, que estão relacionados às interações que elas fazem com música, mas que parecem enfatizar as letras das músicas. Além disso, quando a professora Fábria afirma que “a música fala por nós” ou que “fala pela criança”, identifico que as relações com música também se relacionam à identidade e permitem que as crianças se expressem e se comuniquem. Mary fala que, através da música, é possível olhar para os outros como seres humanos, reforçando a noção de música como uma prática humana. Entendo que essa prática nos possibilita entrar em contato com a “outridade dos outros” (BIESTA, 2017).

Ainda na roda de conversa, tendo como foco a formação das crianças, propus um diálogo sobre as diferentes formas de mediar as relações com música presentes na EMEI Maria Marques Fernandes e sobre como cada uma dessas formas contribui para a formação das crianças. Estabelecemos o seguinte diálogo:

Joana: Vamos ver o que que eu... Ah, tá, pensando... tô focada aqui na formação das crianças, mas pensando como cada uma dessas formas pode contribuir para a formação. Porque vocês falaram que é interessante ter um especializado e que as práticas que vocês desenvolvem também são, também desenvolvem coisas e influenciam na formação das crianças, né? Então, em que sentido cada uma dessas formas contribui para a formação delas? Porque, se elas são diferentes, pode ser que elas contribuam de maneiras diferentes. Ou não. Pode ser que elas contribuam [para] algumas coisas que são comuns também.

Mary: Eu acho que elas se interconectam e formam a pessoa como um todo. Um pouquinho aprendo com a Joana, um pouquinho aprendo com a professora e um pouquinho aprendo a tocar o instrumento em uma outra aula.

Joana: E em que sentido será que cada uma de nós, digamos assim, possibilita às crianças aprenderem determinadas coisas? Vocês entendem o que eu estou perguntando?

Isabel: Não.

Joana: Não?

Isabel: Tu diz assim ó: na matemática, no português, nessas áreas?

Joana: Não, na música. Tudo pensando na música.

Isabel: Na música. Tá.

Joana: Mas na minha forma de trabalhar, na forma como vocês trabalham ou tipo, cada uma, ou pensando mais...

Fábia: Ofertando. Pra mim, é ofertando, disponibilizando.

Mary: Acho que, quanto mais tu interage, quanto mais tu tem aquela ação, mais tu aprende.

Fábia: E a questão do espontâneo também. Deixar a criança se manifestar da maneira dela.

Mary: Vai aprender de diferentes formas a linguagem. Um pouquinho da tua linguagem...

Joana: Tá, mas... isso.

Mary: Um pouquinho da linguagem da Mary, um pouquinho da linguagem da flauta.

Fábia: Porque é como tu falou: não tem o certo. Para a criança ali, não tem o certo e não tem o errado.

Mary: É a mesma coisa que a cultura: quanto mais tu interage, e a tua linguagem, quanto mais... com a literatura, principalmente, quanto mais diversa ela é, mais tu aprende. O teu vocabulário, de repente, não vai ser como o meu, tanto é que tem a ampliação.

Nesse diálogo as colaboradoras expressam a ideia de que as crianças aprendem com as diferentes profissionais e que todas as profissionais contribuem para a formação das crianças. No entendimento das professoras, as crianças vão aprender um pouco de música com cada uma das profissionais, o que sinaliza que todas as profissionais têm intencionalidade ao desenvolverem suas propostas. Assim, percebo que elas valorizam o que fazem, que elas acreditam que todas as formas são relevantes e que seu trabalho com música, apesar de diferente, não é menos importante do que o trabalho desenvolvido por uma professora licenciada ou por uma professora da oficina.

Para elas, essas diferentes formas se integram e contribuem para a formação das crianças. Para Fábria, o modo como ela oportuniza às crianças o contato com essa linguagem é por meio da disponibilização dos recursos, deixando que as crianças se manifestem da maneira delas. Já a professora Mary indica que as relações com música contribuem para a formação por a música ser uma forma de agir e interagir. A ideia de que a música é uma forma de se expressar e de interagir reforça o entendimento de música como linguagem.

Para tentar entender de modo mais pontual as contribuições das diferentes formas de mediar as relações com música para a formação das crianças, retomei algumas falas sobre a formação, de modo geral, a fim de identificar o que as profissionais percebem como um diferencial do trabalho de um(a) professor(a) de música, de uma professora pedagoga e de uma professora da oficina, em termos da formação das crianças. Compartilhamos as seguintes impressões:

Joana: Mas eu estou querendo dizer é: quando vocês falaram das aprendizagens de um modo geral, "Ah, a criança aprende a autonomia, ela aprende a socializar".

Mary: Acho que nos três.

Joana: Isso de modo geral. E na música: o que um especializado pode, trabalhando junto com [os outros profissionais], pode oportunizar?

Mary: Acho que a mesma coisa.

Joana: O que que um professor [especialista], uma monitora...

Mary: A autonomia, a linguagem. A linguagem, não só a linguagem falada, mas a linguagem corporal, a linguagem de gestos.

Entendo que a percepção das colaboradoras é que as crianças aprendem através de todas as formas de mediação e essas aprendizagens contribuem para que se alcancem fins educacionais. O trecho a seguir reforça essa ideia, quando a vice-diretora Isabel introduz uma fala específica sobre a oficina de música e as outras professoras

contrapõem, dizendo que as demais mediações também podem oportunizar o aprendizado na mesma direção:

Isabel: No caso, quando envolve instrumentos, no caso da oficina, esperar o outro, tem um momento de tocar o instrumento dele, depois tem que respeitar o momento do colega.

Mary: Isso tem também na aula da Joana e tem também com a Mary.

Isabel: Mas na oficina...

Mary: Tem mais ainda...

Isabel: É bem marcado. É bem marcado.

Mary: Ah, tá, entendi. Tem a marcação. A marcação que diferencia, porque igual vou ter que esperar, porque, se vierem dez instrumentos, vamos ter que esperar a vez de tocar também.

Isabel: Isso, mas aí na oficina tem a música, tem a letra que a profe está cantando, tem a música, tem o instrumento, que faz toda a conexão entre todos – ou é um pandeiro ou um teclado.

Mary: Ah, isso a gente não tem.

Fábria: A hora de parar e a hora de começar.

Isabel: e aí eles ficam batendo na vez do outro. Respeito, esperar a sua vez, poder ver o colega tocar, não ficar conversando. Toda aquela situação de coletivo mesmo.

Mary: É que talvez seja mais levado a sério, porque é como se fosse uma coisa mais profissional quando é a oficina.

Isabel: Sim, a oficina é...

Ao conversarem sobre a forma como as professoras da oficina desenvolvem o trabalho com as crianças, as professoras concluem que é um trabalho que se assemelha à profissão do músico, mais especificamente, de um músico de orquestra. Assim, o repertório da turma é ensaiado e as crianças tocam algo que foi estruturado pela professora. As professoras Mary e Fábria, que não acompanham as aulas da oficina, refletem sobre essa forma de trabalhar e dialogam com a vice-diretora Isabel e comigo, fazendo comparações entre essa forma e as formas como elas trabalham:

Mary: Porque nós fazemos uma coisa: a gente trabalha tudo isso, mas, talvez, de uma forma mais leve.

Isabel: Ela propõe a postura do músico, né? O pandeiro, se eles estão sentados, o pandeiro tem que ficar no colo e as mãos do lado, que é a postura musical³⁰. Se eles estão de pé, o pandeiro segurado com as duas mãos.

Fábria: A gente já proporciona as diferentes formas de tocar o pandeiro.

Isabel: Ali [na oficina] é músico mesmo.

Joana: Mas aí é diferente.

Isabel: É diferente.

Mary: Mas a gente não tem esse conhecimento da postura de música. Então a gente faz outras posturas.

Joana: Mesmo tendo, vocês gostariam de trabalhar dessa forma?

Mary: Ah, nem sempre. Acho que não.

Isabel: É, nem sempre.

Fábria: A gente apresenta. A técnica a gente [não tem].

Joana: Vocês oportunizam a elas explorarem um instrumento. O que é uma coisa bem legal.

Mary: É. Outra forma.

Fábria: Exato. Porque a criança só vai gostar daquilo que ela tiver a oportunidade de conhecer, senão... acho que isso a gente faz: oportunizar uma variedade, já que a gente tem todo esse material na escola, mesmo não dominando técnica nenhuma. Então, eu não sabia essa do pandeiro. O pandeiro eu já pegava, cada um coloca do jeito que quer...

³⁰ Ressalto que há diferentes maneiras de executar os instrumentos musicais; o que é proposto é um modelo de orquestra com instrumentos que geralmente são utilizados em outras práticas musicais.

Isabel: [Na oficina,] não. Quando eles estiverem prontos para a apresentação, eles estão pegando o pandeiro.

Mary: Agora, só sentadinhos, não.

[...]

Isabel: Então, eles não podem tocar, porque depois, eles indo para a orquestra, eles já têm uma noção. Então é todo um trabalho bem direcionado.

Joana: Para uma orquestra.

Isabel: Para uma orquestra.

Joana: Que é uma forma de fazer música, que não é a única forma de fazer música.

Fábia: É. A gente faz outro tipo de música.

Após refletirem sobre a forma como as professoras da oficina trabalham, percebem que essas professoras possibilitam o aprendizado do que chamaram de técnica, ao ensinarem às crianças a forma de executar determinados instrumentos musicais, promovendo o desenvolvimento musical das crianças, trabalhando uma postura similar à de um músico de orquestra e despertando o desejo de, posteriormente, se inserirem nas oficinas oferecidas na EMEF Heitor Villa-Lobos.

Com relação à forma como elas – professoras unidocentes, monitoras e estagiárias – medeiam as relações com música, as colaboradoras identificam que oportunizam o contato com os instrumentos musicais e possibilitam a exploração dos mesmos. Após refletirem sobre essas particularidades, falam sobre o que a oficina não faz e traçam um paralelo com as aulas de música na instituição:

Isabel: E tratando mais direto com a oficina. Muitas vezes, a oficina não está conectada com os projetos da turma.

Mary: Ah, é...

Isabel: É mais um projeto voltado para a orquestra, né? Às vezes, até perguntam “Qual é o projeto de vocês?”, “O que que nós vamos fazer no final do ano?”. Nas festas grandes, “Ah, na Páscoa vamos fazer alguma coisa?”. Assim, mas é uma coisa meio desconectada, mas que tem um propósito. Não está ali por nada...

Mary: Sim, sim. Mas é um outro propósito.

Isabel: As [aulas de música] já eram conectadas conosco: projeto, tu [Joana] queria te inteirar daquilo que a gente estava vivenciando em sala de aula, daquilo que a gente estava vivendo em sala de aula, participava das festas com contexto. Sempre ali, caminhando, cruzando os nossos pensamentos, assim, de forma bem alinhada. E nós somos as gasguitas³¹ na sala de aula, cantando e trazendo também esses contextos, mas de forma bem mais simples, que não deixa de ensinar e de trocar também com a criança.

As aulas de música, na visão delas, eram pensadas em diálogo com os projetos das turmas, buscando desenvolver conteúdos e habilidades musicais, mas também habilidades que podem ser desenvolvidas a partir de outros campos de conhecimento, como a criatividade.

Joana: O que eu estou querendo chegar é assim, ó: vocês acham que é importante ter um especializado, mas, [se] a gente faz coisas que caminham pro mesmo fim, por que tem que ter um especializado?

Isabel: Ah, por causa do conhecimento, eu acho. Do foco do trabalho.

³¹ “Que tem a voz esganiçada ou fala muito alto”. (HOUAISS; VILLAR, 2009)

Fábia: Oportunizar os dois.

Joana: Sim, entendo: oportunizar os dois. Mas o que que diferencia, por que tem que ter os dois? Não pode ter só vocês?

Mary: É que o teu objetivo, eu penso: “Vou trabalhar a intensidade do som, a falta do som, o ritmo, assim...” e a gente não domina isso, esses conceitos.

Isabel: Exato.

Joana: E por que isso é importante para as crianças?

Mary: Ah, eu acho que faz parte de toda a aprendizagem delas, musical.

Isabel: Se constrói o conceito de matemática, desenvolve a fala, criatividade, equilíbrio, tempo, todos esses conceitos...

Mary: A gente até trabalha, mas a gente não tem esse conhecimento. Então, a gente vai trabalhar, de repente, só a duração, só a intensidade, só o mais fraquinho e o mais forte. Mas não com o teu conhecimento. O teu conhecimento, eu acho que faz toda a diferença.

Isabel: A mesma coisa a Mari[ana]. A gente faz brincadeira na sala o tempo inteiro, pula o tempo inteiro, mas a Mariana faz algo direcionado para o desenvolvimento corporal, para a habilidade física, o equilíbrio, para a área do educador físico. É muito importante o que a Mariana faz. Na verdade, na educação infantil, tudo se mistura muito.

Joana: Isso. É aí que eu estou querendo chegar.

Isabel: Tudo se mistura muito. Ter a música, e eu ainda teria o terceiro especialista, que seria artes [visuais].

Mary: Ah, eu também acho. Eu concordo.

Isabel: Então, teria que ter um terceiro. Então, música, a educação física e artes [visuais], que eu acho que é o tripé aí da infância. Os conhecimentos estão dentro desse tripé.

Mary: É o cultural. Eu também acho.

As colaboradoras, apesar de mencionarem diversas vezes que as formas de trabalhar são diferentes, parecem ter dificuldade para nomear tanto os conhecimentos oportunizados pelas relações com música quanto suas contribuições para a formação das crianças. Talvez porque suas propostas sejam centradas nos eixos previstos nas DCNEI: interações e brincadeiras, que parecem ser tomadas como algo inquestionável.

No excerto da roda de conversa acima, as colaboradoras falam sobre a necessidade de um(a) terceiro(a) professor(a) especialista, que seria alguém com formação em artes visuais. Isso evidencia que gostariam de ter profissionais específicos para atuarem com diferentes linguagens, o que sinaliza que as linguagens são significativas no contexto da educação infantil.

O entendimento de que há diferentes formas de mediar as relações com música e a percepção dessas diferenças só é possível devido ao fato de que nessa instituição há profissionais diferentes, é uma escola em que há pluralidade e diferença (BIESTA, 2017). Entendo, inspirada em Biesta, que o que singulariza cada tipo de profissional é a presença de outro tipo de profissional. Percebo que, apesar das mediações serem diferentes, em todas elas há a ideia de se relacionar com música e essa relação parece ser tomada como formativa, mesmo que as profissionais nem sempre consigam explicar em que consiste essa formação.

As colaboradoras valorizam as diferentes formas de mediar as relações com música, sinalizam reconhecer suas diferenças e buscam entendê-las como um outro, isto

é, a partir de uma perspectiva própria, não tomando suas práticas como referência para compreender esse outro, ou seja, estão atentas à outridade dos outros (BIESTA, 2017).

Entendo esse reconhecimento do outro como uma forma de acolher. A instituição acolhe diferentes formas de mediar as relações com música, acolhe os sujeitos (seus inícios), acolhe as manifestações desses sujeitos. Essa disposição para o outro faz com que o grupo de profissionais se entenda como coletivo, no sentido de pertencimento, e oportuniza o encontro entre as profissionais e delas com as crianças.

A partir das falas das colaboradoras, identifiquei que relações com música estão presentes nas diferentes situações escolares: antes das refeições, no horário do sono, nas propostas das unidocentes e das monitoras, nas propostas da professora de educação física, nas oficinas de música, nas aulas de música, no “brinquedo livre”, nos encontros com as famílias e nos projetos da escola.

Na escola elas experimentam seus corpos, os instrumentos musicais e as sonoridades de objetos variados, ouvem diferentes tipos de música, brincam de fazer shows e assistem apresentações musicais, cantam, dançam, tocam, compõem, improvisam, brincam e interagem. Essas experiências são vivenciadas de modo individual e coletivo.

As colaboradoras identificam algumas contribuições das relações com música para a formação das crianças: aproximar as crianças e as profissionais, promover o engajamento das crianças em diferentes propostas, funcionar como um meio pelo qual as crianças respondem com prontidão, mobilizar as emoções, potencializar as aprendizagens de outros campos de conhecimento e auxiliar na aquisição de habilidades, tais como autonomia, raciocínio, imaginação e criatividade.

8. CONCLUSÃO: DO PONTO DE CHEGADA

Iniciei a escrita desta tese trazendo a seguinte definição de trajetória: “trajeto; linha descrita por um corpo em movimento” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 735), sendo que trajeto é um “espaço a percorrer de um ponto a outro; percurso” (HOUAISS, VILLAR, 2009, p. 735). Esta conclusão é, então, o meu ponto de chegada, o fim do movimento percorrido ao longo da escrita, lugar a que chego e paro para refletir, tecer minhas considerações e responder ao objetivo a que me propus, bem como seus desdobramentos.

Para poder tecer minhas considerações, volto ao problema de pesquisa, a partir do qual elaborei o objetivo geral desta tese. Esse problema partiu da constatação de que a literatura da educação musical percebe de modo negativo práticas educativo-musicais desenvolvidas por professoras unidocentes no contexto da educação infantil. Essa percepção é proveniente do entendimento de que o conhecimento musical é trabalhado de maneira superficial e de que a música é subutilizada, pois serve a finalidades que não as da área, mesmo que nem sempre essas finalidades sejam apresentadas, fundamentadas ou discutidas. Diante disso, a literatura aponta o trabalho colaborativo como forma de qualificar as práticas educativo-musicais nesse contexto, sendo que essa colaboração é pensada apenas entre professores(as) e na direção de qualificar as práticas educativo-musicais. Assim, percebi que o foco dos trabalhos estava no que particulariza a música na escola, e não no que a une à escola. Dessa maneira, não foi possível compreender as relações com música como parte de um projeto formativo, entendendo a educação musical como um projeto coletivo, que é concebido e desenvolvido por diferentes profissionais: professores(as), tanto unidocentes quanto especialistas, e também monitores(as) e estagiários(as).

A partir desse problema de pesquisa, estabeleci como objetivo geral desta tese compreender como diferentes formas de mediar relações com música, de diferentes profissionais, contribuem para o projeto formativo de crianças em uma escola de educação infantil. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes questionamentos: que ações e práticas envolvendo música são desenvolvidas na escola? Quem as desenvolve? Como são pensadas e desenvolvidas? Quais as percepções das profissionais sobre as contribuições das ações e práticas envolvendo música para a formação das crianças?

O estudo de caso foi a estratégia de pesquisa adotada, tendo em vista a busca por compreender uma situação particular. O caso escolhido foi uma escola municipal de

educação infantil: a EMEI Maria Marques Fernandes, situada na Vila MAPA, no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. A análise do PPP me possibilitou compreender o contexto em que a escola se localiza – a Vila MAPA, bem como identificar componentes do projeto formativo, que foram pensados coletivamente, tais como a finalidade de desenvolvimento integral das crianças; o princípio de respeito às diferenças; a valorização de diferentes saberes e o acolhimento das manifestações das crianças; a intenção de articular esses saberes e manifestações e de não fragmentar as ações educativas; a ideia que as crianças aprendem pela experiência; e a intenção de possibilitar que as crianças se apropriem do mundo através das interações e das brincadeiras, construindo significados.

Por meio das entrevistas pude compreender as perspectivas de nove profissionais que atuavam na EMEI Maria Marques Fernandes. Esse grupo de profissionais foi composto por quatro professoras unidocentes – sendo que uma ocupava o cargo de vice-diretora, uma, de coordenadora pedagógica, e as outras duas atuavam com as turmas –, uma professora licenciada em educação física e quatro monitoras. Todas as professoras concluíram, pelo menos, um curso de especialização e duas delas também o curso de mestrado. Das quatro monitoras, três têm formação em nível superior no curso de pedagogia, apesar do cargo não exigir essa formação.

A roda de conversa me possibilitou o aprofundamento de alguns pontos recorrentes durante as entrevistas individuais. Ainda que essa roda não tenha contado com a presença de todas as colaboradoras, percebi que o diálogo entre as diferentes profissionais possibilitou ampliar a reflexão acerca das relações com música em um projeto formativo de crianças.

Meus documentos pessoais me possibilitaram retomar o modo como eram realizados os meus planejamentos, os objetivos para os quais me propunha e os projetos que desenvolvi. Desses documentos também extraí algumas falas e relatos de situações cotidianas vivenciadas por mim na condição de uma das profissionais da escola.

Inspirada em Biesta (2017), trato a história de cada uma das profissionais que colaboraram com esta pesquisa como um início. O primeiro “sujeito” que introduz seu início no mundo é a EMEI Maria Marques Fernandes, lugar construído pela própria comunidade na qual se insere: a Vila MAPA, sem o qual não seriam possíveis os outros inícios. Essa escola é entendida como um mundo, pois é o lugar onde todos os sujeitos – profissionais e crianças – “introduzem seus inícios” como “seres únicos e

singulares” (BIESTA, 2017, p. 181). Esses inícios só são possíveis porque outros adotam nossos inícios. Assim, nossa unicidade e singularidade só existem pela presença dos outros.

A introdução dos diferentes inícios e a disposição que as colaboradoras têm para os outros sujeitos possibilitam que na escola ocorra um encontro. Identifico que esse encontro acontece na EMEI Maria Marques Fernandes em função da disposição das colaboradoras para aprender umas com as outras e para valorizar o que as outras fazem, ainda que o fazer do outro seja diferente. Essas disposições fazem com que as profissionais se entendam como um coletivo, pois se sentem pertencentes à instituição, são parte dela e a constituem, e possibilitam compreender os outros a partir de sua outridade.

Na escola – mundo em que os sujeitos se encontram – as singularidades das profissionais encontram um objetivo comum: a educação das crianças que ali introduziram seus inícios. A escola nasce com esta função: a educação das crianças, no sentido de tornar a vida dessas crianças melhor. Identifico esse sentido porque as colaboradoras entendem o espaço escolar como um lugar que faz a diferença na vida das crianças, buscando “fazer o máximo pensando na criança” (Samanta) e “fazer o que [podem] de melhor” (Fábia). Desse modo, as mais variadas ações que ocorrem na escola de educação infantil se tornam pedagógicas, pois buscam contribuir para a formação das crianças.

Para a coordenadora pedagógica Ana, “[s]ão pequenas ações que formam [as crianças] num todo.”. Essas pequenas ações educativas têm como princípios o acolhimento e a valorização das diferenças e das singularidades das crianças, o que indica que as profissionais adotam os inícios dessas crianças e as entendem como um outro.

A partir da disposição para o outro, as profissionais buscam desenvolver ações e práticas tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças. Essas ações e práticas buscam oportunizar às crianças experiências lúdicas, para que elas possam se apropriar do mundo e construir significados, sendo que a apropriação do mundo – e também da escola como um mundo – é feita através das relações que as crianças estabelecem com esse mundo. Parte dessas relações são as relações com música, sobre as quais lancei meu olhar durante a realização desta tese.

A partir dos dados analisados, percebi que essas relações são muito presentes na instituição e que elas são um modo de as crianças se apropriarem do mundo, já que o som é “[...] um modo totalmente único de interpretar e construir o mundo.” (BOWMAN,

1994a, p. 53, tradução minha). Para Bowman, os sons “[...] contribuem profundamente para o nosso senso de estar vivo para o mundo. Eles afirmam nosso vínculo com o mundo e confirmam sua unidade.” (BOWMAN, 1994a, p. 53, tradução minha). Além disso, a música ou “o som musical” transforma “fenômenos pessoais em sociais por causa de sua notável capacidade de nos cercar e de criar sincronicidade entre nós.” (BOWMAN, 1994a, p. 54, tradução minha).

Essas relações com música são mediadas pelas diferentes profissionais que trabalham na EMEI Maria Marques Fernandes: professoras unidocentes, professoras especialistas em música e em educação física, monitoras e professoras vinculadas ao Programa Orquestra Villa-Lobos. A partir de suas intenções, as profissionais promovem práticas educativo-musicais, que se relacionam às suas singularidades e dão origem a diferentes formas de mediar as relações das crianças com música. Essas diferenças têm relação com as experiências formativas e com as práticas sociais de referência de cada uma das profissionais.

As experiências formativas são vivências que influenciam o modo como as profissionais desenvolvem suas práticas educativo-musicais, como contou Samanta, por exemplo, que, em seu curso de magistério, teve professoras que a fizeram “criar muita coisa e [trouxeram] muito repertório [...], [a fizeram] criar brinquedos, coisas com o corpo e tal, pra gente poder utilizar na música [...]”. Desse modo, em seu trabalho Samanta busca levar repertórios variados para as crianças e também criar instrumentos musicais com elas, como falou ao descrever o projeto sobre reciclagem e sustentabilidade.

A coordenadora pedagógica Ana também fez referência à sua formação. Ela diz: “[q]uando eu fui trabalhar, com as crianças, eu lembro que um dos primeiros cursos que eu fiz foram cursos de música e eu tive uma professora na faculdade, que ela é simplesmente maravilhosa, não sei se... tu deve conhecer ela, [...] é tudo de bom e mais um pouco.” Anos depois, Ana realizou “um curso, uma vez, a [professora da Orquestra Villa-Lobos] até tava e aí se discutiu bastante isso, quando entrou a obrigatoriedade da música”. Essas experiências formativas auxiliaram a professora no desenvolvimento de suas propostas.

As professoras da oficina, por sua vez, tiveram sua formação no Programa Orquestra Villa-Lobos. Assim, elas promovem na EMEI Maria Marques Fernandes práticas educativo-musicais que se assemelham ao modo como aprenderam, centrando suas práticas na execução de instrumentos musicais e organizando suas oficinas como um ensaio, conforme contaram as colaboradoras.

Isabel falou que em seu curso superior em pedagogia aprendeu muito pouca coisa, mas teve experiências formativas em outros contextos: na família e na igreja. A professora conta que estudou um instrumento musical por influência de seu avô: o violão. Mais tarde, em uma “Igreja Batista, [entrou] pra um coral, [fez] técnica vocal [...] sempre com música, sempre tocando ou sempre cantando.”. Esse estudo possibilitou que, em suas práticas na escola, estivesse “sempre inventando com música: peças de teatro com música, sempre com o violão. [...] Os [seus] projetos da faculdade também sempre foram com música, sempre [com ela] no violão”.

As colaboradoras falam pouco da formação musical no curso de pedagogia. Desse modo, para algumas das colaboradoras é nas vivências que elas encontram suas referências para trabalhar com música. Essas vivências pessoais também influenciam o modo como elas desenvolvem práticas educativo-musicais. Ana, por exemplo, assim como Isabel, relatou experiências familiares com música: ela viveu em uma família que costumava escutar muitos LPs, sendo que alguns de seus familiares colecionavam esses discos. Isso é refletido em suas práticas educativo-musicais, pois também coleciona CDs e os leva para a escola para qualificar o trabalho com música, ampliando as referências musicais das crianças.

Mariana e Andréia falaram sobre experiências musicais utilizando dispositivos para ouvir música. A professora de educação física relatou que, “desde pequena, meus presentes, eu pedia walkman, na época do walkman, pedia rádio, sempre fui muito ligada em música, mas escutar.”. Isso aparece em seu trabalho quando relata que adquiriu uma caixa de som portátil para que não precisasse utilizar os aparelhos das escolas, já que utiliza música em grande parte de suas aulas. A monitora Andréia, por sua vez, contou que está sempre com o rádio ligado para ouvir música e leva isso para sua prática com as crianças.

A professora Fábria disse preferir ouvir músicas que saiba cantar e, em sua prática, o canto é algo muito presente, pois contou que a música está presente “[...] o tempo todo. Se tu tá no pátio, tu tá cantando [...]”. E ainda disse que, “[s]e tu tá cantando com um grupinho, os outros tão brincando lá e tão percebendo que tu tá cantando, eles param tudo que tão fazendo e já [vêm]”. A relação da monitora Luciana com o canto iniciou na infância, pois sonhava em ser cantora. Nas práticas desenvolvidas na escola ela busca compor canções – que consistem em paródias – com as turmas com as quais trabalha, procurando perguntar às crianças o que elas “[...] querem falar, o tema que el[a]s desejam cantar na música [...]”.

As vivências de cada uma das colaboradoras mostram que distintas práticas musicais lhes servem de referência para o trabalho na escola. Construir instrumentos, tocar instrumentos musicais, colecionar CDs para que as crianças possam conhecer músicas variadas, adquirir dispositivos para ouvir músicas com as crianças, cantar e compor são algumas das relações das colaboradoras com música – mencionadas por elas nas entrevistas –, que são levadas, de diferentes modos, para o seu trabalho junto às crianças. Identifico essas relações com música como práticas sociais de referência das colaboradoras, que antecedem seus inícios na escola e que influenciam as mediações das relações com música que promovem.

O contexto da Vila MAPA também tem suas práticas sociais de referência, sendo algumas delas indicadas no PPP da escola: música em rituais religiosos, a escola de samba Unidos da Vila MAPA e o Programa Orquestra Villa-Lobos. Essas práticas são trazidas especialmente pelas crianças que introduzem seus inícios na escola. Além disso, o próprio espaço geográfico faz com que haja a comunicação entre a escola e seu entorno, como é o caso da quadra da escola de samba que se localiza próximo à instituição. Entendo que as colaboradoras, ao entrarem nesse contexto, passam a incorporar essas práticas como referências. Um exemplo disso foi mencionado pela monitora Luciana, quando contou que as crianças estão inseridas em um universo de música na escola em função da Orquestra Villa-Lobos. Assim, ter aula de música na escola é uma prática social de referência da comunidade da Vila MAPA.

É no contexto da Vila MAPA que as crianças, que introduziram seus inícios na EMEI Maria Marques Fernandes, vivem e é a partir da leitura dessa realidade que as profissionais se aproximam da outriedade das crianças. A leitura da realidade dessas crianças fez com que Samanta, por exemplo, percebesse que o ambiente em que essas crianças vivem “[...] não é muito propício pra idade deles. Infelizmente.”, o que é corroborado pelas informações do PPP sobre o contexto da Vila MAPA, cuja comunidade enfrenta problemas com “drogadição e violência.” (EMEI MARIA MARQUES FERNANDES, 2018, p. 9).

Nesse contexto, a equipe de profissionais procura desenvolver projetos relacionados à “vida das crianças ali, o que tem sentido pra [elas], o que que a gente precisa estar despertando [nelas]” (Ana). Esses projetos partem da leitura da realidade das crianças e buscam construir um ambiente favorável a todos(as), o que evidencia que as colaboradoras se preocupam com a vida das crianças e entendem a escola como um

espaço de vida comum que pode fazer diferença na vida dessas crianças, e sinaliza uma preocupação com a vida em comunidade.

Esses projetos são o modo pelo qual a equipe de profissionais da EMEI Maria Marques Fernandes organiza as ações e práticas que são desenvolvidas na instituição. A partir das falas das colaboradoras identifiquei diferentes práticas de linguagem musical: utilizar a música na rotina, experimentar o corpo, os instrumentos musicais e objetos variados, escutar diferentes tipos de música, compartilhar canções, brincar de fazer “show” musical, fazer música como uma orquestra, dançar e se movimentar, fazer música na roda, falar sobre música, criar música coletivamente, improvisar, assistir a apresentações musicais, brincar e interagir por meio da música. Essas práticas envolvem as seguintes atividades musicais ou formas diretas de se relacionar com música (SWANWICK, 1979): escutar, tocar, cantar e compor/improvisar.

Escutar músicas variadas é prática frequente na escola. As profissionais buscam trazer diferentes músicas para as crianças ouvirem no intuito de ampliar seu repertório musical, como disse Samanta, que, em suas propostas, “[tenta] sempre trazer alguma coisa de música nova”. Esse repertório contempla músicas pensadas para o público infantil e “[...] outros tipos de música também [...], não só música infantil. [...] música clássica... [...] pagodes [...]” (Ana). Elas percebem que isso é importante por entenderem que as crianças têm pouco acesso a alguns gêneros e buscam, “[e]ntão, que [elas] tenham acesso por meio da escola.” (Isabel). Além de oportunizar o acesso a diferentes gêneros musicais, ouvir música possibilita que as crianças mobilizem suas emoções; assim, as profissionais também se valem da escuta em momentos específicos, como a hora do sono.

A escuta muitas vezes está relacionada à dança, aos gestos e aos movimentos corporais, “porque a criança, ela é muito... ela não consegue ficar muito parada” (Samanta). Quando as crianças fazem seus “showzinhos” no brinquedo livre, elas cantam e dançam. Durante as rodas, situação fortemente mediada pela música, a música está associada aos gestos. A dança, os gestos e os movimentos corporais possibilitam que as crianças conheçam seus corpos, se expressem, desenvolvam suas capacidades corporais e interajam com seus pares, com as profissionais e com suas famílias.

Por meio da exploração e da execução dos instrumentos musicais, do corpo e de outros objetos, as crianças experimentam a ação de tocar. Essa ação as põe em contato com diferentes fontes sonoras e suas possibilidades expressivas. Ao explorarem e manipularem essas fontes sonoras, as crianças se expressam, brincam, interagem, descobrem as possibilidades de seus corpos e dos materiais disponíveis na escola,

conhecem os instrumentos musicais e modos de executá-los, o que amplia os recursos para se expressarem e interagirem por meio da música.

O canto é outra prática recorrente que aparece em diferentes momentos com diferentes funções. Na roda, o canto é a principal forma de comunicação entre as profissionais e as crianças, e, nesse momento, são compartilhadas canções e promovidas interações entre os diferentes sujeitos. No “brinquedo livre” as crianças também cantam, trazendo manifestações que são importantes para elas, quando elas “[...] se isolam pra cantar, [elas] fazem o showzinho [delas].” (Fábria). Antes das refeições, também se canta “[...] para esperar o almoço, por exemplo. É uma das formas com que eles ficam tranquilos.” (Mary). Desse modo, o canto é uma forma das crianças se expressarem, se manifestarem, construir suas identidades, mobilizarem suas emoções e interagirem.

O canto aparece também em algumas das práticas de composição desenvolvidas na escola. As criações de párodias são um exemplo disso, pois nessa forma de composição há a intenção de que as crianças se expressem verbalmente, partindo de um assunto do seu interesse e de uma música já existente. Depois de escolherem o assunto e a música, as crianças expressam suas ideias e buscam encaixá-las na melodia da música com o auxílio das profissionais. Há outras formas de compor que ocorrem como uma brincadeira, como disse Mary: “os pequenos também inventam músicas”. Essas composições ocorrem como um improviso, como pode ser percebido no exemplo da professora: “[...] Agora o jacaré, quero ver quem sabe mexer. Rebola pra lá, rebola pra cá e aí a gente inventava. ‘E mexe o rabo assim’. Aí [as crianças] inventavam...”. As improvisações também eram feitas com os instrumentos musicais, como o teclado – prática que relatei na cena 7 do capítulo 7. Nessa atividade de improvisação meu diálogo com as crianças era feito através das sonoridades. Assim sendo, a composição possibilita que as crianças se expressem, comuniquem suas ideias e dialoguem com os outros sujeitos.

As práticas musicais, envolvendo as atividades de escutar, tocar, cantar, compor/improvisar e dançar, estão em diferentes situações escolares: antes das refeições, no horário do sono, nas propostas das unidocentes e das monitoras, nas propostas da professora de educação física, nas oficinas de música, nas aulas de música, no “brinquedo livre”, nos encontros com as famílias e nos projetos desenvolvidos por todos os sujeitos da escola. Essa presença está relacionada ao fato de a música ser uma linguagem que mobiliza as crianças, o que pode ser percebido quando a professora Fábria conta que, ao começar a cantar com uma ou duas crianças, logo outras crianças se juntam ao grupo, para fazer música ou brincar com música. Desse modo, entendo –

inspirada em Junqueira Filho (2008) – que as crianças fazem música porque precisam disso, porque é significativo para elas. As relações com música oportunizam que as crianças se expressem e se comuniquem, se conheçam e se reconheçam, façam experimentações e descobertas, brinquem e interajam.

Essas diferentes ações e práticas são desenvolvidas a partir dos projetos coletivos – de turma ou da escola, que partem da leitura da realidade das crianças. Esses projetos são pensados conjuntamente pela equipe de profissionais que atua em cada uma das turmas: professora unidocente, monitora e estagiária. O planejamento é centralizado pela professora unidocente.

A partir das falas das colaboradoras, identifiquei que algumas funções ocupadas pelas profissionais possibilitam elos entre as demais profissionais. Uma dessas funções é a de monitora, pois são essas as profissionais que trabalham tanto com as professoras unidocentes quanto com as professoras especialistas e com as professoras da oficina; assim, elas acompanham as crianças nos diferentes momentos e conseguem perceber como o grupo interage e como cada criança individualmente se manifesta e se envolve nas propostas educativo-musicais de diferentes profissionais. Outra função que estabelece esse elo é a função de coordenação pedagógica, que “consegue fazer [um] alinhavo, em torno das turmas, dar o sentido. Pegar, captar o âmago de todos os projetos e dar o sentido final, fazer aquele fechamento.” (Isabel).

A partir dos projetos são desenvolvidas as ações e práticas no intuito de oportunizar experiências nos diferentes campos de conhecimento, sem fragmentá-los. Essa ideia de oportunizar experiências corrobora com o entendimento de que a “infância não é apenas uma questão cronológica, mas uma condição de experiência” (KOHAN, 2004, p. 9). As crianças estão nessa condição de experiência e as profissionais também se colocam nessa condição, pois se mostram abertas e vulneráveis, o que reforça sua disposição para o encontro com o outro. Essa disposição possibilita que as crianças, na interação com outros, explorem o mundo, realizem suas descobertas e criem outras formas de interagir com esse mundo (KOHAN, 2004).

As experiências com música possibilitam um modo específico de se relacionar com o mundo, tendo em vista que “[o] imediatismo peremptório do som, sua ambiguidade, sua difusão e sua transitoriedade vital concedem à existência humana dimensões experienciais qualitativas incomparáveis com qualquer outro campo, que não se encontra em qualquer outra área.” (BOWMAN, 1994a, p. 53, tradução minha).

Essas experiências são oportunizadas por meio das ações e práticas propostas pelas diferentes profissionais que trabalham na escola. Conforme aponte em meu

problema de pesquisa, a literatura da educação musical percebe as propostas educativo-musicais desenvolvidas por professoras pedagogas como insuficientes ou até mesmo de modo negativo. Pensando que as formações de professores(as) licenciados(as) em música e pedagogos(as) são diferentes, soa estranho esperar que a forma como medeiam as relações das crianças com música seja a mesma.

A formação de licenciados(as) é centrada em uma área de conhecimento, a partir da qual se desenvolvem conhecimentos e habilidades sobre essa área e sobre o ensino da mesma. Já a formação dos(as) unidocentes contempla variados campos de conhecimento e enfatiza a faixa etária com a qual irá se desenvolver o trabalho. Desse modo, busquei entender a perspectiva das professoras unidocentes sobre seu próprio trabalho, o modo como elas percebem suas propostas educativo-musicais, as entendendo como um “outro” e buscando capturar a “outridade dos outros” (BIESTA, 2017).

A partir da perspectiva das colaboradoras, percebi que as propostas educativo-musicais que elas – unidocentes e monitoras – desenvolvem buscam oportunizar às crianças experiências diversificadas com música, como falou Fábria: “A gente apresenta. A técnica a gente [não tem].” Elas oportunizam que as crianças explorem seus corpos, instrumentos musicais e outros materiais, conheçam uma variedade de repertórios, componham e homenageiem “as pessoas que fazem parte da vida [da escola]”, como contou Ana, experimentem ouvir música em determinados momentos, brinquem com música, assistam a apresentações musicais, cantem, dançam e toquem. Essas experiências oportunizam que as crianças entrem em contato com meios para fazer música, que acessem gêneros variados para que possam se expressar e interagir através da música.

As propostas educativo-musicais desenvolvidas pelas professoras da oficina, vinculadas ao Programa Orquestra Villa-Lobos, apresentam uma outra forma de se relacionar com música, inspirada em um modelo profissional específico, pois buscam fazer música como uma orquestra. Conforme disseram as colaboradoras, nessas oficinas as crianças aprendiam “as notas musicais” (Luciana), “o ritmo, [...] o compasso” (Isabel), o nome dos instrumentos, o que é alto, o que é baixo, agudo, grave [...]” (Ana). Suas falas sobre os conteúdos desenvolvidos nas oficinas gira em torno da materialidade da música, mais especificamente ao que Del-Ben e Pereira (2019, p. 191) chamaram de “elementos rudimentares da música”, sendo que “a manutenção do trabalho com esses ‘elementos rudimentares’ da música acaba por consagrar o estudo dos parâmetros do som e da notação musical como uma tradição curricular da educação musical escolar.” (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 191).

Nessas oficinas, as colaboradoras percebem que há uma preocupação com o desenvolvimento musical das crianças, apesar de não o nomearem dessa forma. As colaboradoras entendem que o propósito da oficina é despertar nas crianças o desejo de participar da Orquestra, o que não está propriamente relacionado ao projeto formativo da escola, já que o que o sustenta não são as interações e as brincadeiras, embora também fosse possível sustentar essas práticas a partir desses dois eixos. Apesar de não estar diretamente relacionada ao projeto formativo, as professoras da oficina trazem para dentro da escola – do mundo – uma prática de referência da comunidade da Vila MAPA: a orquestra. As oficinas, portanto, estão relacionadas às práticas sociais das crianças da EMEI Maria Marques Fernandes. Essa relação com o lugar é o que possibilita que as profissionais entendam o trabalho desenvolvido nas oficinas como algo “[...] que é extremamente válido e maravilhoso.” (Isabel).

Nas propostas educativo-musicais desenvolvidas nas aulas de música por mim – que era professora especialista da escola – as colaboradoras identificam pontos que se aproximam das ações e práticas oportunizadas nas oficinas e pontos que se aproximam de suas ações e práticas. O que aproximava as aulas de música das oficinas está relacionado ao que é ensinado, aos conteúdos. Isso pode ser percebido nos seguintes excertos: “tu trabalhava ritmo, trabalhava som, trabalhava tipos de sons diferentes, [...]” (Isabel); “mostrava para eles os instrumentos.” (Isabel); “[...] o professor de música tem... vou trabalhar ritmo, vou trabalhar do mais alto... do mais grave ao mais [agudo], vou trabalhar o ritmo, a tonalidade [...]” (Mary).

O que aproximava as aulas de música das propostas desenvolvidas pelas professoras unidocentes e monitoras eram as finalidades vinculadas aos projetos das professoras, conforme falou a vice-diretora Isabel: “a tua intervenção era pedagógica, era voltada pro projeto da sala de aula, era mais contato com as professoras, era querer saber o que que tava acontecendo, pra [...] poder trazer o repertório.” No mesmo sentido, Andréia disse: “Tu acompanhava os nossos projetos, perguntava: o que vocês tão fazendo? Perguntava: o que tu acha disso? O que tu acha daquilo? Tentava te encaixar”. As falas indicam que as aulas de música estavam integradas ao projeto formativo da escola, pois o trabalho era desenvolvido de modo conjunto. A partir dessas falas, identifico que um(a) profissional licenciado(a) em música que faz parte da equipe de profissionais que atuam na escola tem a possibilidade de dialogar com os(as) demais profissionais, o que entendo como um potencial trabalho colaborativo e coletivo.

Percebo que as diferentes formas de mediar as relações com música partem das referências dos sujeitos: de sua formação e de suas práticas musicais de referência, mas

elas são construídas no interior da escola, a partir da leitura da realidade das crianças e do encontro entre as diferentes profissionais e delas com as crianças.

Para as colaboradoras, as crianças vão aprender um pouco de música com cada uma das profissionais, o que sinaliza que todas as profissionais têm intencionalidade ao desenvolverem suas propostas e que as diferentes ações e práticas educativo-musicais que promovem contribuem para a formação das crianças. As profissionais apontam algumas dessas contribuições: elas percebem que as relações com música possibilitam que as profissionais se aproximem das crianças, são um meio pelo qual as crianças respondem com prontidão, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de habilidades, como raciocínio, autonomia, imaginação, criatividade e fala, promovem o engajamento das crianças em diferentes propostas, potencializam as aprendizagens de outros campos de conhecimento e oportunizam que as crianças mobilizem emoções, sensibilidades e disposições.

As contribuições das ações e práticas educativo-musicais apontadas pelas colaboradoras indicam que seu olhar é direcionado para a formação das crianças, contribuindo para fins educacionais, o que coincide com a ideia de Bowman (2014, s/p, tradução minha), para quem “[o] valor da música e [o] do estudo da música e [o] da experiência musical (e assim por diante) [...] são bons apenas na medida em que contribuem para fins humanos ou, no caso da educação musical, para fins educacionais.”.

Pensando nas funções educativas apontadas por Biesta (2012) – qualificação, socialização e subjetivação –, identifico que, nas diferentes mediações, há propostas mais voltadas para a qualificação e propostas mais voltadas para a socialização. Ao analisar as cenas apresentadas no capítulo 7, percebo que a socialização é uma dimensão mais evidente do que a qualificação, o que vai ao encontro dos propósitos da educação infantil, que tem como eixos interações e brincadeiras e que, recentemente, tem direcionado seu olhar para a experiência como forma pela qual as crianças acessam e constroem os conhecimentos.

A descrição das paródias feitas pela monitora Luciana é um exemplo de situação em que percebo a qualificação como a principal dimensão educativa. Essa prática toma como ponto de partida uma música existente, em que muitos componentes já estão previamente definidos: harmonia, melodia e caráter expressivo, por exemplo. A partir dessa música já estruturada, a monitora e as crianças expressam o que gostariam de falar, trabalhando a habilidade de desenvolver uma forma de composição. Nas propostas desenvolvidas pelas professoras da oficina a qualificação também é a função mais

evidente, pois as professoras buscam que as crianças desenvolvam uma habilidade específica: a execução de instrumentos musicais de percussão.

As descrições sobre a música na rotina evidenciam a socialização, pois nesses momentos as crianças são inseridas “em modos de fazer e ser” (BIESTA, 2012, p. 818). Nesses momentos as crianças aprendem a lógica de organização coletiva dessa escola de educação infantil. As rodas são outro exemplo em que percebo a socialização como dimensão evidenciada, já que as profissionais falaram que esse é um momento em que se organizam como grupo. Nessas rodas “[a] música é quem manda até que eles comecem a falar. Cantar e fazer os gestos também”, como disse Mary. Nesse sentido, a música auxilia as crianças a entenderem um modo de estar com os outros.

A subjetivação só pode ser percebida na ação, pois a própria descrição de Biesta objetiva duas finalidades: qualificação e socialização, e deixa em aberto a subjetivação. De qualquer modo, compreendo que nas práticas desenvolvidas na EMEI Maria Marques Fernandes há a possibilidade da subjetivação ou que o evento da subjetividade não é negado (BIESTA, 2016), porque as profissionais se mostram abertas para o inesperado, se mostram disponíveis para acolher os sujeitos (seus inícios) e suas manifestações; assim, buscam compreender o outro a partir de suas singularidades.

A partir de Biesta (2016), entendo que a unicidade e singularidade de cada uma das profissionais e das crianças só existe pela presença dos outros. A disposição para esse outro, para adotar seu início, é que faz da escola um lugar de encontro e possibilita que as profissionais se entendam como um coletivo e busquem compreender os outros a partir de sua outridade.

Meu problema de pesquisa foi construído a partir da constatação de que o foco de diferentes trabalhos acadêmicos da área de educação musical estava centrado no que singulariza a música na escola, e não no que a une à escola, isto é, a formação das crianças, que é buscada a partir de um projeto formativo. Esse projeto formativo particulariza a escola, uma escola específica – um mundo –, e direciona os campos de conhecimento para um objetivo comum: a educação das crianças que introduzem seus inícios na instituição.

O projeto formativo na EMEI Maria Marques Fernandes tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, buscando que, através de experiências lúdicas, elas possam se apropriar do mundo, sendo as relações com música parte dessas experiências.

As relações com música, promovidas pelas diferentes profissionais, oportunizam que as crianças se aproximem da linguagem musical, brinquem e interajam umas com as outras e com as profissionais, mobilizem suas emoções, expressem seus sentimentos, aprendam a se organizar individual e coletivamente, aprendam a estar com os outros, desenvolvam habilidades como raciocínio, autonomia, imaginação, criatividade e fala.

Concluo que as diferentes formas de mediar as relações com música, de diferentes profissionais, contribuem para o projeto formativo de crianças em uma escola de educação infantil quando atendem ao propósito desse projeto formativo: o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, o projeto formativo não busca o domínio de diferentes campos de conhecimento, mas mobiliza os diferentes campos de conhecimento de forma que possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

A música – como um desses campos de conhecimento – funciona, assim, como dispositivo de formação das crianças. As relações das crianças com música auxiliam as crianças a adquirirem as habilidades, disposições e sensibilidades para as quais se propõe o projeto formativo, sendo uma das maneiras pelas quais as diferentes profissionais colocam as crianças em contato com o mundo, o que possibilita que as crianças se aproximem de formas de usar a linguagem musical e que se formem através das relações que estabelecem com a música.

Esta pesquisa, ao buscar compreender as percepções de professoras unidocentes e monitoras sobre as práticas de linguagem musical na educação infantil a partir de sua outridade, traz uma outra perspectiva acerca das relações com música de diferentes profissionais no contexto da educação infantil, relacionada ao projeto formativo e às finalidades dessa etapa da educação básica. Com isso, considero que esta tese possa contribuir para reflexões sobre o potencial formativo da música no contexto da educação infantil e sobre os(as) diferentes profissionais que atuam nessa etapa da educação básica e seus modos de mediar as relações com música e auxiliar a rever ideias sobre educação musical escolar.

Sugiro que pesquisas futuras possam investigar as perspectivas das crianças acerca desses diferentes modos de mediar as relações com música, buscando entendê-las como um outro, a partir de sua outridade, o que não foi investigado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete LECOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. *Revista Páginas de Educación*. v. 12, n. 1, p. 120-133, mai. 2019.

AHMAD, Laila Azize Souto; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Música na pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: lugar e/ou lugares?. In: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Belo Horizonte, 2016. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. s/p.

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, n. 19, p. 65-73, mar. 2008.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2017.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Educação musical infantil: uma nova proposta. *Claves*, João Pessoa, n. 3, p. 54-82, mai. 2007.

BARBOSA, Sílvia Néli; MAIA, Marta Nidia; RONCARATI, Mariana. “Ela aproveita para andar aqui”: as crianças e as instituições de educação infantil In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 227 - 242.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e pedagogia: mapeamento em Anais da ABEM (2001-2011). In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Natal, 2015. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. p. 1-14.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmien Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, p. 205-221, 2017.

BEZERRA, Jason Desiderio. O olhar da criança sobre o ensino de música na escola de educação infantil. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ISME - International Society for Music Education, 2017, Natal. *Anais...* Natal: ISME, 2017. s/p.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808 – 825, set./dez. 2012.

_____. *The Beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers, 2016.

_____. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 21-29, jan./abr. 2018

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº9 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação, 2013.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, v.3, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 13 de julho de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 15 mar. 2020.

_____. *Programa Brasil Carinhoso*. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>> Acesso em 15 jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio*, Etapa II - Caderno IV: Linguagens. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. 47p.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Documento Orientador. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (Org.). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: diálogos teóricos construídos nas ações formativas da UFFS*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

BONA, Melita; CABRAL, Rozenei Maria Wilvert. O que se canta e escuta na educação infantil: uma investigação em espaços pedagógicos do município de Gaspar/ Santa Catarina. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Natal, 2015. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.

BOWMAN, Wayne. Sound, sociality, and music: Part one. *The Quarterly*, v. 5, n.3, p. 50-59. 1994a.

_____. Sound, sociality, and music: Part two. *The Quarterly*, v.5, n.3, p. 60-67. 1994b.

_____. Educating musically. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Org.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

_____. No one true way: Music education without redemptive truth. In REGELSKI, T.; GATES, J. T. (Org.). *Music education for changing times*. New York: Springer. 2009. p. 3-15.

_____. Universals, relativism and music education. *Visions of Research in Music Education*, 2010. Disponível em <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/>> Acesso: 26 fev. 2020. p. 1-20.

_____. The ethical significance of music-making. *Music Mark Magazine*, 2014. Disponível em <<https://jfin107.wordpress.com/scholarly-paper-the-ethical-significance-of-music-making-by-wayne-bowman/>> Acesso em 23/10/2015.

_____. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

CAMARA DO LIVRO. *Programa Adote um Escritor*. Disponível em <http://www.camaradolivro.com.br/proj_adote.php> Acesso em: 31 mar. 2019.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor P. B; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 259 - 278.

CARVALHO, Rodrigo Saballa, FOCHI, Paulo Sérgio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, Canoas, v. 18, n.36, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa, FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano na educação infantil: em busca de uma poética da infância. In: CAMARGO, Diana; WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida (Org.). *Crianças e espaços educativos: entre pensamentos e ações pedagógicas*. Curitiba: InterSaber, 2019. p. 190-205.

CENTRO DE PROMOÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Orquestra Villa-Lobos*. nov. 2015. Disponível em <<http://cpca.org.br/orquestra-villa-lobos/>> Acesso em: 03 nov. 2015.

CENTRO DE PROMOÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Instituição*. mar. 2019. Disponível em <<http://cpca.org.br/instituicao/>> Acesso em: 02 mar. 2019.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CERLETTI, Alejandro. Un “nosotrxs” como sujeto colectivo de la educación. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (Org.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

Conceição, Renata Maria da. Educação Infantil e repertório Musical: narrativas de professoras não especialistas. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019. Campo Grande. *Anais...* Natal: Campo Grande, 2019. s/p.

COSTA, Marcia Victorio de Araújo. O Ensino de Música na Educação Infantil Pré-Escolar: uma visão sistêmica a partir da metodologia ativa. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.

CORRÊA, Thamiris Aparecida. Música na educação infantil: um percurso sonoro vivenciado por bolsistas do projeto PIBID. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015, s/p.

CUNHA, Conceição de Maria; FELAU, Rebeca Campos Berges; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação pedagógica e musical do professor pedagogo e os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ISME - International Society for Music Education, 2017, Natal. *Anais...*Natal: ISME, 2017. s/p.

DALLABRIDA, Iara Cadore; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: lembranças de professoras unidocentes. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2013, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2013. s/p.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.14, n. 15, p. 27-37, mar. 2006.

DUARTE, Rosângela. A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 82-91.

DUARTE, Rosângela; KEBACH, Patrícia. O ensino da música na Educação Infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1435-1443.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

EMEI MARIA MARQUES FERNANDES. *Escola Municipal de Educação Infantil Maria Marques Fernandes*. dez. 2018. Disponível em <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/mariamarquesfernandes/index.htm>> Acesso em 10 dez. 2018.

_____. Projeto Político Pedagógico. Porto Alegre, 2018.

ESTEVES, Livia Fernandes; PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Canções de roda na Educação Infantil: uma análise dos livros didáticos. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019, Campo Grande. *Anais...* Natal: Campo Grande, 2019. s/p.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 31, p. 30-50, 2007.

FREIRE, Jacó Silva. Música na formação unidocente: um estudo com professoras da educação infantil (EI) em Espírito Santo (RN). In: XXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2013, Natal. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. s/p.

FURQUIM, Alexandra S. S.; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 54-63, set. 2010.

GOMES, Carolina Chaves; SILVA, Júlio César da; MATTIUCI, Barbara; MONTEIRO, Calígia Sousa; SILVA, Antônia Ladyjane Duarte da; ROCHA, Igor Wanderley de Oliveira. Educação Infantil e as licenciaturas em Música nas Universidades Federais do Nordeste: sobre o perfil dos egressos e dos cursos. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszvski. Educação Musical na Educação infantil do Colégio Pedro II: um processo de construção. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa: com a nova ortografia da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986p.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de Albuquerque (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. s/p.

_____. *Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125- 138, set./dez. 2010.

KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (Org.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

_____. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *27ª Reunião Anual da ANPED*, 21 a 24 de novembro de 2004. CAXAMBU. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos.

KRAEMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. *Educação infantil: formação e responsabilidade*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 1-14, mai./jun./jul./ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ; Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.21-38.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012): portal QEdu.org.br. Acessado em 22/01/2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.18, n. 24, p. 81-88, set. 2010.

_____. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, n. 27, p. 31-42, jan./jun. 2012.

LOPARDO, Carla Eugênia. *A inserção da música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre*. 214. 289f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MAFFIOLETTI, Leda. A música na infância e as experiências de compreensão do outro. In: SALGADO, Rachel; ROCHA, Simone A. da. (Org.). *Educação Infantil: as crianças e a linguagem na/da infância*. 1ed. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p.83-96.

- MAFFIOLETTI, Leda; SANTANA, Soraia. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* 2015. Natal: ABEM. s/p.
- MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. As concepções dos professores de Educação Infantil acerca da atividade musical. In: XX Congresso anual da ABEM, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p.52-61.
- MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil. *Revista Música Hodie*, Goiânia v.12, n. 2, p. 210-219, 2012.
- NEVES, Eglem Lucena das. Educação Musical e Projetos de Trabalho: relato de prática docente interdisciplinar na Educação Infantil. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005. p.1-12.
- PENNA, Maura; MELO, R. A. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p.472-478.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Manual de Orientação e Organização sobre a Educação Infantil em Porto Alegre. Porto Alegre, 2003.
- _____. Secretaria Municipal de Administração. *Edital 17/2014*: concurso público para provimento do cargo de monitor. Porto Alegre, 2014.
- PENTEADO, Nicole Roberta de Mello; SANTOS, Maressa Barbosa dos; Sobre ser estagiária na Educação Infantil. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.
- PEREIRA, Joana Lopes. *Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- _____. A construção de trajetórias de de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.
- _____. Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 53-66, n. 37, jul./dez. 2016.
- QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva. Diversidade musical e ensino de música. *Boletim Salto para o Futuro*: educação musical escolar. Ano XXI, boletim 08, p. 17-23, jun. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 1.

RÖPKE, Camila Betina. Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ISME - International Society for Music Education, 2017, Natal. *Anais...* Natal: ISME, 2017. s/p.

SANTANA, Sandro Luiz Cardoso. Memória e esquecimento nos cantos de trabalho da Quixabeira. *Extraprensa*. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 193-209. 2017

SANTANA, Edson Hansen. Educação Musical no Brasil: professor generalista ou professor de música. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2014. s/p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Práticas musicais na educação infantil: uma pesquisa-ação. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2014. s/p.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. A música e as crianças pequenas: algumas considerações sobre as relações de mediação no processo de ensino/aprendizagem. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p.291-299.

_____. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*. Londrina, v.19, n. 26, p.105-118, jul./dez. 2011.

SCHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; AHMAD, Laila Azize Souto. Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 41, p. 115-138, jul./dez. 2018

SESCOOP/RS. *Projeto turminha da reciclagem*. mar. 2019. Disponível em < <http://www.sescooprs.coop.br/noticias/2018/05/23/projeto-turminha-da-reciclagem-apresenta-resultados/> > Acesso em: 30 mar. 2019.

SILVA, Ítalo Soares da. Reflexão da prática de estágio supervisionado em música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Dinarte Mariz. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ISME - International Society for Music Education, 2017, Natal. *Anais...*Natal: ISME, 2017. s/p.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. O ensino de música nas escolas públicas municipais da área rural dos Barreiros/PE. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2013, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2013. s/p.

SOLER, Karen Ildete Stahl; FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A música na educação infantil: um survey nas escolas privadas da cidade de Indaiatuba - SP. In: XVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007. s/p.

_____. A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba - SP. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. s/p.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. *Geosul*, Florianópolis, v.18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

TEOBALDO, Décio. *Cantos de Fé, de Trabalho, de Orgia: o Jongo Rural de Angra dos Reis*. Rio de Janeiro: E-papers serviços editoriais, 2003.

TORRES, Maria Cecília. Identidades musicais e narrativas de si: um estudo com alunas da Pedagogia. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 23, p. 91-120, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Pedagogos e educação musical no Brasil: um tema mapeado na Revista da Abem (2009-2014). In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. s/p.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 29-39, set. 2009.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Ouvindo as músicas das culturas de pares: uma pesquisa com crianças da educação infantil. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 247-261, set./dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

APÊNDICE B – Carta de solicitação de autorização da direção da escola

APÊNDICE C – Termo de autorização da direção da escola

APÊNDICE D – Documento de autorização

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE F – Roteiro para a roda de conversa

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista

Vínculo com a EMEI Maria Marques Fernandes

Que cargo tu ocupas/ já ocupaste na escola?

Conta-me sobre tua chegada na EMEI Maria Marques Fernandes.

O que te fez permanecer trabalhando nessa escola? (Ou: o que te fez retornar para escola?)

Que mudanças tu percebes na escola ao longo dos anos que trabalha?

Relações pessoais com música

Gostaria que tu me falasses de tuas relações com música em tua vida.

Tu percebes que essas relações de alguma maneira fazem parte do teu trabalho?

Se sim, de que maneira tu percebes que essas relações fazem parte do teu trabalho?

Conta-me sobre as tuas relações com música na EMEI Maria Marques Fernandes.

Impressões sobre as relações de outros sujeitos escolares com música

Fala-me sobre as tuas percepções sobre as relações das crianças com música na EMEI Maria Marques Fernandes.

Fala-me sobre as tuas percepções sobre as relações com música dos(as) outros(as) profissionais da escola na EMEI Maria Marques Fernandes.

Planejamento

Conta-me um pouco sobre como tu pensas teu planejamento.

De que maneira a música participa dos diferentes momentos em que tu estás com as crianças?

De que maneira tu inclui a música em teu planejamento?

Práticas educativo-musicais

Quais os momentos cotidianos da escola em que tu percebes que a música é importante?

Eu gostaria que tu me falasses sobre como foi a inclusão de aulas de música vinculadas à EMEF Heitor Villa-Lobos.

Eu gostaria que tu me falasses sobre como foi a inclusão de aulas de música com a minha chegada.

Eu gostaria que tu me falasses sobre como foi a minha saída, que resultou na ausência de um professor específico de música.

Tu percebes alguma diferença entre as propostas desenvolvidas por pedagogos(as) e por professores(as) de música?

Quais são as diferenças?

Tu percebes semelhanças entre as propostas desenvolvidas por pedagogos(as) e por professores(as) de música?

Quais são as semelhanças?

Música na proposta pedagógica

Conta-me sobre os projetos que a escola está desenvolvendo atualmente.

Como tu percebes que as propostas educativo-musicais participam desses projetos?

Quais são as discussões que têm permeado os encontros de formação na escola?

APÊNDICE B – Carta de solicitação de autorização da direção da escola

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
INSTITUTO DE ARTES**

À direção da EMEI Maria Marques Fernandes
Diretor XXXXXXXXX

Senhor Diretor,

Eu, Joana Lopes Pereira, matrícula UFRGS 00130486, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ex-professora desta escola e atualmente professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela Professora Dra. Luciana Del-Ben, venho, por meio desta, solicitar a autorização para realizar entrevistas e rodas de conversa com profissionais que atuam na escola, bem como ter acesso ao Projeto político-pedagógico da instituição. Os dados farão parte de minha pesquisa de doutorado, que tem como objetivo compreender como relações com música e educação de diferentes trabalhadoras contribuem para o projeto formativo de crianças em uma escola de educação infantil. Para tanto, solicito permissão para realizar a pesquisa e me coloco à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Joana Lopes Pereira

Luciana Del-Ben

APÊNDICE C – Termo de Autorização da Escola

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, XXXXXXXXX, diretor da EMEI Maria Marques Fernandes, através do presente termo, autorizo Joana Lopes Pereira, RG XXXXXXXX, CPF XXXXXXXX, doutoranda em música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a utilizar o nome real da referida instituição em qualquer material de natureza acadêmico-científica (tese, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros) referente a sua pesquisa de doutorado.

Abdico, desta forma, dos direitos sobre o uso de seu nome, bem como resguardo qualquer tipo de contestação que venha ocorrer. Assim, subscrevo este documento.

XXXXXXXXXXXXXXXX

Diretor da EMEI Maria Marques Fernandes

APÊNDICE D – Documento de autorização

Eu _____, portador(a) da identidade de nº _____, residente e domiciliado(a) no município de _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Joana Lopes Pereira, brasileira, portadora da identidade nº XXXXXXXXX, SSP/RS, residente e domiciliada à Rua XXXXXXXX, XXXXX, CEP XXXXXX, Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música, que pesquisa as relações educativo-musicais de diferentes trabalhadoras em um projeto formativo de crianças, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor(a) sobre a entrevista oral prestada no dia ___/___/___, na cidade de _____, que poderá ser utilizada na íntegra ou em partes, após passar por um processo de textualização. Esse processo visa tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal. Parte da transcrição literal da entrevista e suprime alguns elementos próprios da fala, como palavras repetidas, vícios de linguagem e expressões usadas de modo equivocado. Esses dados serão utilizados para fins didáticos, de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD, DVD, sem qualquer ônus, em todo território nacional ou no exterior.

Por esse ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som da minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

_____ / /

Assinatura

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A Senhora está sendo convidada a participar da pesquisa: "Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre" que tem por objetivo compreender como relações com música e educação de diferentes trabalhadoras contribuem para o projeto formativo de crianças em uma escola de educação infantil. Essa pesquisa será realizada com professores(as), educadores(as) assistentes e estagiários(as) que trabalham na EMEI Maria Marques Fernandes. Sua participação no estudo consistirá em responder a uma entrevista individual sobre relações com música na Educação Infantil. A entrevista terá uma duração de mais ou menos 60 minutos. Os riscos com essa pesquisa são mínimos, sendo que a Senhora pode se sentir desconfortável para responder algumas perguntas, mas tem a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para seu atendimento. A Senhora tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista/coleta de dados, sem qualquer prejuízo. A Senhora não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa a Senhora poderá entrar em contato com a coordenadora responsável pelo estudo: Luciana Del-Ben, que pode ser localizada em XXXXXX, XXXXXXXX das 8h às 17h30 ou pelo email XXXXXXXXXXXX. Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para a compreensão das relações com música e educação no contexto da educação infantil. Este termo será assinado em duas vias, pela Senhora e pela responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: "Relações com música e educação em um projeto formativo de crianças: um estudo com trabalhadoras da EMEI Maria Marques Fernandes". Conversei com Joana Lopes Pereira, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____/ /
Assinatura da entrevistada

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta entrevistada para a sua participação neste estudo.

_____/ /
Assinatura da responsável pelo estudo.

APÊNDICE F – Roteiro para roda de conversa

1. Percebi nas falas de vocês que a coletividade é algo presente e positivo na escola. Em que aspectos vocês acreditam que a coletividade contribua para o trabalho? E para o trabalho com música?
2. Em várias falas apareceu um forte vínculo com a música, mas em algumas foi enfatizada a falta de habilidade para fazer música. O que vocês acham que seria ter habilidade para fazer música? O que vocês acham que precisariam saber? Por que vocês acham que isso apareceu?
3. A música apareceu com frequência relacionada ao brinquedo livre. Por que vocês acham que ela aparece nesse momento?
4. No momento da roda a música também apareceu com frequência. Eu gostaria que pensássemos juntas sobre o sentido da música na roda.
5. O repertório musical apareceu bastante, tanto no sentido de trazer repertórios variados, quanto no sentido de valorizar o que as crianças trazem. Como vocês percebem que essa variedade de repertórios contribui para a formação das crianças? E por que o repertório das crianças valoriza as crianças?
6. Algo que apareceu em algumas falas foi a utilização da música na rotina (refeitório, hora do sono). Como vocês percebem essa utilização?
7. Nas propostas de vocês apareceu a exploração de instrumentos e a construção de instrumentos. Em que aspectos vocês acreditam que essas propostas são educativas?
8. Vocês também falaram de brincadeiras de roda e brincadeiras que envolvem o canto (a partir de objetos ou de cartinhas), em que aspectos vocês acreditam que essas propostas são educativas?
9. Eu gostaria que pensássemos juntas sobre a criação das paródias, já que várias lembraram dessa proposta. O que essa criação possibilita às crianças?
10. Pensando na formação das crianças, o que vocês acham que elas aprendem na Maria Marques? E o que vocês percebem que elas aprendem de música na Maria Marques?

11. Em que aspectos vocês acreditam que a música contribui para a formação das crianças na Maria Marques?
12. Eu identifiquei três formas de trabalhar com música ali na escola: aulas de música curriculares, aulas de música relacionadas à Orquestra Villa-Lobos e música nas aulas de vocês, além das particularidades de cada profissional. Eu gostaria que vocês falassem mais sobre essas formas, sobre as semelhanças e sobre as diferenças que percebem entre elas. Como vocês percebem que cada uma dessas formas contribui para a formação das crianças? Vocês gostariam de ver outras formas de trabalhar com música na escola?