

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL:
UM ESTUDO COM PEDAGOGAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sabrina Silveira Spanavello Storgatto

**Santa Maria,RS, Brasil
2011**

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO COM PEDAGOGAS

Sabrina Silveira Spanavello Storgatto

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL:
UM ESTUDO COM PEDAGOGAS**

elaborada por
Sabrina Silveira Spanavello Storgatto

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra.
(Presidente/Orientador)

Jusamara Souza, Dra. (UFRGS)

Luiz Fernando Lazzarin, Dr. (UFSM)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra (UFSM)

Santa Maria, 20 de maio de 2011.

*A meu pai e minha mãe
que doaram grande parte
de suas vidas para que hoje eu pudesse estar aqui
concluindo mais uma etapa de minha vida pessoal e acadêmica.
Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus por ter me concedido o direito de a cada dia acordar e ver um novo amanhecer.

A minha orientadora Professora Cláudia com que muito aprendi e muito cresci nestes quatro anos, ou mais de convivência. Obrigada pela paciência, compreensão e conhecimentos compartilhados.

Agradeço ao meu pai Dorvalino e minha mãe Ivone que me deram a vida e que me ensinaram a viver. Obrigada pelas expectativas que em mim colocaram, buscando me oferecer o melhor. Saibam, vocês se superaram e conseguiram me dar além do possível.

Agradeço a minha irmã e comadre Caroline que também foi e é significativa e importante em minha vida. Obrigada por me fazer perceber a beleza da profissão que escolhemos, e por me mostrar os caminhos que fazem a gente crescer dentro daquilo que amamos: ser professora! Obrigada também por me dar o afilhado Bernardo que me faz acreditar ainda mais em um mundo melhor a partir da simplicidade das crianças.

Ao meu esposo Bruno que esteve presente em minha vida a todo momento, e mesmo neste último ano de convivência física distante, sempre me ouvindo e me confortando por telefone nas minhas angústias e desmotivações. Você foi, é, e sempre será especial em minha vida.

A família do meu esposo, em especial Sogra e Sogra, Vô Nona e Vô Nilton (in memoriam) que em minha trajetória acadêmica foram imprescindíveis no apoio e em doação, me acolhendo em suas casas, trazendo-me a segurança e a convivência familiar tão necessária neste momento.

As minhas amigas de infância: Bruna, Emanuela, Aline e Gabriela. Vocês marcaram também a construção desse trabalho, e são parte importantíssima de minha vida. Obrigada por estarem comigo.

As minhas colegas de trabalho: *Clarissa e Tatiane*, que durante o ano mais importante de construção de minha dissertação estiveram comigo, dividindo as tarefas da escola para que eu pudesse trabalhar e escrever.

Aos professores *Jusamara, Luiz Fernando e Luciane*, por disponibilizarem-se a ser banca de minha dissertação, contribuindo com observações significativas a todo momento.

As professoras da escola estudada por terem sido disponíveis a participação de minha pesquisa, permitindo que eu adentrasse seus espaços de trabalho a fim de compreender meus questionamentos.

Aos estagiários do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM por compreenderem meu propósito de pesquisa e me aceitarem durante suas aulas.

Aos educandos da instituição de pesquisa, pela receptividade e simplicidade com que me recebiam a cada visita.

À Ir. *Valderesa*, Coordenação e professoras do Setor II do Colégio Franciscano Sant'Anna que me deram a oportunidade de estar mais perto do universo das crianças.

Ao Ir. *Evilásio*, coordenação e professoras do Ensino Fundamental do Colégio Marista São Luis que hoje me acolhem em sua instituição de ensino, acreditando no meu trabalho e na minha possibilidade de contribuir na educação das crianças.

Obrigada, vocês são minha vida!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO COM PEDAGOGAS

AUTORA: SABRINA SILVEIRA SPANAVELLO STORGATTO

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de maio de 2011.

Esta pesquisa está vinculada a Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e teve como objetivo compreender como pedagogas de uma escola existente no município de Santa Maria (RS) concebem a educação musical na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música que realizam práticas em seu espaço. Especificamente procurei verificar como professoras compreendem a música em suas atividades de docência e implementam a educação musical em seu trabalho; compreender suas necessidades com relação a educação musical na educação infantil e investigar acerca das interações entre pedagogos e estagiários a fim de promover a educação musical no contexto da educação infantil. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu em classes de Educação Infantil, com observações participadas no contexto de atuação das professoras pedagogas e dos estagiários do curso de música Licenciatura Plena. Além das observações também foi utilizada a entrevista semi estruturada com as professoras pedagogas. O estudo está organizado em cinco capítulos. Inicialmente faço minha apresentação bem como minhas aproximações com a educação musical no contexto da infância. A seguir contextualizo a instituição de investigação traçando um panorama a partir de minhas inserções naquele local. Em seguida, apresento compreensões sobre a infância, a fim de contextualizar meu olhar dessa fase do desenvolvimento, bem como questões peculiares ao contexto da infância na escola de educação infantil. Na sequência, passo às considerações sobre a educação musical na educação infantil e a seguir apresento a educação musical que encontrei no contexto em estudo. Pude perceber que as pedagogas atuantes na instituição possuem uma visão da música enquanto área do conhecimento, o que se deve em parte a presença dos estagiários em seus contextos de docência. No entanto, de maneira geral, percebo que ainda há necessidade de estímulo para que essas professoras busquem formas de articular sua docência à educação musical.

Palavras chave: Educação infantil, Educação musical, estagiários, pedagogas.

ABSTRACT

Dissertation
Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND MUSIC EDUCATION: A STUDY WITH PEDAGOGIES

AUTHOR: SABRINA SILVEIRA SPANAVALLO STORGATTO

ADVISOR: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Date and Place of Presentation: Santa Maria, 20th of May, 2011.

This research is linked to Line Arts Education and Research (LP4) from the Graduate Program in Education at Universidade Federal de Santa Maria (PPGE / UFSM) and aimed to understand how educators in an existing school in Santa Maria (RS) conceive of music education in early childhood education and how they interact with the activities developed by scholars of Music Degree in conducting practices in their space. Specifically looked to see how teachers understand the music in their teaching activities and implement music education in their work, understand their needs in relation to music education in early childhood education and research about the interactions between teachers and trainees to promote music education in context of early childhood education. The study was a qualitative approach to case study. Data collection occurred in kindergarten classes, participated with observations in the context of performance of teachers and educators of the course trainees music Full Degree. Besides the observations was also used semi-structured interviews with teachers educators. The study is organized into five chapters. Initially I do my presentation and my approaches to music education in the context of childhood. Then frame the research institution by drawing a picture from my inserts there. Then I present insights into childhood in order to contextualize my eye this phase of development, and issues peculiar to childhood in the context of school education. Following step to the discussion of music education in early childhood education and then present the musical education I found in the context under study. I could see that the educators working in the institution have a vision of music as an area of knowledge, which is partly the presence of the trainees in their teaching contexts. However, in general, I realize that there is still need encouragement to those teachers looking for ways to articulate their teaching music education.

Keywords: Early childhood education, music education, trainees, educators.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Autorização Institucional.....	109
Apêndice B	Roteiro de Observações.....	110
Apêndice C	Roteiro da entrevista semi-estruturada.....	111

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
Anexo 2	Termo de Confidencialidade.....	106
Anexo 3	Carta de aprovação do Comitê de Ética.....	107

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
2 O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO.....	20
2.1 A escola infantil da pesquisa.....	20
2.2 Alguns encaminhamentos metodológicos.....	25
2.2.1 Coleta de dados.....	27
2.2.2 Participantes da pesquisa.....	29
3 INFÂNCIA: algumas aproximações teóricas.....	31
3.1 Que infância é essa da qual falo?.....	31
3.2 Infância e escola de educação infantil: uma relação educativa?.....	35
3.3 Docência na educação infantil.....	40
4 EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
5 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	54
5.1 Docência na educação infantil: “o trabalho envolve a organização da educação e o cuidado diário”.....	54

5.2 A Música na educação infantil sob a ótica de pedagogas e seu envolvimento: <i>A gente tem um envolvimento com a música mais como relaxamento</i>	61
5.3 Carências encontradas com relação ao planejamento em Educação Musical: <i>Teríamos que realmente entender mais de música</i>	67
6 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
6.1 O estágio em música no contexto da educação infantil: <i>eu venho aprendendo muito com a inserção dos estagiários da música</i>	72
6.2 Interações entre professores e estagiários: <i>com a inserção dos estagiários a gente viu que muita coisa pode ser feita de outra maneira</i>	78
6.3 Educação musical no contexto das aulas de educação infantil: <i>tem algo cultural que une a educação infantil e a educação musical, essa coisa de cantar para embalar, para envolver</i>	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
8 REFERÊNCIAS.....	98
9 ANEXOS.....	103
10 APÊNDICES.....	109

APRESENTAÇÃO



Poderia apresentar este trabalho, dizendo que ele é a decorrência de outras pesquisas que fazem parte de minha trajetória de vida, como pensei e falei muitas vezes sobre este estudo. No entanto, com o passar do tempo, e com meu aprofundamento nas questões que o conduzem, comecei a perceber que esta pesquisa parte de algo que sempre me motivou. Assim, a pesquisa, além de ser decorrência de outras pesquisas acadêmicas que realizei, também constitui-se em referências do que sou como pessoa e que influenciam em minha professoralidade.

A pesquisa está vinculada ao grupo FAPEM (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical), grupo no qual vivenciei, ao longo de cinco anos, muitas discussões e problematizações acerca da educação musical, sobretudo em estudos focalizados na formação e nas práticas de professoras pedagogas. Reconheço a relevância que este grupo possui em minha trajetória acadêmica e como professora. O grupo foi fonte, dispositivo, no qual busquei inspirações para hoje construir um estudo que vem somar àqueles que já foram realizados. Com minha produção teórica neste relato de pesquisa busco um olhar mais sensível a causa da educação musical na escola, principalmente na escola de educação infantil. Na interface desta busca, deparei-me em um contexto da educação da infância com estagiários da

licenciatura em música e com professoras egressas da Pedagogia UFSM. Tramas que sustentaram minha pesquisa e meu pensar acerca da educação musical na infância, em uma escola para a infância.

A pesquisa dissertativa vem ao encontro da tentativa de responder algumas perguntas, o que acabo por não fazer na totalidade e me enredo em outras tantas questões. Questões guardadas a espera de talvez um momento, ou um aprofundamento teórico e prático que possam me provocar cada vez mais a respostas que não tem fim. Assim, adianto que as perguntas, ao final desta pesquisa, além de serem respondidas com o intuito de que estudo seja concluído, são respondidas buscando gerar novos questionamentos por compreender que a educação e, sobretudo o trabalho com a educação musical é um constante desafio que se renova a cada momento. Eu sou também meu próprio desafio e me renovo na escrita e a cada leitura deste trabalho.

Ao pensar na música e nas minhas relações com ela observo que em minha vida a música sempre esteve presente, em diferentes momentos. Música me reporta alegrias, tranquilidade e diversões, mas também me traz tristezas, angústias e solidão.

Buscando retomar alguns importantes momentos em que me relaciono e me relacionei com a música, coloco inicialmente minha infância. Nesta fase, gostava muito de programas de televisão, destes que intercalam apresentações com desenhos animados, como “Xuxa” e “Bom dia e Cia”, com Eliana. Também acompanhava o programa “Fantasia”, que seguia uma linha de jogos, mas com a música sempre presente, músicas estas que ainda são existentes em minha memória.

Além disso, em minha infância comecei a ter uma convivência muito próxima com músicas da cultura gaúcha. Prima de uma cantora do gênero nativista, quando criança, junto com minha família acompanhava sua participação em festivais de música deste gênero. Também sempre frequentei espaços de Centro de Tradições Gaúchas (CTGs) como expectadora de primos que participavam de internadas. Nestes eventos, percebia a música de uma forma bastante significativa, pois ela fazia emergir fatos de nossa região.

Como aluna da escola básica, lembro-me das músicas que minha professora da pré escola ensinava. Em geral, eram canções do folclore infantil. Recordo-me que uma das músicas era em italiano e, para nós, descendentes que não conheciam

bem o idioma, ficava difícil, pois não sabíamos exatamente o significado da letra daquela canção. No entanto, o que me cercava à música estava além da compreensão das palavras e seu significado. Envolvia-me pelas melodias e ritmos. Além disso, em minha trajetória escolar a música foi marcante em brincadeiras do recreio e também atividades festivas que ocorriam no pátio da escola.

Outros momentos musicais significativos em minha vida envolvem minha relação com a religião. Por ser descendente de italianos católicos, cresci e vivenciei valores, frequentando missas na Igreja de minha cidade, hábito que acompanha minha vida ainda hoje. Posso dizer que os cantos litúrgicos são para mim uma das partes mais significativas na celebração religiosa, expressam com mais emoção a relação entre o homem e Deus. Além disso, é um momento em que fico observando como as pessoas interagem com a música. Observo pessoas de todas as idades, com suas vozes tão diferentes, ouço instrumentos musicais, aprecio o coro da cidade que coordena a execução das músicas.

Hoje, ao analisar minhas preferências musicais, dadas as interações com as músicas que cruzaram minha vida e talvez algumas outras que por hora eu não recorde para fazer a narrativa, percebo que ainda que tenha tido contato com muitos outros gêneros musicais em minha trajetória, a música gaúcha é aquela com a qual mais me identifico, pois foi um tempo de vivências significativas, com minha família, e hoje, morando em outro estado (Santa Catarina) também me trazem uma sensação de proximidade com o Rio Grande do Sul, onde nasci, cresci, tornando-me a pessoa que hoje sou.

Minha seleção musical, no entanto, não se restringe, também escuto Ivete Sangalo, Maria Gadú, Engenheiros do Hawaii, Cidadão Quem, Kid Abelha entre tantos outros. Poderia dizer que me relaciono com um “misto musical” e atribuo isso as diferentes formas e significações produzidas pelas músicas que foram tomando em minha vida.

Vivenciar e (re)formar é algo que acontece em nossa vida sem uma ordem cronológica fixa, mas ao passo que a vida vai sendo vivida. Acredito que a música tenha entrado em minha vida de uma forma diferente, talvez academicamente, antes mesmo do meu ingresso na universidade.

Digo isso por ter tomado parte na pesquisa de mestrado de minha irmã, “A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressas da UFSM” (SPANAVELLO, 2005). Contribuí na etapa das transcrições

das entrevistas e vivi muitas apresentações e discussões acerca desta pesquisa. Acabei, de certa forma, me envolvendo com este estudo, o que, juntamente com as minhas vivências musicais são marcantes para que hoje eu esteja pesquisando nesta linha buscando conhecer o ainda por mim não conhecido, o universo da música no contexto da educação infantil de uma escola que tem experiências com música e está presente no contexto da UFSM.

Quando ingressei no curso de Pedagogia (UFSM) em 2004, pude ter algumas outras interações que considero diferenciais em minha formação acadêmico-profissional. Ao longo da graduação estabeleci relações teóricas e empíricas focalizadas na música e suas potencialidades na educação. A primeira delas foi a possibilidade de participação no desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica que problematizava a educação musical e as práticas docentes das professoras, buscando compreender suas necessidades formativas com relação a esta área do conhecimento¹. Este trabalho foi desenvolvido em duas fases: uma com acadêmicas em formação inicial e outra com professoras egressas do curso de Pedagogia e atuantes na docência dos primeiros anos de escolarização.

Nos resultados obtidos neste estudo, foi possível perceber que as pedagogas, mesmo tendo um conhecimento teórico acerca da educação musical demonstram que seriam necessárias vivências práticas para poder pensar em possibilidades de inserção da educação musical em seus planejamentos de docência. Apontavam também que seria relevante a presença do professor especialista em música na escola.

Outro aspecto que considero diferencial em minha formação acadêmico-profissional foi a participação em oficinas de grupo vocal e flauta doce, oferecidas pelo projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Esse programa tem como objetivo a “[...] formação musical e pedagógico-musical de professores não especialistas em música, principalmente de acadêmicos (as) da Pedagogia/UFSM (CORREA, 2008, p. 69). Através de minha participação nesse projeto, e por conseguinte das vivências que tive naquele contexto, pude perceber formas de incluir a música na minha docência.

O curso de Pedagogia (UFSM) também possui duas disciplinas, uma de Educação Musical (60h/a) e outra de Educação Musical para a Infância (30h/a), as

¹ Necessidades formativas em educação musical: um estudo na Pedagogia (UFSM) – PIBIC/CNPq (2006 – 2008), coordenação de Prof^ª Dr^ª Cláudia Ribeiro Bellochio.

quais cursei. Como já vinha problematizando acerca da educação musical e o trabalho dos professores, estas disciplinas foram significativas possibilitando-me uma ampliação deste olhar acerca da música enquanto área do conhecimento.

Ao longo do curso de graduação, também realizei práticas que fazem parte da matriz curricular do curso de Pedagogia (UFSM), na disciplina de PED², as quais desenvolvi em escolas municipais da região da Quarta Colônia de Imigração Italiana. Meus estágios de conclusão de curso ocorreram em duas escolas do município de Faxinal do Soturno, município no qual residia e que também é componente da Quarta Colônia de Imigração Italiana.

Penso que a música e a sua compreensão como área e como potencialidade no trabalho da docência de uma pedagoga, cuja aproximação pude ter durante os projetos de pesquisa e de extensão e também durante as disciplinas, me ajudaram a organizar e problematizar a minha prática, além de problematizar o trabalho de outras professoras com as quais estabeleci e estabeleço contato.

Um ponto que chamou a atenção nas atividades docentes durante as disciplinas de PED e de estágio supervisionado foi a pouca formação musical e pedagógico musical das professoras que atuavam nas escolas. Com esta detecção e, diante da constatação da ausência de professores licenciados em música, busquei procurar os motivos pelos quais a música estava ausente em projetos pedagógicos da escola. No entanto, ainda que ausente das práticas dos professores e dos projetos das escolas, percebia que a música aparecia nas mesmas, de modo muito presente nas atividades realizadas pelos alunos em situações de recreio, por exemplo, o que acabava por refletir o que eu havia vivido há mais ou menos quinze anos.

Essas problematizações levaram-me a realizar a pesquisa de conclusão do curso que buscava analisar a educação musical na Quarta Colônia de Imigração Italiana³. Como este estudo foi realizado sob a ótica dos Secretários Municipais de Educação, tendo como enfoque a gestão político educacional dos municípios e sua relação com a educação musical, pude compreender que a legislação sobre a educação musical na escola era inexistente, mas não fechada para a possibilidade de existência da música.

² Eixo articulador composto por objetivos norteadores do semestre [...] articuladora da prática educativa junto às demais disciplinas.

³ Educação musical na Quarta Colônia de Imigração Italiana: um estudo sob a ótica de suas Smeds – Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Ribeiro Bellochio.

Dessa forma, foi possível perceber que a existência de atividades de educação musical nas escolas que não possuíam professores especialistas, dependia mais dos professores que estavam atuando nos primeiros anos de escolarização do que da gestão pública municipal (SPANAVELLO, 2008). Aos professores destas escolas acabava por ficar a responsabilidade pela existência da música neste espaço. Nesse momento refletia sobre a necessidade de que os órgãos responsáveis pela gestão também tivessem maior preocupação em oferecer meios para que a música pudesse se fazer presente na escola, para que a implementação desses trabalhos não fosse exclusivamente dos professores.

Ao final de minha graduação no curso de Pedagogia, passei a acompanhar a tramitação do Projeto de Lei 2.732/2008, o qual propunha, naquele momento, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Esse projeto foi sancionado do dia 18 de agosto de 2008 e passou a ser conhecido como Lei 11.769/2008, dispondo acerca da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte.

Acredito que esta lei adentre o espaço das escolas abrindo caminho para os professores com graduação no curso de Música Licenciatura Plena, uma vez que ampara toda uma organização que deverá ocorrer com relação a criação de cargos para os professores de música, concursos em muitos municípios e outras regulamentações até este ano, 2011, visto que a lei prevê 3 anos letivos para a adaptação dos Sistemas de Ensino.

As vivências que somei em minha construção de vida, de cunho prático e teórico, juntamente a tramitação e implantação da lei, acabaram por me conduzir a uma série de questionamentos que me trazem dificuldades e possibilidades de pensar a música, a educação musical em contexto escolar.

Com isso, fico a pensar: se o pedagogo é responsável pela organização e desenvolvimento de conhecimentos integrados entre várias áreas do saber, conhecimentos que impulsionem a construção sócio-cognitiva dos alunos, a música não deveria estar presente em seu planejamento? Quais conhecimentos e comprometimento os professores pedagogos possuem com relação à música? Qual a compreensão que as professores já atuantes possuem da música no espaço da escola?

Diante dessas inquietações, conheci uma instituição de ensino, dentro do município de Santa Maria (RS) que possui uma relação muito próxima com a música, e sobretudo com os acadêmicos em formação inicial do curso de Música (Licenciatura Plena/UFSM) que neste espaço desenvolvem atividades voluntárias em música e estágio supervisionado. Com isso passei a pensar nos espaços que a música ocupa, em uma instituição que já possui algumas vivências diferenciais no âmbito da educação musical.

Esse meu interesse liga-se a minha formação acadêmico profissional, já que nela a educação musical esteve muito presente através de vivências e experiências que desenvolvi no contexto da UFSM.

Desta forma coloco-me a pensar, como a música tem ocupado o espaço do dessa instituição? Como a instituição também tem se organizado em função da lei que abre espaço para a música na escola? De que forma os professores da escola têm se relacionado com o trabalho de estagiários em música que tem realizado estágio supervisionado naquele local?

2 O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Nesse capítulo busco apresentar a instituição onde ocorreu minha inserção de pesquisadora para o desenvolvimento do presente estudo. Conforme referências anteriores, tal instituição está localizada no município de Santa Maria, entretanto sua identidade não será revelada a fim de manter sigilo e integridade do local.

2.1 A escola infantil da pesquisa

A escola de educação infantil na qual foi desenvolvida a pesquisa existe no município de Santa Maria (RS) desde a década de 70. Constitui-se em uma instituição voltada a educação infantil, sendo que, em seu surgimento possuía funções mais assistencialistas.

A instituição, no entanto, acompanhou as mudanças que constituem o caminho da educação infantil no Brasil, e hoje constitui-se em um local que busca: “[...] permitir que as crianças experienciem diferentes linguagens, mediante o processo de construção e levantamento de hipóteses, do pensar sobre algo e criar possibilidades de concretizar fantasias e imaginários infantis”. (PP, 2009, p. 45)

Dessa forma, uma das iniciativas diferenciais que a instituição possui é a abertura de um espaço para que acadêmicos do curso de Música Licenciatura Plena (UFSM), possam realizar seus estágios supervisionados em seu espaço, bem como está aberta a outras iniciativas de estágios em outras áreas. Assim, a instituição aqui referida constitui-se em um espaço aberto para diferentes atividades envolvendo a comunidade escolar, e em especial os acadêmicos dos cursos de licenciatura da UFSM.

Para fins de visualização do espaço da instituição faz-se relevante algumas considerações acerca de seu funcionamento e sua estrutura física. Dessa forma, é relevante observar que possui uma estrutura física bastante diversificada, o que potencializa o cumprimento de sua proposta pedagógica. Seu espaço físico, na área externa, conta com um pátio com caixa de areia para que as crianças possam interagir com brinquedos e brincadeiras ao ar livre e outro pátio conta com uma área verde, possibilitando a interação dos educandos com a natureza em atividades

dirigidas ou de simples exploração. Além disso, possui uma pracinha com brinquedos que estimulam a socialização entre diferentes turmas e o desenvolvimento motor das crianças.

Com relação a área interna, a escola possui: *sala da direção e coordenação*, que é o local onde ocorrem as reuniões com os professores, funcionários e pais; *Secretaria*, espaço destinado a parte administrativa da escola; *portaria*, que é o espaço destinado a recepção das crianças e familiares, e também é um local que possui espaço para exposição dos trabalhos das crianças, tanto nos murais quanto no centro de uma sala de espera que possui; a *sala da fonoaudióloga*, que possui jogos e equipamentos para o desenvolvimento deste trabalho realizado por um profissional especializado na área; *sala de computação*, equipada com computadores, mobiliário e jogos; *Brinquedoteca*, sala projetada para que as crianças possam vivenciar a ludicidade, dessa forma possui espaço para realização de teatros, jogos, espaço para leitura, túnel, escorregador, piscina de bolinhas, entre outros; *almoxarifado*, sala de armazenamento de materiais de consumo diário; *refeitório infantil e dos funcionários*; *cozinha e lactário*; *sala de vídeo*, utilizada para complementação e enriquecimento das atividades pedagógicas; *lavanderia*, local em que são realizados procedimentos necessários a higienização de toalhas, lençóis e cobertores.

As salas de aula são amplas e respeitam a métrica exigida pela legislação de 1,50m² por educando. Além disso, possui paredes com pintura clara, e piso de fácil higienização. Possui uma boa iluminação em razão de suas janelas amplas, que também contribuem para a circulação de ar no local. Além disso, todas as salas possuem ar-condicionado, utilizado para amenização do calor e bem estar dos educandos. O mobiliário é colorido, o que torna-se atrativo para as crianças, observando que o mobiliário também mantém altura adequada ao acesso dos pequenos. A escola possui um total de seis salas de aula.

Cada sala de aula, possui uma professora regente, em cada turno. A essa professora regente é atribuída a responsabilidade sobre as ações e decisões tomadas no contexto de sua sala de aula. Além disso, nas salas de aula existe a presença das professoras auxiliares, auxiliam a professora regente na realização das atividades por ela propostas. No entanto, em muitos momentos percebia que o trabalho de planejamento, entre regente e auxiliares era discutido anteriormente, e não determinado apenas pela regente.

Nessa instituição também há abertura para estagiários de outros cursos da UFSM, em especial os de licenciatura em música e licenciatura em pedagogia. Por essa razão, no contexto da instituição, dadas as relações que se estabelecem, encontrei espaço, para investigar e refletir sobre questões entre a música e sua presença na escola de educação infantil, passando este processo pelas relações entre professoras pedagogas e estagiários de música.

Conhecer um espaço, problematizar acerca deste espaço foi parte da trajetória que constituiu esta pesquisa. Além disso, penso e problematizo também a ocupação do espaço da instituição de ensino destinada aos estagiários que ali realizam parte de sua formação acadêmico-profissional, em especial os acadêmicos do curso de licenciatura em música, dado meu interesse nas questões que envolvem a educação musical e a docência nos primeiros anos de escolarização.

Dentro dessa reflexão acerca da existência de um espaço e a ocupação desse espaço pelas pessoas, passo a refletir como isso ocorre a partir da perspectiva de espaço e lugar. Afinal, o que é um espaço? Quando um espaço se transforma em um lugar?

Essa tentativa de definição de um conceito para espaço é algo que tem sido estudado no âmbito filosófico há muitos anos, e dada sua complexidade, não tem se chegado a um conceito fechado. Para Schwan (2008, p. 46):

O espaço sempre teve importância na vida humana, e pode ser entendido de várias formas, quer compreendido como aquele que contém as pessoas, as coisas e as relações; ou entendido como a materialidade externa ao sujeito; ou concebido como sendo constituído a *priori*, por relações que nele se estabelecem e são por ele estabelecidos; ou ainda compreendido como percepção subjetiva do homem frente sua relação com o mundo. (SCHWAN, 2008, p. 46)

Dessa forma a existência de um espaço abre a possibilidade para que nele existam relações que possibilitem novas existências, a depender do envolvimento das pessoas que ali interagem.

Meu envolvimento com a instituição e minha ocupação naquele espaço, acabou possibilitando a realização de minha pesquisa, através das inserções e questionamentos na educação musical da infância. Naquele local existe um espaço para que os acadêmicos do curso de música licenciatura plena, realizem seus estágios supervisionados, e dessa forma, também abre possibilidade para que eles complementem sua formação acadêmica em seu espaço.

Diferencial mas complementar ao espaço está o lugar, que segundo Cunha (2008, p. 183) “representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”, propondo que a ocupação dos espaços pelas pessoas, é que transformam os espaços em lugares, lugares de referência, lugares de ação.

Além disso Schwan (2008) volta a contribuir trazendo o entendimento de que o lugar constitui-se em algo pessoal, que parte da interação de cada pessoa nos espaços:

O lugar reveste-se de grande importância, por representar sentidos, símbolos e uma diversidade de experiências dos sujeitos que o significam como lugar. A ocupação de um espaço, através dos sujeitos que lhe atribuem significados, o legitima como lugar. Portanto não existem lugares neutros, considerando-se as dimensões políticas e culturais que o permeiam. (SCHWAN, 2008, p. 48)

Ferreira (2007, p. 108) também traz essa compreensão de transformação de espaço em lugar a medida que há um envolvimento com o espaço: Quanto mais conhecemos um espaço, menos abstrato ele se torna, contudo, cada vez mais, dotado de valor. Assim, de acordo com essa significação, já não é mais concebido como espaço e sim como lugar (FERREIRA, 2007, p. 108).

Esta reflexão entre espaço e lugar me conduz a essa instituição que selecionei para a realização de minha pesquisa por constituir-se em um espaço para a presença de acadêmicos do curso de Música (UFSM). Um local que constitui-se em um espaço a esses acadêmicos.

Dessa forma, também com relação a educação musical pude identificar um espaço: o espaço, aberto semestralmente, aos acadêmicos dos cursos de música licenciatura plena, para que possam desenvolver seus estágios supervisionados. Desta forma, esta instituição tem oferecido aos acadêmicos do curso de música licenciatura plena através do estágio supervisionado, a “oportunidade para a reflexão sobre a prática educativa e a construção de conhecimentos práticos” (BELLOCHIO E BEINEKE, 2007, p. 86).

Durante os estágios supervisionados os acadêmicos do curso de música, atuam no contexto de trabalho das professoras da infância, dividindo com elas o local de trabalho, possuindo também a possibilidade de compartilhar experiências no sentido de tornar a prática mais significativa.

Na perspectiva de espaço e de lugar expostos fico a pensar no entanto, de que forma este espaço aberto naquela instituição se transforma em um lugar formativo para esses estagiários? Como se apropriam deste espaço e fazem dele o seu lugar de atuação? Qual a importância que têm atribuído a esse espaço? Esses questionamentos surgem da compreensão inicial de que o espaço existe, mas precisa da mobilização e apropriação das pessoas, para se transformar em um lugar, uma referência.

De maneira complementar a isso, fico pensando que esse espaço de estágio existente na instituição pode proporcionar uma forma de diálogo entre professores especialistas em música, ainda que em formação, e professores atuantes na educação de crianças pequenas. Isso seria bastante positivo, pois como afirmam Bellochio e Figueiredo (2009. P. 44) “professores não especialistas e especialistas em música podem e devem trabalhar, em conjunto, na tarefa de incluir a música na escola”. Os pesquisadores compreendem que há um trabalho que se complementa entre os especialistas em música e os especialistas no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Essa possibilidade de existência de um diálogo entre o trabalho de professores de música e professores da infância suscitou outras questões que vão um pouco além: Será possível que a música possa ocorrer na escola de educação infantil de forma integrada aos outros conhecimentos, dada a presença do professor especialista? Como poderá ser realizado o planejamento das proposições docentes? De que forma professores pedagogos e especialistas irão se relacionar e integrar seus trabalhos? E especificamente um questionamento que relaciona-se ao centro deste estudo: Como se relacionam estagiários do curso de licenciatura em música e professores pedagogos que compartilham os mesmos alunos, os mesmos espaços de docência? Será possível que realizem um trabalho colaborativo? Como tem se organizado suas práticas docentes? Em conjunto? Em separado?

Ao pensar nestes questionamentos, passei a perceber que a possibilidade de compreender estas questões que se relacionam ao trabalho docente poderiam ser entendidas através de uma fundamentação teórica que discutisse as questões colocadas. No entanto a prática do trabalho docente é que muitas vezes traz respostas às questões que se destinam a docência e por essa razão, realizei inserções no contexto da instituição, a fim de observar indícios que pudessem estar respondendo a esses meus questionamentos.

2.2 Alguns encaminhamentos metodológicos

Esta pesquisa buscou compreender como os professores de uma instituição de educação infantil, existente no município de Santa Maria (RS) concebiam a educação musical na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas pelos estagiários do Curso de Licenciatura em Música da UFSM.

Especificamente procurei verificar como professoras da instituição compreendiam a música em suas atividades de docência e implementavam a educação musical em seu trabalho; compreender suas necessidades com relação a educação musical na educação infantil e investigar acerca das interações entre pedagogos e estagiários a fim de promover a educação musical no contexto da educação infantil.

O estudo desenvolveu-se através de uma abordagem de cunho qualitativo e com o uso do método estudo de caso. Este é um método que pode “contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p. 20) e possibilitou compreender questões acerca da educação musical relacionadas a um espaço de educação infantil, através de um grupo de professoras de educação infantil e estagiários da música.

O presente estudo caracterizou-se como um estudo instrumental de caso, uma vez que focalizou-se na educação musical e seu espaço dentro de uma escola de educação infantil em específico. Segundo Stake, o estudo instrumental de caso é utilizado quando “o caso se constitui em um instrumento para conseguir algo diferente a compreensão de outra coisa”. Desta forma, passei a me utilizar da educação musical no contexto de uma escola de educação infantil para desta forma compreender algumas relações das professoras pedagogas com a educação musical.

O primeiro contato para realização dessa pesquisa ocorreu em julho de 2010, através de uma conversa com coordenação pedagógica, a fim de esclarecer meus objetivos e questões de pesquisa, e as razões que envolviam aquele contexto. A proposta foi acolhida com a observação de que eram necessárias pesquisas naquele espaço.

Após a aceitação do projeto de pesquisa foi realizado um encontro com a coordenação pedagógica a fim de fazer um levantamento dos professores pedagogos egressos da UFSM atuantes naquele espaço. O fato da escolha dos participantes aos habilitados pela UFSM ocorre em razão de que esse curso “[...] desde 1984 [...] tem contado com disciplinas específicas MEN 351 (Metodologia do Ensino da música na pré escola) e MEN 344 Metodologia do Ensino da Música no Currículo por Atividade no curso de Pedagogia” (OESTERREICH, 2008) no intuito de oferecer uma formação nesta área do conhecimento para que o professor dos primeiros anos de escolarização possa vir a compreender a música em seu processo formativo.

Além disso as professoras selecionadas também foram as atuantes no turno da manhã em razão de minha indisponibilidade para aproximações no contexto de trabalhos das professoras do turno da tarde⁴.

Ao ter a seleção das professoras participantes, fui até a escola no dia da reunião de planejamento, anterior ao início do segundo semestre, a fim de expor a proposta de pesquisa, para a partir daí verificar sua disponibilidade de participação. Em um primeiro momento, as professoras mostraram-se um pouco apreensivas, afinal eu estaria adentrando o seu espaço de docência, quebrando uma rotina que já fazia parte de seu contexto de trabalho para questionar, analisar, compreender aspectos sobretudo da educação musical no contexto da infância daquela escola. Entretanto, as professoras foram solícitas a minha apresentação e pedido, e cinco docentes disponibilizaram-se a participar da pesquisa que envolvia minha presença no contexto de sala de aula onde haviam alunos estagiários de música.

Minha proposta de pesquisa também foi apresentada aos estagiários, pois estariam envolvidos no contexto de minhas observações. Como eu trabalhava no turno da tarde, e eles só se reuniam na UFSM também no turno da tarde para as orientações referentes ao estágio, precisei encaminhar minha proposta a professora responsável pela disciplina de estágio, para que ela pudesse esclarecer acerca de minhas inserções nas aulas dos acadêmicos. Com estes, no entanto, tentei uma aproximação que senti ser mais resistente. Às vezes tinha a impressão de que me percebiam como alguém que estava avaliando seu desempenho com as crianças,

⁴ Minha indisponibilidade decorre do trabalho que eu desenvolvia em uma escola da rede particular do município de Santa Maria/RS.

ainda que tivesse esclarecido meu foco de investigação na docência e a educação musical de pedagogas.

2.2.1 Coleta de dados

Para a coleta dos dados utilizei primeiramente a observação por considerar a necessidade de estar em imersão naquele espaço, observando, interagindo, questionando e também estabelecendo relações com os docentes e demais envolvidos no funcionamento desta escola de educação infantil. A observação é uma forma de coleta de dados que “consiste em um exame minucioso que requer atenção na coleta e análise dos dados” (MARTINS, 2006, p. 25).

As observações ocorreram nas turmas das professoras selecionadas entre os meses de agosto a outubro de 2010. Além disso, ocorreram através de um roteiro de observação elencando alguns pontos específicos a serem analisados⁵. Buscava me inserir em dois momentos, um em que elas estavam atuando e outro que era na aula dos estagiários. Foram realizadas vinte observações em um período de quarenta a cinquenta minutos em cada sala de aula. Dessa forma, visitava a escola duas vezes na semana. As observações nas aulas das pedagogas serviram para que eu pudesse entender sua compreensão acerca da docência na educação infantil. Além disso, com essas observações pude perceber quais atividades estavam sendo propostas a fim de desafiar os educandos para a construção do conhecimento. Nas aulas dos estagiários, observei o que estava sendo priorizado na construção do conhecimento musical dos educandos e, além disso, também podia observar o envolvimento das pedagogas com o trabalho que os estagiários estavam desenvolvendo, o que deu suporte compreensivos para posteriormente estar tecendo relações da aula de música com a aula em geral.

O tipo de observação realizada é o que Flick (2009, p. 205) compreende como “observações seletivas” e denomina que estas tem por finalidade a compreensão intencional dos aspectos centrais. Portanto, meu intuito com as observações foi de aproximação ao contexto de atuação de docentes e dos estagiários da música a fim de estar tecendo observações acerca da educação musical a partir desses locais. As observações foram registradas em um Diário de

⁵ Roteiro no Apêndice B.

Bordo que continha os acontecimentos e minhas observações e reflexões acerca dos mesmos.

Além da observação, utilizei a entrevista semi estruturada⁶ para conversar com as professoras pedagogas acerca de algumas questões específicas que já vinha tecendo, quando da elaboração da proposta de pesquisa e que foram repensadas e até reformuladas a partir das observações. As entrevistas ocorreram no mês de novembro de 2010.

Para Martins (2006, p. 27) a utilização da entrevista em estudos de caso, faz-se com o intuito de “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”. Esse instrumento de coleta de dados foi selecionado por se compreender a necessidade de aproximar-me das compreensões das professoras acerca de seu contexto de trabalho e de suas percepções sobre a educação musical.

Ao utilizar-me da entrevista, parti do entendimento de que “uma entrevista pode oferecer elementos para corroborar evidências coletadas por outras fontes possibilitando triangulações e conseqüentemente aumento do grau de confiabilidade do estudo” (MARTINS, 2006, p. 27).

A opção pela entrevista semi estruturada foi feita pela possibilidade de flexibilização que esta oferecia, permitindo que questões fossem reorganizadas e ampliadas no decorrer de sua realização.

As entrevistas ocorreram de forma individual com cada uma das professoras selecionadas, no mês de outubro de 2010. Foram realizadas cinco entrevistas e com o consentimento de cada uma das entrevistadas, foram gravadas em formato *mp3* e transcritas na íntegra gerando um Caderno de Entrevistas (CE) que serviu como instrumento exploratório para a elaboração das análises aqui apresentadas.

Para a análise dos dados coletados através das observações e também das entrevistas, organizei alguns itens para promover a organização desses dados. Inicialmente interessava-me saber acerca das compreensões das professoras acerca de sua *docência na educação infantil*. A seguir, buscava investigar como as educadoras compreendiam a *música na educação infantil* e diante dessas compreensões busquei investigar também as *carências encontradas para o*

⁶ Roteiro no Apêndice C.

planejamento em Educação Musical. A seguir, em minhas análises, busquei traçar um panorama geral acerca da Educação Musical na instituição em estudo, e dessa forma adentrei ao campo do *trabalho desenvolvido pelos estagiários naquele local* e as relações com a educação musical. A seguir busquei verificar as *interações entre pedagogos e estagiários* a fim de perceber as relações que se estabeleciam através da música naquele contexto.

2.2.2 Participantes da pesquisa

Participaram dessa investigação cinco das professoras regentes, egressas do curso de Pedagogia (UFSM), atuantes no turno da manhã⁷, em uma escola de educação infantil de Santa Maria/RS. Apresento a seguir cada uma das professoras⁸ a partir do nível de ensino em que atuam:

- **FLORISBELA:** professora do berçário, turma com oito crianças no turno da manhã, com idade entre um e dois anos de idade. Esta professora realizou a formação inicial, e em concomitância trabalhava em um setor que não se relacionava com a docência. Ao fim da graduação a professora ficou ainda um tempo afastada da docência por motivos pessoais e quando retornou precisou reconstruir muitos dos conhecimentos que havia tido na faculdade, pois segundo ela, as crianças haviam mudado muito nesse tempo e a teoria vista na faculdade já não se adequava àquele contexto. Hoje, considera que sua prática docente está mais amadurecida, pois consegue organizar o planejamento de maneira centrada nos alunos. Ainda ressalta a importância da abertura da escola aos estagiários, pois entende que esses trazem novos conhecimentos para que possam organizar uma prática mais significativa aos educandos.
- **ARACI:** professora da turma de integração, turma que continha onze crianças no turno da manhã com idade entre um e cinco anos de idade. Atua na escola desde o seu estágio curricular. Considera que aprendeu muito com a prática.

⁷ Turno selecionado por mim em função de que durante a realização desta pesquisa, estava trabalhando como professora de anos iniciais, em outra escola, no turno da tarde.

⁸ Os nomes são fictícios a fim de manter sigilo quanto a identidade das professoras.

Também relaciona o cuidado com as crianças bastante atrelado ao seu trabalho pelo fato de que sua turma é de crianças bem pequenas. Com relação a educação musical conta que já buscou propor esse trabalho, mas que não foi significativo, pois não percebia um envolvimento prazeroso dos alunos nas atividades.

- **LOLITA:** professora do maternal 1, que continha dez crianças no turno da manhã com idade entre dois e três anos. Atua no local e em outra escola. Compreende que o seu papel diante dos alunos seja o de propositora de algo diferenciado das vivências comuns dos alunos. Com relação a educação musical, esta professora transparece uma compreensão para além do simples cantar no contexto da educação infantil e, em concomitância, apresenta muitas necessidades que a impedem de estar realizando esse trabalho como pensa que ele deveria ser organizado.
- **MANUELINA:** professora do maternal 2, turma que continha onze crianças no turno da manhã com idade entre três e quatro anos. Realizou a docência na pedagogia da UFSM, e durante a sua formação inicial também atuava na docência. Segundo a professora, esta possibilidade de verificar a teoria na prática lhe possibilitou muitas construções que hoje influem em sua professoralidade. Possui a consciência de que o trabalho do professor é permeado pela pesquisa e formação constantes. Além disso a professora compreende que tem o “dom” para ser professora, e por essa razão não imagina-se em outra profissão.
- **GEMA:** professora da pré escola, turma com doze alunos no turno da manhã. Considera que a formação inicial que teve na pedagogia foi relevante, mas no entanto, sente que foi se constituindo professora a partir de sua prática docente. Gema teve vivências musicais para além da matriz curricular do curso de pedagogia, as quais lhe possibilitam uma compreensão mais clara acerca dos aspectos intrínsecos da música.

3 INFÂNCIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Falar na educação infantil, pensar em aproximações entre a educação musical na infância pressupõe, dentre muitos pontos, a compreensão do espaço das crianças. Espaço onde potencializam suas imaginações, criações e interpretações. Como educadora de crianças, há algum tempo venho vivenciando esse espaço da infância, e nesta minha inserção reflito sobre o que é ser criança e como podemos ir construindo possibilidades para que, cada vez mais, as crianças tenham um espaço que lhes seja impulsionador do desenvolvimento. Para isso, faz-se relevante pensar...

3.1 Que infância é essa da qual falo?

Falo de uma criança vista na história da sociedade. A história que constitui a infância, demonstra na atualidade um avanço, pois traz registros de um tempo em que o cuidado e o zelo com as crianças eram inexistentes (ARIÉS, 1981), até a atual condição em que a criança é central em seu desenvolvimento.

A compreensão social da criança como uma fase da vida humana com características peculiares é uma ideia moderna, já que “[...] durante muito tempo as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO E CERISARA, 2004, p. 10).

Dessa forma, em tempos anteriores, “as crianças não interessavam pelo que eram, mas porque um dia seriam adultas” (VILL, 2009). Além disso, segundo a mesma autora, é importante atentar ao fato de que, na atualidade, os discursos acerca da infância mudaram. Hoje se compreende a infância como a fase mais importante do desenvolvimento humano, entretanto, “os valores atribuídos a infância [antigamente] não se distanciam tanto assim do que vivemos na atualidade” (*ibidem*, p. 89).

Com isso, Vill (2009) quer alertar para o fato de que os discursos atuais, acerca da infância modificaram-se mas, no entanto, muitas expectativas acerca da passagem para a vida adulta ainda são colocadas nas crianças, o que lhes causa,

muitas vezes, um aceleração da vivência de sua infância, com tantas atribuições e atividades.

A mesma autora, ainda ressalta a compreensão de que, ao longo dos anos, as infâncias foram sendo retratadas por muitas imagens, sobressaindo-se a imagem da criança “sensível e frágil” (VILL, 2009, p. 94). Essa imagem, na sociedade atual, dados os avanços, e também os conflitos e mudanças, já não pode ser encontrada, fato que provocou a produção de discursos acerca do desaparecimento da infância (POSTMAN, 1999).

Penso, no entanto, que ao invés de falar em desaparecimento da infância, é necessário pensar as novas formas de infância que apresentam-se na sociedade atual. Essas novas formas decorrem de uma variedade de modos de se ver a infância, as quais as crianças são submetidas, dependendo de seus contextos, condições sociais e econômicas. Dessa forma percebo o:

[...] aparecimento daquelas crianças espontâneas, criativas, questionadoras, exigentes, crianças sem pai, sem mãe, sem nada, crianças abandonadas em sacos plásticos com apenas meses de vida, crianças mortas por pais e mães sem quaisquer condições de serem pais e mães, crianças de e em guerra, crianças-bandidas, crianças-rebeldes, crianças-consumidoras, crianças-hiperativas. Crianças que desafiam a todo o momento pais, professores, autoridades, crianças das *lan-houses*, crianças das favelas, do *hip-hop*, crianças das gerações Xuxa, É o Tchan, da Tati Quebra Barraco, do Latino e também das músicas ainda infantis, crianças informatizadas e sem informação, enfim, crianças, diversas, diferentes. (FIGUEIREDO, 2007, p. 60)

As diversas infâncias retratadas por Figueiredo (2007), permitem visualizar uma parte do que se constitui o espaço da infância na sociedade atual. Tal panorama esclarece que não se pode falar em uma homogeneidade ao se falar de infância, e também apresenta a necessidade de um pensamento plural acerca das formas de existência infância, as quais relacionam-se diretamente com contextos e condições sócioeconômicas.

A partir desse esclarecimento, encontrar uma definição para a infância, caminha ao encontro do reconhecimento dos espaços e dos modos nos quais a infância existe e se constitui.

Na sociedade atual, percebo uma compreensão de que a infância existe de diferentes formas, pois mesmo através da mídia há uma disseminação de

campanhas envolvidas com o combate do trabalho infantil, com a prostituição de menores, o uso de drogas, etc. Por outro lado, a própria mídia representa a contradição dessa compreensão, pois “a televisão e demais mídias procuram construir uma espécie de massividade nos hábitos de consumo, de alimentação, de vestuário e de brincadeiras” (FIGUEIREDO, 2007, p. 63), o que contribui para a disseminação de uma ideia de infância homogeneizada.

Em outro extremo, é possível perceber outra realidade da infância: de crianças sem limites que, muitas vezes, dominam os pais, o de crianças super protegidas e que por essa razão não conseguem conquistar sua autonomia, o de crianças que aos quatro ou cinco anos de idade representam instituições em concurso de beleza e por essa razão priorizam o cuidado com o corpo ao brincar e viver a infância, entre tantas outras situações que ocupam centralidades na vida de crianças.

Frente a este panorama social da infância na contemporaneidade, compreende-se as múltiplas formas de existência da criança no mundo. Há, então, uma urgência em “[...] aprofundar a compreensão no que diz respeito à infância como categoria social e cultural, configurando as pequenas crianças como atores sociais e produtores de culturas infantis, bem como reconhecendo-as como sujeitos portadores de direitos” (FILHO, 2010, p. 54).

Filho (2010), traz três pontos bem significativos no que se refere a infância, e que são relevantes de serem discutidos pois trazem uma visão abrangente de infância que alinha-se a minhas compreensões.

Inicialmente, o autor fala na criança como ator social. Mas o que é ser ator? Um ator incorpora o personagem que vai interpretar em determinados contextos, dando-lhe subsídios para que possa realmente ser parte de tal contexto. No contexto da criança, a perspectiva do ator diz respeito ao fato de que ela está a todo momento criando e interpretando:

As crianças não se limitam a reproduzir linearmente a cultura adulta, elas o fazem de modo interpretativo, pois não só a interiorizam como se tornam parte dela e contribuem para a reprodução cultural nas relações com adultos e entre seus pares, reforçando assim a concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo. (AGOSTINHO, 2008)

A criança, vista deste modo, interpreta o mundo dos adultos, recria e transforma-o através do seu olhar e da comunicação com os seus pares. Nesse processo de criar, recriar, inventar e interpretar é que a criança pode ser compreendida como um ator social, que produz cultura. Isso esclarece a autonomia que as crianças possuem, o que as permite ir além das culturas que permeiam seu espaço.

Com isso, ressalto a importância de “revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (BORBA, 2006).

Desta forma, há uma ideia de mobilidade, de autonomia e de autoria que permeia a construção e o desenvolvimento da criança, bem como sua inserção e produção social. Pressupõe que a criança não toma a cultura do adulto pronta para a sua vida, pelo contrário, “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114).

Importante é também reconhecer que não é somente a criança que produz toda a sua cultura. A criança já nasce imersa em um espaço sócio-cultural. Assim, uma parte de seus conhecimentos é de apropriação, ou seja, a criança toma parte dessa produção cultural que a rodeia internalizando culturas que atravessam o seu espaço e a produzem como sujeito social. Outra parte é criação, constituída a partir das próprias relações da criança sobre essa produção cultural que a constitui sobre e sua existência. Assim, as crianças precisam ser vistas como “sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade” (BORBA, 2006), dando a elas a possibilidade de ir além do que está posto.

Dessa forma, essa infância da qual falo são infâncias, que tomam forma na vida das crianças a partir de suas vivências, de seus espaços e de suas famílias. Falo de infâncias caracterizadas pela autonomia, pela busca do saber. Falo de infâncias que precisam ser compreendidas para que tenham espaço na família, na escola e na sociedade em geral.

3.2 Infâncias e escolas de educação infantil: uma relação educativa?

As escolas de educação infantil constituem-se em espaços para potencializar o desenvolvimento das crianças, atendendo os princípios da educação infantil de cuidar e educar.

Atualmente, nesses espaços destinados a educação infantil, as crianças possuem, ou deveriam possuir, uma vivência e convivência cidadã, pois tais instituições possuem “[...] caráter educativo que partilham com as famílias a responsabilidade de educar crianças de zero a seis anos” (GIRALDI, 2008, p. 31).

No entanto, faz-se lembrar que a educação infantil que busca educar como parte de um processo de uma formação cidadã, no Brasil, data dos anos 80 (KRAMER, 2006), pois até então, era exercida sobre uma base compensatória, que buscava suprir carências de diferentes origens: cultural, social, linguística, dirigindo-se especialmente a crianças de camadas populares.

Na nova compreensão acerca do trabalho nas instituições de educação infantil, o cuidado, que antes era central no trato com as crianças acabou sendo reconhecido como um direito social das crianças, buscando dar-lhes a garantia do desenvolvimento:

[...] ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas, ao longo desses 30 anos- cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças. (KRAMER, 2006, p. 800)

O que se observa, subsequente a isso, são “duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalho realizados em creches e em pré-escolas: por um lado haviam instituições que realizavam um trabalho denominado assistencialista, e por outro, as que realizavam um trabalho educativo, apoiando-se em situações mais escolarizadas de interação com os educandos (CERISARA, 1999, p. 12).

Na prática, entretanto, a utilização do binômio “Cuidar e Educar” acabou passando pela necessidade de indissociabilização, pois o trabalho diário mostrou que “embora dependa dos objetivos que desejamos alcançar com as crianças, em qualquer um dos casos estaremos desenvolvendo algum tipo de Educação, seja nos serviços de caráter mais ‘assistencial’, seja naqueles de caráter ‘educacional’”

(TOMAZETTI, 2004, p. 42). A ideia que ora se coloca é a de que o cuidar e o educar não podem ser vistos como partes separadas no processo educacional da criança, principalmente na educação infantil. Não há cuidado sem educação, tampouco educação sem cuidado.

Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. (FOREST E WEISS, 2003, p. 2)

Em razão disso, hoje, penso que o que permeia o trabalho na instituição de educação infantil seja um olhar sensível às crianças, de modo a aproximar-se delas e de seus contextos, buscando o reconhecimento e a aproximação às necessidades dos educandos.

Isso significa saber verdadeiramente quem são, saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na escola. Só assim pode-se compreender quais são as reais possibilidades dessas crianças, lembrando que, para elas, a classe inicial é a porta de entrada para uma vida social mais ampla, longe do ambiente familiar. (FOREST E WEISS, 2003, p. 1)

Isso suscita pensar que se a criança é um ator social (FILHO, 2010) fora da escola, e também dentro dela, como estão sendo potencializadas condições na escola para que a criança possa interpretar e interagir? Que lugares a criança tem encontrado para desenvolver seu protagonismo educativo e social no contexto escolar? Os tempos e espaços da educação infantil tem sido organizados com base nas necessidades das crianças? O que tem permeado essa organização?

A escola de educação infantil, geralmente, é organizada através de rotinas, que buscam determinar tempos e espaços para que ocorram as atividades em seu contexto. A rotina, é tomada como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano, nas instituições de educação infantil” (BARBOSA, 2006, p. 35), servem portanto para organizar as ações da escola, dos professores em seu contexto de sala de aula.

Essas rotinas tem origens diversas no espaço escolar, podem vir dos coordenadores pedagógicos, podem ser organizadas pelos próprios professores ou outras pessoas envolvidas no processo de organização da escola. Em decorrência disso, algumas vezes há uma divergência no que se relaciona a rotina, pois se quem a organiza não é quem está próximo ao dia-a-dia das atividades dentro da sala de aula, acaba não visualizando e priorizando o que é central neste espaço

No contexto da organização da educação infantil e da sala de aula para esta etapa do desenvolvimento humano, “o foco de nosso olhar devem ser as crianças, visando cada vez mais conhecê-las, saber mais a respeito de quem falamos, normalmente do nosso ponto de vista, que é um jeito “adultocêntrico” de racionalizar as percepções” (COUTINHO, 2005).

A compreensão adultocêntrica, muitas vezes ainda é presente nos contextos da educação infantil, principalmente na docência que tende a dominação de ideias dos adultos sobre as ideias das crianças. Neste caso, são somente os adultos que organizam situações de aprendizagem para que as crianças aprendam. O viável seria que uma visão de educação gerada por adultos e crianças a partir da ideia de lugar para a infância, que promova sentidos e proposições de um trabalho na educação infantil mais condizente com as infâncias que vão sendo construídas, ou como afirma Brancher (2007) “Isso significa dizer, saber e fazer um currículo por crianças e adultos para crianças, e não como costumeiramente se fez por adultos para crianças”.

Pensar uma educação infantil mais centrada na criança implica no olhar mais descentralizado do mundo adulto, empenhado em descobrir o mundo sob os olhos da criança. Filho (2010), nesta perspectiva aponta para “a necessidade de estudos direcionados a conhecer as manifestações culturais das crianças com seus pares. Ou seja, compreender as crianças a partir de si próprias, desvelando e interpretando as relações que são constituídas entre elas”.

Para que essa compreensão possa se tornar uma realidade, no entanto, ocorre a necessidade de que as instituições direcionadas à educação possam olhar, primeiramente o aluno, buscando aproximar-se dele, para, em decorrência pensar um trabalho que possa respeitar a individualidade e as vivências de cada educando, e mais do que isso, possa estar trazendo a cena essa bagagem cultural que ele traz, ou dito de outra forma, para que possa estar oferecendo, no contexto da educação infantil, um lugar para que o aluno possa se desenvolver.

Silveira (2004) desenvolveu um estudo buscando perceber a visão da criança sobre a escola de educação infantil, por acreditar que elas necessitem ganhar espaço para falarem por si próprias. Com isso, a autora objetivou modificar paradigmas sobre o que é ser criança. Através do seu estudo, que além de entrevistar as crianças, também abriu espaço para que fotografassem os locais da escola e falassem sobre eles, a autora identificou que a brincadeira e amizade são fortes motivos que contribuem para que a criança goste da escola. Algumas até, em sua pesquisa, tecem uma diferenciação entre o brincar e o ir á escola, valorizando o primeiro em detrimento do segundo, explicitando uma diferenciação no que diz respeito a rotina que encontra no contexto da escola. As crianças sentem necessidade de brincar o tempo todo, seja de forma dirigida ou livremente no pátio.

As rotinas, nesse contexto, se analisadas pelo âmbito da funcionalidade, são positivas, pois “A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas, dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas” (BARBOSA, 2006, p. 38).

O que fico a questionar é a forma como as rotinas se estabelecem na escola e, principalmente, se elas tomam como ponto de partida o interesse das crianças, que são os sujeitos centrais neste local. Meu questionamento parte em função de uma constatação de que as rotinas geralmente não são teorizadas, ou acompanhadas de uma explicação sobre a seleção ou escolha de atividades ou materiais (BARBOSA, 2006, p. 36), dessa forma, também não são teorizadas no sentido de compreender o significado das rotinas para as crianças.

Não se pretende com isso generalizar a situação das escolas de educação infantil existentes, mas atentar ao fato de que as rotinas podem e devem fazer parte do contexto da escola de educação infantil, porém é necessário que as rotinas permitam em primeiro lugar, que os espaços para que crianças pequenas tenham seu desenvolvimento seja prioridade na escola, em segundo lugar, que permitam mobilidade, para não promover o risco de se pensar em uma educação alienada da sociedade e daquilo que permeia a diversidade cultural existente no espaço escolar (BARBOSA, 2006, p. 39).

Giraldi (2008) ainda traz a compreensão das rotinas sob duas perspectivas: a rotina estruturante, ocupada em exercer a organização do dia-a-dia, razão pela qual transmite segurança aos pais e professores e a rotina pedagógica, capaz de

oferecer as crianças uma série de atividades que lhes propiciem o desenvolvimento como “nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, como formar rodinhas, escolher o ajudante do dia, conversar sobre os acontecimentos, elencar atividades do dia (GIRALDI, 2008, p. 35).

Além disso, algo importante para o desenvolvimento da infância no contexto de escolas de educação infantil é a disponibilidade dos espaços e tempos para a realização das atividades e essa disponibilidade de espaço e tempo está interligada com a rotina:

[...] é através da rotina que o tempo e o espaço se estruturam para a criança, pois percebem a hora da roda, a hora do lanche, a hora do sono, a hora da saída e assim por diante. A rotina orienta a criança a se organizar dentro de um espaço e de um tempo determinado, mas para isso a rotina deve ser tolerante e flexível, de modo a organizar os espaços e os tempos conforme novas necessidades. (GIRALDI, 2008, p. 40)

Dessa forma, reincidente, mais uma vez, na necessidade das rotinas serem flexíveis de modo a contemplar aquilo que desperta a atenção dos educandos, visando o desenvolvimento infantil. Assim, no contexto da educação infantil, a organização espaço-temporal precisa ser diversificada: “[...] os locais devem ser disponibilizados de modo que contemplem diversas possibilidades, dando a oportunidade à criança para explorar, descobrir, interagir, agir e estipular áreas para a realização de atividades em um espaço-tempo” (GIRALDI, 2008, p. 44).

Com isso, ressalto o fato de que a organização do trabalho docente, para a educação infantil, ainda que tenha que se organizar de acordo com as rotinas organizacionais da escola está mais diretamente ligada com as opções realizadas pelas professoras pedagogas em seu contexto de trabalho. Com isso esclareço que o fazer pedagógico depende de concepções acerca dos objetivos do trabalho que se deseja realizar e é também um trabalho que depende de uma “dimensão política” (LIMA, 2010, p. 120). Ou seja, na educação infantil, a organização e as opções de trabalhos que potencializem o desenvolvimento da infância também atrelam-se a política do que se pensa e deseja para a educação das crianças pequenas, para além de uma organização formal do espaço escolar ou da organização pontual de rotinas. Para quê? Para quem? ou Por quê? São são questões que se interfaceiam e colocam para os professores deste nível de ensino.

3.3 Docência na educação infantil

Falar nas mudanças históricas e conceituais que permeiam a existência e a compreensão da infância e do contexto da educação infantil também envolve, de alguma forma, os papéis das pessoas que organizam diariamente a educação das crianças pequenas, e mais ainda, em discutir sobre a forma como essas pessoas pensam e organizam a docência, diante das diversidades que encontramos no espaço da educação infantil.

Durante muito tempo, a figura da professora de Educação Infantil era caracterizada unicamente a partir de “sua afetividade, pelo seu dom maternal”. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, “forjada” através do seu perfil enquanto mulher, com o seu dom de educar inato (CABRAL, 2005, p. 103). Desta forma, a professora da educação infantil foi vista, por muito tempo, apenas como uma cuidadora e hoje assume responsabilidades mais complexas, no que diz respeito a potencialização da educação das crianças pequenas, visto que, a demanda de profissionais para atuação na educação infantil tem sido de profissionais qualificados e com nível de escolaridade cada vez mais elevados, buscando a melhoria da educação dessas crianças e também a melhoria dos atendimentos nas instituições (LIMA, 2010, p. 82).

Ser pedagogo é se responsabilizar pela infância, é assumir a autoridade que é legítima a quem se coloca esta responsabilidade. As imagens sobre ser professor de crianças pequenas refletem o contexto social e cultural em que são produzidas, e é também de acordo com o que se vive e com as imagens que se tem de criança e da infância, que se produz um pensar sobre como se pode atuar com a criança pequena. (LIMA, 2010, p. 80)

Bonetti (2006) realizou estudos, através da legislação⁹ em função de investigar a especificidade da docência em educação infantil e encontrou algumas atribuições que são destinadas a este profissional, entre elas: garantir para a criança o direito de aprender para se desenvolver; trabalhar com a diversidade; ser articulador entre a creche ou pré-escola e a família e a comunidade; produzir os conhecimentos e gerir os processos pedagógicos; educar e cuidar.

⁹ 1) Referenciais para a formação de professores (1998)

2) Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior (Maio/2000);

3) Parecer CNE/CP n.º 009/2001

Com isso, é possível perceber funções “educativo específicas” das educadoras, em detrimento da visão da profissão enquanto “assistencial-sanitário” (ONGARI E MOLINA, 2003, p. 21). Por outro lado, a visão sobre a professora da educação infantil configura-se em uma grande diversificação de atividades, o que no senso comum pode indicar-lhe uma falta de especificidade, ou a necessidade de “uma discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo” (ONGARI E MOLINA, 2003, p. 22).

Nessa discussão encontra-se com ênfase a formação do profissional para atuar na educação infantil. Quem são as pessoas que estão atuando com este nível de ensino? Que formação tiveram para poder estar trabalhando com crianças pequenas? A quem se destinam os cursos de pedagogia? E qual o espaço que a infância tem ocupado na formação desses professores?

Refletir o lugar da infância na formação de professores, no curso de Pedagogia, é estar atento às discussões sobre as demandas do ser professor na contemporaneidade e estabelecer um diálogo com as infâncias vividas e construídas no processo formativo dos docentes. Isso serve para repensarmos sobre essa pluralidade de significados e perceber a infância não como algo naturalizado, mas como direito que toda criança deveria ter de viver. (IRGANG, 2009, p. 8233)

Dessa forma, os cursos de formação de professores para atuarem nos primeiros anos de escolarização, precisam construir essa amplitude necessária ao profissional atuante na docência da educação infantil. Segundo Tomazetti (2004), é necessário que os profissionais egressos desses cursos tenham [...] o entendimento de que não existe a infância, mas infâncias que diferem de acordo com, por exemplo, classe, gênero e etnia (TOMAZETTI, 2004, p. 64).

Atualmente, no Brasil, a formação dos profissionais para atuarem na educação infantil ocorre nos cursos superiores em Pedagogia. Legalmente isto fica instituído atualmente, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (DCNP) que o curso:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, de 15 DE MAIO DE 2006)

Dessa forma, existe uma abrangência profissional que pode ser desenvolvida por profissionais com formação em pedagogia, sendo a docência, uma delas.

No contexto da infância, em especial:

A organização do trabalho pedagógico na educação infantil se reveste de significados distintos. Sua finalidade educativa considera o trabalho voltado para situações reais de aprendizagem, com propostas contextualizadas significativas, de modo a ampliar as vivências e as experiências das crianças, que são diversificadas e dependem do contexto cultural e social em que se inserem, bem como das interações com outros sujeitos, adultos e crianças. (MACHADO, 2010)

Entretanto, ao se falar em especificidade para o trabalho do professor atuante na educação infantil, o que primeiro vem a mente é o seu conhecimento a respeito da criança e das formas pelas quais este conhecimento pode ser potencializado no cotidiano da educação infantil. O professor responsável por esse nível precisa pensar: que aluno é esse que ora recebo? Como tem se desenvolvido e como tem realizado sua aprendizagem? De que forma ocorre a construção do seu conhecimento? Como atuar potencialmente na educação desta criança? Quais são as necessidades deste aluno?

Explicito dessa forma minha compreensão de que a especificidade do trabalho do professor encontra-se com as atribuições explicitadas por Bonetti (2006), no entanto o que se sobressai a essas atribuições é a compreensão do professor sobre a criança e o seu desenvolvimento, pois “as atitudes ligadas à profissão estão calcadas no que entendemos ser a criança e a infância” (LIMA, 2010, p. 46).

Além disso, o professor da educação infantil precisa ter um olhar sensível sobre seu aluno, buscando identificar suas particularidades e suas vivências culturais anteriores e concomitantes ao seu ingresso e frequência na escola. Desta forma, compreendo que poderá promover uma prática próxima e significativa que respeite sentimentos e curiosidades dos educandos.

Dessa forma, é relevante compreender que “[...] a formação docente, juntamente com a profissionalidade para a Educação Infantil, requer uma Didática articulada aos contextos educativos, que trazem as culturas de crianças e adultos como expressão de suas referências de mundo, através de processos investigativos”. (TOMAZETTI, 2004, p. 124)

A educação infantil é organizada através de ações que permeiam o seu cotidiano. Acerca deste cotidiano na Educação Infantil, é possível compreender

como “o suceder dos acontecimentos no dia a dia, é como se vive o que se vive nos diferentes espaços e grupos. O cotidiano é um espaço de possibilidade” (LIMA, 2010, p. 94).

Na educação infantil, brincar é fundamento essencial para o cotidiano por suscitar relações entre as crianças, através do seu imaginário. Também é através do brincar que as crianças produzem sua existência no mundo, marcam o seu lugar, através da cultura que produzem. O brincar é uma atividade que permeia de maneira constante o cotidiano da educação infantil. Por isso Tomazetti (2004, p. 178) aponta para a:

[...] necessidade de compreendermos a brincadeira das crianças como elemento de socialização, através do qual as crianças ocupam o lugar transitório específico no decorrer de sua vida. Aprendendo a brincar e reconstruindo as brincadeiras a partir dos novos sentidos que os parceiros presentes e atuais estabelecem, as crianças produzem cultura, tanto ao reproduzirem quanto ao recriarem esses significantes/significados das brincadeiras.

Assim o trabalho da professora da infância requer a observação constante da criança em seu espaço-lugar e do brincar sendo um mediador das relações que ela aí estabelece, seja com coisas ou seja com outras crianças e com os adultos. A observação do brincar dá a conhecer muitas das particularidades e vivências das crianças, de maneira significativa.

Diante dessas observações acerca de aspectos que permeiam o exercício da docência na educação infantil, pode-se inferir que essa atividade é marcada pela escolha de opções que delineiam o desenvolvimento do trabalho. Barbosa também observa que o exercício da prática docente “envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências” (ibid., 2009, p. 101). Entretanto, também alerta que esses aspectos precisam estar de acordo com os contextos sociais em que se encontram.

4 EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando penso na música no espaço da escola de educação infantil, percebo práticas musicais significativas em vários momentos, seja no pátio, seja nas brincadeiras no parquinho, ou em atividades dirigidas pela professora. Educação musical e educação infantil parecem ser dois campos que se interligam, e que praticamente não conseguem existir, um sem o outro. Senso comum ou não, Música e Infância parecem ser complementares.

O caráter lúdico da música lhe é inerente, as crianças historicamente, sempre se aproximam da música. Da canção de ninar e do chocalho ao primeiro CD pedido de presente, a vida da criança, em diferentes contextos sociais é marcada pela convivência com esta linguagem artística, talvez a mais presente na vida delas. (NOGUEIRA, 2000, p. 2)

Alguns autores tem suas pesquisas voltadas para a educação musical e a educação infantil, dentre os quais: Gonçalves (2009), Loureiro (2009), Stravascas (2008), Lino (2008), Pacheco (2005), Brito (2003), Beyer (2003), Ilari (2002), entre outros. As pesquisas problematizam a música na educação infantil e trazem algumas explicações sobre a relevância da música na educação infantil e as formas pelas quais ela pode se fazer presente nesse contexto.

Em primeiro lugar, faz-se necessário destacar que a música está pontuada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Nesse documento encontra-se uma crítica a música que é utilizada para atender aos objetivos de outras áreas do conhecimento. No documento, pode-se encontrar o seguinte discurso acerca de práticas dessa origem: “Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons” (BRASIL, 1998, p. 47).

Dessa forma, o RCNEI compreende a música como linguagem e forma de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 48), e por essa razão indica que:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e

cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, p. 48)

Além disso, no atual momento, a educação musical ganha espaço nas escolas em função da lei 11.769/2008, que propõe a música como um conteúdo obrigatório do componente curricular Arte para todos os níveis da educação básica, e por conseguinte, para a educação infantil.

É importante ressaltar que quando enfoco a educação infantil falo da educação de crianças dos 0 aos 6 anos. Assim, faz-se necessário começar a pensar sobre a música a partir das crianças menores, algumas ainda sem fluência na linguagem: Que músicas oferecer? Como podem interagir com música sendo tão pequenos?

Ao pensar em bebês a primeira imagem que nos surge é a das canções de ninar (ILARI, 2002, p. 83) perpassando a ideia de que as crianças apenas escutam as músicas, como um “ouvinte passivo e pouco sofisticado” (ILARI, 2002, p. 84) em função das sua pouca vivência musical.

Os bebês, no entanto, já desde os três meses de gestação começam a distinguir alguns sons, capacidade que vai se desenvolvendo ao longo de sua vida intrauterina.

Na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para os bebês”. (BRITO, 2002, p. 35)

Dessa forma, os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino; muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem. (ILARI, 2002, p. 84)

Há ainda outras vivências que constituem as experiências das crianças com música antes do seu ingresso na escola de educação infantil. As crianças vivenciam a música em sua cultura diariamente, no canto dos mais velhos, nos eventos musicais, nas festas, nas missas, e em outros lugares, ou seja, “antes de que esta música esteja no currículo, ela está no dia a dia das crianças”. (BRITO, 2003)

Através dessas vivências diversificadas no contexto da música, as crianças imersas em culturas musicais avançam do nível de ouvinte passivos e passam a construir sobre as músicas que escutam, por essa razão Brito (2009, p. 30) observa:

Reconhecer e respeitar a produção musical infantil implica reconhecer que a música também é um sistema aberto e dinâmico e que as crianças elaboram e re-elaboram suas ideias de música dinamicamente, em planos que consideram o emergir dos acontecimentos. Ideias que abarcam as representações mentais acerca da questão, o modo como elas lidam com os conceitos envolvidos, a prática e os significados afetivos, inclusive, que são conferidos ao fazer musical.

Além disso, é relevante também a consideração das interações que as crianças possuem com a música, pois essas interações retratam a música que ouvem dentro de suas relações familiares e pessoais:

[...] qualquer aprendizagem musical nos bebês e nas crianças pequenas vai passar necessariamente pela relação entre música e o adulto que com ela convive – pais, babás, avós ou professores -, sendo esta relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal”. (BEYER, 2003)

É relevante, por essa razão, respeitar e incluir essas vivências musicais que as crianças tecem na relação com os adultos, pois fazem parte de sua vivência, ou conforme explica Lino (2008):

Escutar sensivelmente a música nas culturas da infância requer que contemplemos o ponto de escuta das crianças em seu encontro com o mundo, buscando uma aproximação com a complexidade desse encontro. Mundo que nunca está dado, sempre a tornar-se, porque o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las implica na projeção de preconceitos e distorções. (LINO, 2008, p. 35-36)

Assim, a música na educação infantil, busca uma ampliação das vivências musicais dos educandos, considerando suas vivências, e sua forma de aprender, através do brincar, do experimentar:

Vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar, de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento. (SOARES, 2008, p. 85)

A música precisa ser vivenciada e experienciada não só pelos bebês, mas pelas crianças que frequentam a educação infantil, pois é esta a forma pela qual compreendem e constroem o conhecimento. A questão está em desenvolver uma educação musical que conduza as crianças ao mundo das sonoridades, onde

possam explorar e não apenas apresentar a elas esse mundo sem que possam interagir.

Na escola de educação infantil há uma característica marcante que é o ato de brincar, de maneira a inserir novos conhecimentos no cotidiano de crianças, e também de fazê-las interagir com os novos conhecimentos. É ao redor do brinquedo que uma criança cresce e experimenta o mundo que a cerca: “É funcionando como testemunha, que o brinquedo pode possibilitar à criança um certo endereçamento que o coloca no lugar do outro a ser incluído numa possível trama a ser (de)cifrada”. (ROURE, 2010, p. 6)

Dessa forma, a construção do conhecimento na educação infantil ocorre muito pela via do brinquedo, da ludicidade, e partindo desse esclarecimento, Pacheco (2005, p. 38) conclui: “faz-se importante discutir como a educação musical pode se tornar parte integrante e significativa do caminho proposto pela educação infantil.” Afinal:

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente “transforma-se em som” num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos” inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (SANTOS, 2005, p. 1879)

Lino (2008, p. 36) partindo do brincar necessário no espaço da educação infantil, e pensando a música nesse contexto, coloca que “Uma das marcas da infância é fazer música brincando, ou brincar fazendo música, ou mesmo brincar e fazer música”. Com essa consideração, brincar e fazer música precisam estar intimamente ligados no contexto da educação infantil buscando promover a construção do conhecimento musical.

Assim, a aula de música no contexto da escola de educação infantil também precisa ser pensada em função de seus aspectos intrínsecos que envolvam as propriedades da música em si, potencialmente dialogando com outros campos, ou como explicam Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37) referindo-se ao contexto dos anos iniciais do ensino fundamental “a música na escola [...] requer estudo, diversidade, práticas e reflexão, de forma que esteja inserida no planejamento e no cotidiano escolar de maneira significativa”.

Entretanto, para a música se fazer presente de maneira significativa na escola de educação infantil, ela precisa estar integrada com as brincadeiras, com o lúdico, estabelecendo relações com o universo das crianças.

Stavrakas (2008, p. 47) complementa e aponta como significado para a existência da música na escola de educação infantil, o fato de ser um “processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística”.

Brito (2003, p. 47) alerta para o fato de que “um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. Dessa forma, a mesma autora enfatiza que “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças hoje”. (BRITO, 2003, p. 46)

Desta forma, o papel da música no contexto da educação infantil está mais ligado à possibilidade de diversificar ou aprofundar e desenvolver o gosto musical de crianças, pois se compreende que através disso, também está se desenvolvendo sua sensibilidade e senso rítmico. Por outro lado, com a presença da música na escola são desenvolvidos outros aspectos do desenvolvimento infantil como a memória, atenção, concentração, entre tantos outros. Junto a isso, ainda é possível apontar a socialização e a afetividade que são despertadas, a partir da música e do prazer em ouvi-la.

Pensar em educação musical na educação infantil é também construir estratégias para que, através do fazer musical, as crianças possam estar se desenvolvendo por intermédio da apropriação de uma forma diferenciada de interpretar e de se comunicar com o mundo em que vivem. (PACHECO, 2005, p. 38)

Pacheco (2005, p. 66) também salienta a relevância da educação musical na educação infantil, compreendendo que através do fazer musical as crianças produzem novas formas de interpretação do mundo, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Essas interpretações geralmente são expressas pelo jogo, pela brincadeira. Além disso, a brincadeira no contexto da infância confere às crianças a possibilidade de expressarem seus desejos: “as brincadeiras e jogos que vão surgindo

gradativamente na vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, mais elaboradas, são elementos que lhe proporcionarão estas experiências, possibilitando a conquista de suas identidades”. (RAMOS, 2000, p. 2)

Nesse contexto, pensar a música de maneira significativa para o contexto de crianças requer o cuidado de envolver a música nessa possibilidade de que sobre elas, as crianças possam expressar seus desejos, mostrar suas invenções e interpretações:

[...] as músicas só fazem sentido quando vistas e vividas de forma mais ampla, o que inclui todo o contexto do brincar. Na escola, muitas vezes esta prerrogativa não é considerada, como quando são cantadas canções “do folclore”, sem que se estabeleçam relações entre o contexto cultural e social no qual ela está inserida, como ela é cantada, tocada ou brincada e quem são as pessoas que dela participam. Cantar canções tradicionais, no ensino de música, muitas vezes significa cantar temas melódicos, desconsiderando a música e o brincar como produções culturais. (BEINEKE, 2008, p. 5)

Não falo, portanto, de uma educação musical que reproduz músicas prontas utilizando o recurso vocal, ou as populares “musiquinhas” que remetem a infância, a ideia de uma infância tradicional atemporal. Falo de uma educação musical que considere a capacidade criativa do educando e que compreenda que a construção da linguagem musical ocorre:

[...] pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração entre o subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa. (BRITO, 2003, p. 52)

Pacheco (2005) traz uma compreensão acerca do fazer musical relevante para pensar em um ponto de partida para a organização da prática docente envolvendo a educação musical: “Penso que fazer música é ter a oportunidade de entrar em contato com diversas formas e estilos musicais, é descobrir novas possibilidades de produção sonora, é poder pensar de forma crítica sobre a música que se aprecia e que se produz. (PACHECO, 2005, p. 70)

O desenvolvimento musical, no entanto, é “um processo demorado, complexo e requer, acima de tudo, experiências ricas no fazer musical. O fazer musical é pré requisito do compreender” (BEYER, 1995, p. 29). Ao pensar a construção do conhecimento musical no contexto da educação infantil, é relevante pensar em

vivências diversificadas que proponham a prática do fazer musical criativo, mediado por jogos, brincadeiras e ludicidades.

Outra questão que se coloca na relação educação musical e educação infantil remete ao profissional responsável pelo desenvolvimento deste trabalho. Será o professor formado em pedagogia ou o professor especialista em música? Ou poderá ser um trabalho envolvendo esses dois profissionais?

Bellochio (2000), Pacheco (2005), Spanavello (2005), Correa (2008), Werle (2010) entre outros tem desenvolvido pesquisas que buscam compreender a possibilidade de professores unidocentes, sobretudo egressos de cursos de Pedagogia (UFSC), para que realizem trabalhos voltados à música no contexto da sua docência e que promovam a educação musical nos níveis iniciais da educação básica. Contudo os pesquisadores destacam a relevância da realização de trabalhos compartilhados entre especialistas e não especialistas em música.

[...] o trabalho musical a ser realizado pelo professor pedagogo, dentro dos limites de sua formação, não substitui ou suprime a necessidade de um professor especialista em música, atuando e trabalhando junto com o pedagogo. Ambos se trabalharem conjuntamente podem formar parceria que favorecerá o desenvolvimento musical dos alunos. (WERLE, 2010, p. 96)

Com este entendimento, o professor com habilitação em Pedagogia “é responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). Por essa razão, sendo a música uma área do conhecimento, com saberes específicos, existiria também a possibilidade de que professores pedagogos contemplassem a música em sua prática docente.

Através dos estudos realizados, no entanto, é possível perceber carências formativas com relação a educação musical na formação inicial das professoras que exercem a docência. Existem poucos cursos de Pedagogia que reconhecem a necessidade de oferecer essa formação aos professores. O curso de Pedagogia (UFSC) é um deles, pois além de possuir disciplinas de Educação Musical, que oferecem um aporte teórico, também oferece oficinas visando um conhecimento mais voltado à prática.

No entanto, o fato de não terem tido uma formação inicial em música não é total justificativa para a não realização deste tipo de trabalho uma vez que as professoras poderiam buscar na formação continuada meios para tal.

Penso que a justificativa maior para o descomprometimento de professoras da infância com a música ocorre pelo fato de que as professoras pedagogas, dada a sua especificidade, possuem liberdade de escolha sobre os conhecimentos que desejam selecionar para trabalhar com os educandos. A música, dentro dessa liberdade de escolha, muitas vezes acaba ficando prejudicada, por não haver formação específica, por não compreender a sua relevância, ou simplesmente por não querer realizar tal trabalho.

O querer trabalhar com um determinado campo do conhecimento é muito forte nas razões que sustentam a docência do professor e, neste caso, uma questão é fundamental: como trabalhar com educação musical se na formação profissional não forem oportunizadas experiências e aprendizados musicais? Como gostar de ensinar alguma coisa a qual não se conhece as possibilidades pedagógicas de trabalho com ela? (BELLOCHIO, 2007. p. 3)

Desta forma, o desejo de incluir a música, bem como outras áreas do conhecimento em sua prática educativa, depende da interação das experiências que o professor, em sua trajetória de vida, pode ter com esta área.

É importante ressaltar que não pretendo generalizar esta compreensão afirmando que todos os professores da infância não se permitem trabalhar música. Os estudos que têm sido realizados neste âmbito demonstram que existem sim profissionais preocupados, que pesquisam e desenvolvem seus trabalhos relacionando-se com a educação musical, mas são poucos. Desta forma, o apontamento feito sugere mobilização no sentido de compreender o porque da ausência da música.

Souza (2002); Ahmad (2011) em suas pesquisas constataram o posicionamento de pedagogos de que a aula de música na escola deveria ser ministrada por professores especialistas. Estas compreensões se estendem a vários professores que atuam na docência por dois motivos: um que é o de compreenderem que a música possui conhecimentos que estão fora do seu alcance de ensino e que ao mesmo tempo, com a presença dos professores especialistas, poderão estar aprendendo sobre este conhecimento, e outro é o de que alguns

professores buscam o descomprometimento na presença de professores especialistas.

Com a lei 11.769/2008, a presença da música na escola é assegurada como um conteúdo do componente curricular Arte. No entanto, em seu texto não é especificado o profissional que deverá desenvolver essa atividade. Dessa forma, a lei dá autonomia para que os Sistemas Educacionais possam organizar-se.

No contexto da instituição, licenciandos do curso de música encontram espaço para realização de sua atuação através da possibilidade de realização do estágio curricular naquele local. Compreendo que essa possibilidade de inserção dos estagiários configura-se em benefícios não só para os estagiários, mas também para as docentes que atuam naquela escola.

Isso porque compreendo que o estágio supervisionado no contexto da escola, acaba também agindo como um instrumento de formação continuada ao professores atuantes, que através da observação e reflexão, constroem conhecimentos ou reconstróem suas compreensões.

Bellochio (2003) apresenta com positividade trabalhos integrados como o do estágio supervisionado. Além disto enfatiza a possibilidade de um estágio ser colaborativo entre a universidade e a comunidade, destacando que vivemos em um tempo, onde não se pode mais pensar em uma formação conteudista “apartada da vida” ou mesmo uma prática docente desvinculada da teoria. Para tanto orienta que:

É preciso investir em projetos integrados entre as várias instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se assim a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os regentes nas turmas de estágios. (BELLOCHIO, 2003, p. 23)

Além disso, também nos estudos de Nóvoa (2001) identifica-se a positividade destes trabalhos colaborativos. O pesquisador aponta as dificuldades de os professores colocarem em prática as concepções e modelos inovadores e indica como razão principal o fechamento das instituições de formação em si mesmas, seja devido a um academicismo excessivo, seja a um empirismo tradicional.

Dessa forma, é possível perceber que a educação musical na educação infantil tem um caminho a percorrer no sentido de ser identificada como uma forma

de interpretação do mundo para usufruto das crianças. O caminho já foi em parte percorrido, mas ainda é necessário um avanço a ponto de que os professores tenham mais informações e através dela possam envolver-se em proposições de educação musical para a infância.

5 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL

A presença dos estagiários do curso de Música Licenciatura Plena, na escola de educação infantil em que a pesquisa foi realizada foi uma possibilidade de inserir a música, através da ação dos estagiários, representando aqui os professores especialistas, em formação inicial no contexto do local, rompendo com uma visão de que a música possa estar na escola apenas para auxiliar na aprendizagem de outras áreas do conhecimento. No entanto, por tratar-se do contexto da infância, a música precisa estar interligada a tudo o que permeia a escola, e estaria ainda mais presente na vida dos educandos se os professores pedagogos buscassem formas de incluir a educação musical em suas proposições docentes pois “o professor que atua nos primeiros anos da escolarização, com vários campos do conhecimento, em sua prática educativa desenvolve uma forma de docência que repercute intensamente na formação das crianças”. (BELLOCHIO, 2007, p. 1-2)

Por essa razão, esse capítulo apresenta as compreensões que as professoras pedagogas atuantes no referido local tinham acerca de sua docência, buscando identificar o que, para elas constituía-se em prioridades e objetivos de trabalho pedagógico na infância. A seguir, busco explicitar a música na educação infantil sob a ótica das pedagogas bem como o envolvimento que possuem no sentido de realizarem suas proposições para a educação musical na escola. Por fim, problematizo carências encontradas pelas professoras para a organização de trabalhos que contemplem a educação musical.

5.1 Docência na educação infantil: “o trabalho envolve a organização da educação e o cuidado diário”

No decorrer da investigação, considerei relevante compreender o olhar que as professoras tinham sobre seu trabalho docente, buscando dessa forma suas compreensões acerca da docência na educação infantil para tecer algumas relações

com a educação musical que ocorria no contexto daquela escola. Questionei-as sobre as atribuições de ser professora e encontrei respostas centradas no contexto da prática: “*O trabalho envolve a organização, tanto da educação, como do trabalho diário*”. (MANUELINA, ESE¹⁰, 09/11/2010). A mesma professora ressaltou que, para ser professora atualmente “*Precisa pensar o que é o mundo da criança hoje e selecionar assuntos atuais que realmente estejam no meio em que elas vivem*”.

Dessa forma, posso inferir que as professoras possuem uma clareza no que se relaciona a compreensão de que as crianças hoje pertencem a diferentes mundos, referindo-se aos seus contextos de vivências em casa, com seus familiares. Também possuem esclarecimentos de que as crianças tem acesso a diferentes tipos de informações e, por essa razão, precisam conhecer interagir e proporcionar vivências significativas aos seus alunos e alunas.

Além disso, essas compreensões que a professora Manuelina expõe, no contexto de atuação profissional trazem a cena um panorama amplo que envolve a prática docente, pois há um envolvimento no que se relaciona a questões do cotidiano, como organização na sala, a hora do lanche, a hora da pracinha e também envolve as questões mais centradas no desenvolvimento pedagógico dos educandos.

Dessa forma, a opção pela docência, na educação infantil, requer que seja lançado “um olhar para a infância e, nesse sentido, considera-se o sujeito criança em suas necessidades físicas, sociais, culturais, cognitivas, sendo que a capacidade de olhar para essas necessidades auxilia pensar o modo como realizamos as ações relacionadas a sua educação” (LIMA, 2010, p. 185). Assim, para ser verdadeiramente um educador da infância, é preciso adentrar seu espaço, a fim de conhecê-la em seu contexto.

Além disso, as professoras também apresentam uma compreensão frente ao desenvolvimento dos alunos:

Eu tenho que formar eles [...] eu tenho que estimular eles, eu tenho que utilizar recursos diários para formá-los [...] eu preciso ensiná-los a conviver entre outras pessoas, entre o meio, e acho que o meu papel como professora é quase que de uma estimuladora. (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010).

¹⁰ ESE = Entrevista Semi Estruturada

Com essa fala da professora Florisbela é possível perceber que sua compreensão vai além da professora enquanto uma cuidadora no contexto da infância. Seu comprometimento com a formação das crianças através da utilização de recursos diários demonstra que assume sua função mediadora da aprendizagem, ou seja, compreende sua função como alguém que encontra-se em uma posição privilegiada de diálogo com os alunos, possuindo uma possibilidade de ajudá-los “na construção de conceitos, de (pré)conceitos e nas diferentes situações de aprendizagens criadas por sua linguagem, por suas ações e pelo uso dos mais distintos materiais” (MELLO e FARIAS, 2010, p. 20).

Além disso Mello (2010) indica que nessa relação entre o professor e os educandos, “não somente o professor se relaciona com os saberes dos alunos e propõe desafios, mas estes também detêm conhecimento e acumulam significados sobre o professor e sobre o mundo, o que acaba por interferir em todo o processo”. Dessa forma, no contexto da docência, muitas vezes percebia as crianças buscando dar sua contribuição a partir do que sabiam, gostavam ou ouviam. Foi o que ocorreu no dia em que falava-se sobre “Heróis” em uma das salas de aula:

A professora, sentada junto ao tatame, contava a história da galinha que colocou um ovo. Enquanto ela contava, um dos meninos foi até a mochila e buscou um DVD do Ben 10 que havia trazido de casa e queria de toda forma assistir com os colegas. A professora dizia que só assistiriam depois, se tivessem um bom comportamento, e continuava a história da galinha a cada interferência do aluno. Quando acabou a história da galinha, porém, vi a professora retomando o assunto que estavam trabalhando na semana, os heróis. Nesse momento compreendi que o Ben 10 poderia estar entrando neste contexto, em que o menino desejava mostrar aos colegas aquele que era o seu herói favorito. Fiquei pensando se a professora não teria percebido isso também, pois era um momento para envolver dentro de sua proposta algo bem significativo aos alunos. (DIÁRIO DE BORDO, 31/08/2010, Maternal 2)

Por essa razão, ressalto a importância de um olhar sensível do professor ao aluno e suas vivências, buscando incluir na aprendizagem das crianças, aquilo que elas trazem de suas experimentações fora do contexto da escola. A posição do professor enquanto mediador da aprendizagem requer, realmente que deixe de ser um detentor do conhecimento e passe a ser o mediador entre o aluno e outras fontes de informações. Tal posição diante dos educandos é o que potencializa a produção de conhecimentos, pois possibilita o contato a outras informações que em seu contexto talvez não teria contato.

Na educação infantil, essa mediação ganha uma força ainda maior, por ser um espaço de experimentação e ludicidade constantes, para crianças que estão começando a se relacionar com o mundo. Dessa forma, o professor mediador na infância acaba sendo aquele que medeia diferentes acessos para que, através das experimentações, as crianças possam conhecer a diversidade:

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mas intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. (MELLO, 2010, p. 58)

A isso se refere o relato da professora Lolita que identifica que o trabalho docente *“tem que ser diferente daquilo que a criança tem em casa na televisão. Tem que estimular ela mais, tem que tirar ela da acomodação, desenvolver mais, mostrar o mundo [...]”* (LOLITA, 18/11/2010). Com isso a professora demonstra sua responsabilidade em ser uma mediadora da aprendizagem das crianças desafiando-as, buscando fazê-las pensar e buscar mais o conhecimento, pois acredita que *“[...] ao mesmo tempo que as crianças têm um mundo elas precisam que a gente vá orientando, vá acompanhando, vá mostrando e explicando, fazendo com que ela perceba, que vá interagindo* (LOLITA, 18/11/2010).

Ainda através da narrativa da professora Florisbela, é possível adentrar ao espaço dos saberes e atribuições que constituem-se relevantes ao professor da infância, afinal, o que precisa ensinar o professor da infância? De que forma deve fazê-lo? Quais são suas atribuições? Qual a especificidade do trabalho docente na infância?

Tomazetti (2004, p. 35) explica que a especificidade do trabalho educativo, na faixa etária dos 0 aos 6 anos, implica lidar com “conteúdos que advêm das necessidades infantis ao seu bem-estar (físico, afetivo, social e cognitivo)”, além disso a autora aponta para a necessidade de repensar a experiência formativa na pedagogia, pois compreende que o conhecimento da prática com os educandos possibilita uma ação diferenciada quando da atuação docente.

Dessa forma, é possível entender que o trabalho do professor da infância é algo que se delinea a partir da prática, o que se liga ao fato de que se as

professoras percebem-se como formadoras e mediadoras da aprendizagem de crianças, é porque os conhecimentos que adquiriram na academia, mais as vivências que tiveram em seu contexto de trabalho, acabaram gerando conhecimentos que foram sendo internalizados e produzem hoje sua maneira de ser professora.

Além disso, as professoras são unânimes em compreender que a docência na educação infantil está intimamente ligada ao binômio cuidar e educar, e relatam que em docência, não percebem essas ações de forma dissociada:

Penso que não se possa ver essa questão de forma dissociada, até porque a criança não se divide em partes, a criança é única, e quando tu vais, por exemplo acompanhar a criança no banheiro, que ela precisa de cuidados, tu também estás educando (GEMA, ESE, 16/11/2010)

Com isso, percebo que a compreensão das professoras acerca do seu trabalho tem se mostrado em progresso pois “Enfrentar a questão da dicotomia entre assistência e Educação é fundamental para avançarmos em direção a uma concepção de Educação Infantil integradora entre educar e cuidar (TOMAZETTI, 2004, p. 38). As professoras, dessa forma, demonstram responsabilidade e compreensão de que o seu trabalho envolve uma dimensão mais ampla em prol da educação das crianças, pois compreendem que *ao mesmo tempo que tu estás educando, tu estás cuidando e no momento que tu cuidas, tu educas* (LOLITA, ESE, 18/11/2010). Com isso, percebi na prática o que Tomazetti (2004) já referia, a impossibilidade de dissociar educação e cuidado, ainda que a educação tenha um pouco de cuidado e o contrário também seja recorrente.

Além disso, a professora Manuelina, em sua narrativa, expõe sua compreensão acerca do tipo de cuidado que compreende: *[...] não aquele cuidado de lavar as mãos, mas o cuidado com eles, do afeto, do toque, da relação um com o outro, eu acho que são fatores principais* (MANUELINA, ESE, 09/11/2010). Esse cuidado que se relaciona ao fato de estar perto do seu aluno exemplifica com clareza a possibilidade de educação e cuidado juntos. O cuidado de identificar o estado do aluno, suas felicidades e angústias.

A professora Araci, no entanto, associa que no tempo em que trabalhou em uma turma de berçário, pode ter uma experiência mais aprofundada ao que se relaciona ao cuidado de crianças, e que aprendeu muito sobre esses cuidados com

uma enfermeira que lhe auxiliava com os pequenos. Ao mesmo tempo, por ser a professora referência na turma de integração, no momento que realizei a entrevista, também relatava que:

Nesta turma que eu estou agora, eu percebo que o cuidar é muito presente, pois diariamente nos envolvemos com crianças diferentes. A parte do educar, na turma de integração e no berçário é o contato que as crianças tem com os trabalhinhos, com a argila, com diferentes materiais, a socialização das crianças. (ARACI, ESE, 05/11/2010)

Por mais que a professora tenha a compreensão da indissociabilidade, percebo em sua fala uma dissociação, onde o educar está centrado nas atividades escolarizadas. Ao mesmo tempo, na turma de berçário, o cuidado e o estímulo a parte física são predominantes.

A educação infantil tem avançado no sentido de promover a educação integral do educando. Dessa forma, é necessário que se supere compreensões como esta, em que as educadoras da primeira infância percebem-se com atribuições maternas.

Contrária a compreensão de Araci, percebo que as demais professoras apresentam um entendimento diferente a essa questão de cuidar e educar crianças. Entendem que “Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância” (FOREST E WEISS, p. 2, 2003).

Além disso, o trabalho da docência na educação infantil, passa pela organização dos tempos e espaços em que ocorrem a aprendizagem. Mendes Filho (2000) aponta, nesse sentido, que “nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação”, esclarecendo que nessa organização dos tempos e espaços há sempre influência da escola, com seus princípios e organização da rotina definidos, além da influência das próprias professoras, que acabam organizando os espaços de aprendizagem a partir do que compreendem ser mais relevante aos educandos.

Percebia que algo que estava bastante forte, com relação a rotina daquela escola, eram os horários de limpeza e organização das salas. Nem sempre a rotina se estabelecia do ponto de vista pedagógico, estabelecia-se mais do ponto de vista do funcionamento da limpeza de forma sistematizada. Muitas vezes as professoras

precisavam se retirar da sala durante uma atividade para que pudesse se cumprir a escala de organização e limpeza dos espaços de sala de aula.

Os alunos estavam todos sentados no tatame, conversando sobre as profissões existentes dentro da UFSM. Como são filhos de pessoas que trabalham ou estudam na instituição, a professora questionava a partir das profissões dos pais, dessa forma, estavam em uma conversa significativa aos alunos, que falavam de seus pais e de suas atribuições. Nesse momento bate a porta uma das responsáveis pela limpeza, e sem que dissesse nenhuma palavra, apenas observando o olhar da funcionária, a professora anuncia “já estamos saindo”, e dessa forma organizou os alunos para ir a brinquedoteca enquanto a limpeza era realizada. Fiquei pensando o que era relevante naquele momento, e pela situação que estava posta me pareceu que a limpeza estava sendo priorizada, embora soubesse da necessidade de priorizar aquele momento em que os alunos estavam podendo falar sobre as realidades dos seus pais, das vivências que certamente tiveram em visitar os pais no trabalho, conhecendo de fato sua atividade (DIÁRIO DE BORDO, 21/10/2010)

Além disso, nas próprias narrativas das professoras essa necessidade de estar organizando o trabalho em função da rotina estabelecida para o funcionamento da escola era percebida: [...] *têm muitas coisas como a alimentação, limpeza, que enrijecem bastante nossa organização pedagógica, porque ou tu não começa a atividade porque alguém vai entrar pra fazer a limpeza, ou tu começa e tem que parar ou fazer em outro lugar. Isso ainda incomoda um pouco, mas tem sido trabalhado (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).*

A professora Florisbela também observa essa questão da rotina: *A gente tem um discurso, e até mesmo uma postura de que não precisa fazer as coisas de forma rígida, mas se eu atrasar meia hora para o almoço, vai interferir nas outras turmas, então eu penso que é este tempo que a gente tem que cumprir (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010).* A professora Lolita também faz essa identificação: *a gente tem uma rotina que é da instituição e que por mais que a gente tenha um pouco de flexibilidade ela está posta e as crianças, de certa forma, também precisam ter horário do lanche, precisam almoçar, mas isso, muitas vezes acaba prejudicando (LOLITA, ESE, 18/11/2010).*

Com essas colocações das professoras identifico que por mais que se tenha a compreensão de que as situações de aprendizagem, na educação infantil, devem encontra-se com os interesses dos alunos, existe uma “rotina estruturante” (GIRALDI, 2008) que acaba organizando o cotidiano da educação infantil naquela

escola, e dessa forma, atravessando-se aos planejamentos pedagógicos das professoras.

5.2 A música na educação infantil sob a ótica de pedagogas e seu envolvimento: *A gente tem um envolvimento com a música mais como relaxamento...*

Alguns estudos como Pacheco (2005), Spanavello (2005), Correa (2008), Werle (2010), realizados no intuito de compreender a relação das pedagogas com a educação musical, trouxeram resultados que demonstram falta de clareza acerca do papel da educação musical no contexto da escola. De acordo com as pesquisas percebeu-se que as professoras atribuíam à música outros significados, como lazer, entretenimento, relaxamento, meio de inserção para outros temas a serem abordados na escola, ficando os conteúdos de cunho musical em segundo plano ou inexistentes.

Em relação as pedagogas atuantes na docência, pode-se dizer que também há essa compreensão de que a música pode servir de suporte para outros conhecimentos, como na narrativa da professora Araci:

A música ajuda a fixar a aprendizagem, porque tem essa questão da criança com dificuldade de aprendizagem e introduzindo a música seria um dos meios para ajudar a criança. Então eu penso que a música pode ser trabalhada para contemplar as outras áreas do conhecimento e principalmente a oralidade (ARACI, ESE, 05/11/2010).

Fica claro a compreensão da música enquanto suporte para o trabalho de outras áreas do conhecimento, uma vez que a professora compreende a relevância da música no contexto da escola por essa via, a do recurso pedagógico. Também a professora Araci traz em sua narrativa essa compreensão: *Tu vês que estás precisando trabalhar tal coisa, tu podes jogar com a música, porque a música, para a criança é uma coisa prazerosa, é lúdico, então a partir daí eu acredito que dá para trabalhar bastante coisa.* (ARACI, ESE, 05/11/2010). Essa compreensão da professora vai ao encontro de pesquisas já realizadas que relacionam a educação musical e o trabalho de pedagogos, e que também denotam ênfase nessa visão por parte desses professores como Souza (2000), Spanavello (2005), Hummes (2004).

Cabe a reflexão: está errado pensar que a música pode servir como um recurso pedagógico a outras áreas do conhecimento? Não, na verdade essa atribuição destinada a música não pode ser negada no contexto da escola e de outras práticas sócio-educacionais que envolvem a música. Pelo contrário, se a música constitui-se em um recurso pedagógico que atende aos objetivos propostos, é relevante que esteja na escola diversificando as formas pelas quais a aprendizagem vai sendo construída. O alerta está sendo tecido no sentido chamar a atenção que, além disso, tem se proposto o desenvolvimento de conhecimentos intrínsecos a construção do conhecimento musical.

A presença da música na escola de educação básica, estando aí também a educação infantil, não deseja que esta esteja naquele contexto apenas para trabalhar os conhecimentos intrínsecos ou extrínsecos a ela, mas que esses possam ser retroalimentados. Gonçalves (2008, p. 185) observa que “[...] quando se pensa que a música está presente nos muitos espaços da vida cotidiana das pessoas, é necessário avaliar e atentar dimensões da experiência musical, para que haja um fazer musical significativo na escola” (GONÇALVES, 2008, p. 185). Dessa forma, o movimento que busca inserir a música na escola, pensa nesta área do conhecimento de maneira que possa estar conectada aos temas que circundam o espaço da escola, tornando-se integrada às vivências dos educandos.

Florisbela traz um pouco dessa reflexão, no momento em que percebe na música função pedagógica, na qual se trabalha ritmo: *Eu acho que a música é totalmente pedagógica, porque ela trabalha todo o mental, o corporal, o ritmo, o andar da criança. Tudo isso só com aquela música ali que eu estou utilizando para fazer uma atividade* (FLORISBELA).

A professora sugere que, juntamente com as áreas do conhecimento que estão sendo trabalhadas durante a atividade musical, também possam estar sendo explorados conteúdos que se relacionam diretamente com a música, como o ritmo e outras questões referentes a sonoridade.

A professora Gema é enfática na questão da música enquanto área do conhecimento, demonstrando um olhar bastante problematizador nesse sentido, sobre a realidade que vive: *É preciso trabalhar a música, não para ensinar outros conteúdos, mas como um momento em que as crianças possam cantar, tocar, explorar os instrumentos, que seja trabalhada a música mesmo* (GEMA).

É importante ressaltar que a professora Gema, além das vivências proporcionadas pelo curso de pedagogia através de sua matriz curricular, também experienciou a música nas oficinas do projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar”, quando ainda estava realizando sua formação acadêmico profissional. Desta forma, a partir das vivências anteriores, Gema apresenta uma compreensão mais direcionada a música enquanto uma área de conhecimentos, e percebe que a música precisa ser mais trabalhada nesse sentido no contexto da escola.

Uma vez conhecidas as compreensões que as professoras tinham, diante da música no contexto da educação infantil, passei a investigar seu envolvimento com a educação musical no seu cotidiano trabalho cotidiano. Meu intuito com isso era o de perceber se, além da participação nas aulas dos estagiários havia também o envolvimento das professoras com outras iniciativas visando a construção do conhecimento musical.

Nesta parte de minha investigação pude perceber que existem dois tipos de iniciativas das professoras: uma que inclui a música de maneira desvinculada do planejamento ou organização anteriores, a música nesse caso surge de forma espontânea durante as aulas; e outra que inclui a música dentro de uma programação prévia, um planejamento.

As iniciativas desvinculadas de planejamento, percebo que a música acaba entrando no contexto da sala de aula através das expressões das crianças:

[...] o trabalho que a gente realiza, é no momento de interesse deles, no momento que eles propõe “vamos cantar”, claro que dentro disso a gente inventa, pega alguma coisa, explora, conforme a atividade que a gente planeja, traz dentro dela a música. (MANUELINA, ESE, 09/11/2010)

Entendo que as vivências musicais dos alunos, bem como seus questionamentos e expectativas precisam estar incluídos no trabalho de educação musical a ser desenvolvido, no entanto, não podem ser a única forma de abordar a educação musical na escola. Penso que essas vivências que os alunos trazem de convivência com seus pares devem tornar-se um ponto de partida para que novos conhecimentos musicais sejam construídos, construção esta que precisa ser pensada e planejada pelo professor.

O fato de a música entrar nas salas de aula das professoras, fora do planejamento ocorria pela carência que as professoras, tais como Manuelina

encontravam, em mobilizar seus conhecimentos em função da organização da educação musical. Ela mesma relata que, em sua formação acadêmico profissional, teve uma professora muito ausente na disciplina de educação musical, e dessa forma não conseguiu aprofundar os conhecimentos.

Por outro lado, percebia que a presença semanal dos estagiários da música, levando atividades planejadas, instrumentos musicais e outros materiais, acabava fazendo com que essas professoras assumissem uma postura de que realmente não possuíam o conhecimento para esse trabalho e ao mesmo tempo um conforto, pois com a presença dos estagiários também não precisariam estar indo em busca de algo que pudesse oferecer suporte para que pensassem a educação musical em seu planejamento pedagógico.

É importante ressaltar que quando falo na inclusão da música nos planejamentos pedagógicos das professoras, não penso que elas tenham que preparar um momento separado para o trabalho da educação musical, falo no sentido de que, dentro da proposta que se estipula para o nível de atuação docente, é preciso que a música possa se fazer presente de modo a atender essa proposta.

Para Pacheco:

Pensar em educação musical na educação infantil é também construir estratégias para que, através do fazer musical, as crianças possam estar se desenvolvendo por intermédio da apropriação de uma forma diferenciada de interpretar e de se comunicar com o mundo em que vivem (PACHECO, 2005, p. 124).

Compreendendo a música dessa forma, dentro dos planejamentos das professoras, a música cumpriria seu propósito de se fazer presente nas ações docentes de pedagogas.

A música aparece no trabalho das professoras em alguma atividade no pátio, pracinha ou outros locais visando o lazer e o entretenimento. A professora Florisbela enfatiza esse tipo de trabalho em sua prática: *A gente canta, gosta muito de cantar, na sala de aula, com as crianças, no corredor e até na pracinha a gente faz tipo um coro. Na questão do pedagógico eu até trabalhei a música, mas não tive muito retorno* (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010).

Essa mesma professora relata que organizou um projeto envolvendo as músicas do grupo Palavra Cantada¹¹, no qual eram cantadas as músicas e a proposta também era a confecção dos personagens das músicas. No entanto, o momento que a professora escolheu para a realização desse trabalho foi no início do ano, período no qual alguns alunos da educação infantil ainda estão em fase de adaptação. Dessa forma, as atividades propostas, segundo o relato da professora, muitas vezes, não eram desenvolvidas em razão de que os alunos, naquele momento, tinham outras necessidades tais como a sua adaptação e dessa forma, tornou-se inviável manter o projeto de música.

Além disso, as professoras também demonstram consciência de que há carência no trabalho musical desenvolvido por elas pois relatam: *[...] quando a gente faz uma recreação na sala, de ligar o som e ficar dançando a gente está trabalhando muita coisa, só que eu acho que o explorar é que está faltando.* (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010).

A educação musical, da forma como vem sendo feita, a partir do que observei em minhas inserções e também a partir de narrativas como esta da professora Florisbela, denotam uma desarticulação entre a música e suas especificidades pelas quais precisa fazer-se presente no contexto da escola. As professoras, no entanto, têm consciência dessa desarticulação, mas não movem-se no sentido de ir além da constatação de que o seu trabalho com música não tem atendido as especificidades da área de música.

Outras iniciativas, no entanto, podem ser percebidas no contexto da instituição e são atividades musicais que potencializam a construção do conhecimento musical de modo articulado com os conhecimentos da infância sem perder o que lhe é intrínseco. Em minhas inserções acompanhei o trabalho da professora Gema durante uma manhã em que trabalhava a temática plantas com os alunos.

Após conversar com os alunos sobre os conhecimentos que eles já possuíam sobre plantas, a professora sugeriu que a turma realizasse uma caminhada no pátio da escola a fim de observar as plantas. Concomitante a essa observação os alunos deveriam recolher materiais que estivessem no chão, como folhas secas, galhos, sementes, pois na sala haveria a

¹¹ Grupo musical infantil formado em 1994 por [Paulo Tatit](#) e [Sandra Peres](#). É caracterizado por canções infantis de linhas marcantes, que prezam pela elaboração das letras, arranjos e gravações, com uma poética educativa e respeito à sensibilidade e à inteligência das crianças. (WIKIPÉDIA)

*confecção de chocalhos com os materiais que os alunos encontraram.
(DIÁRIO DE BORDO, 09/09/2010)*

Questionei dias depois sobre o desdobramento do trabalho e a professora relatou que realmente confeccionaram os chocalhos e puderam perceber diferenças entre os sons produzidos por chocalhos de galhos e de pedras. De maneira simples, e com recursos que estavam ao seu alcance, Gema conseguiu inserir educação musical dentro da sua proposta de trabalho de modo articulado ao conhecimento geral que trabalhava na turma de pré escola.

A mesma professora traz como característica de seu trabalho a inserção da música no sentido de explorar os sons: *Em cada temática eu procuro inserir a música, quando a gente estava trabalhando sobre o tempo, a gente trabalhou o som do relógio.* (GEMA, ESE, 10/11/2010)

Outra percepção a respeito do envolvimento das professoras com a educação musical é de que, a partir do conhecimento musical que possuem e em função da presença dos estagiários do curso de música, elas separam o trabalho com música em dois momentos: (a) um voltado à construção do conhecimento musical que é parte realizada pelos estagiários, e (b) outro em que a música é relaxamento e entretenimento, que elas podem realizar no cotidiano, conforme retratado pela professora Manuelina: *A gente tem um envolvimento com a música mais como relaxamento, porque o trabalho em específico com a música a gente tem deixado mais para eles* (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).

Ao lançar um olhar acerca do panorama geral das compreensões que as professoras possuem acerca da educação musical, percebo que há uma diferenciação de entendimentos.

Essa diferenciação, deve-se em parte a formação acadêmica que possuem, mas deve-se também a presença do trabalho dos estagiários da música. Elas conseguem perceber que a música na escola precisa organizar-se como forma de criação, imaginação, execução, apreciação musical e não apenas ancorar-se na reprodução de músicas prontas e na repetição única de canções que já fazem parte da rotina escolar infantil, ou em músicas atuais da mídia. Algo que difere o trabalho de uma e de outra professora, no entanto, são as vivências musicais que tiveram ao longo de sua vida, e a maneira como conseguem articular isso com seu trabalho diário.

5.3 Carências encontradas com relação ao planejamento em Educação Musical: *Teríamos que realmente entender mais de música...*

A constatação de que o trabalho musical que tem sido desenvolvido pelas professoras, em parte, é carente e não possui uma continuidade que o consolide no contexto da educação infantil envolve algumas questões postas pelas docentes daquele espaço.

A carência de conhecimentos musicais das pedagogas passa pela sua formação, seja fora do espaço da IES ou na formação acadêmico-pedagógica na Pedagogia. As professoras atribuem essa carência formativa a duas razões: o tempo restrito que a educação musical tem na matriz curricular do curso de Pedagogia, atribuindo que seria melhor um maior tempo para essa formação, em função de que seriam possíveis mais práticas.

Bellochio (2004, p. 211) também observa essa questão da formação acadêmico-profissional esclarecendo que “um dos maiores problemas apontados no processo de formação musical na pedagogia é que o tempo da disciplina é pequeno e precisa comportar formação musical e pedagógica” ou seja, precisa incluir vivências musicais e questões relacionadas a organização do conhecimento no âmbito do ensino.

Dessa forma, o tempo destinado à formação musical nos cursos de pedagogia fica restrito, e essa necessidade de conhecimento da música para além de vivências cotidianas acaba sendo sanada em parte, pois precisa adequar-se a esse tempo disponível.

A partir da identificação de carência na formação inicial das professoras, é possível compreender que suas formas de inserir a música em sala de aula surge dos conhecimentos musicais que foram tecendo ao longo de sua trajetória de vida, como constata a professora Gema: *A gente procura dar essas vivências musicais aos alunos de acordo com o que a gente tem de conhecimento (GEMA, ESE, 16/11/2010).*

E complementa essa percepção com sua experiência pessoal: *Eu acho que a segurança que eu tenho hoje, de estar trabalhando música dentro da sala, ela vem além do que eu tive na formação. Eu participei do “Programa LEM: Tocar e Cantar” e durante minha participação nesse projeto tive várias vivências. Essas vivências que*

eu acho que me ajudaram mais do que a formação dentro do curso de pedagogia (GEMA, ESE, 16/11/2010).

Essa professora, através de sua experiência, exemplifica o fato de que, se há um entendimento de que a música precisa estar presente no contexto da escola, e uma consciência por parte do professor com formação em pedagogia de que ele está diretamente ligado a isso, também deverá haver uma mobilização pela busca do conhecimento que ainda é carente para a realização do trabalho.

Dessa forma, a busca por conhecimentos relacionados a educação musical, a fim de dar suporte para o planejamento das professoras seria uma possibilidade de reflexão acerca do trabalho que tem sido realizado por elas no contexto da educação infantil.

A formação continuada pode se constituir em uma possibilidade para que professoras já atuantes possam refletir sobre práticas educativas do dia a dia. A oportunidade que essas docentes tem de realizar reflexões e transformações sobre as suas ações, representa uma busca pela melhoria na qualidade do trabalho educativo. (PACHECO, 2005, p. 100)

No entanto percebia que assim como as professoras tinham consciência de que o seu fazer musical não estava correspondendo a música e suas especificidades, também possuíam um posicionamento de acomodação diante da situação que estavam vivenciando e que, a meu ver, estava relacionada diretamente com a presença dos estagiários, que semanalmente levavam atividades envolvendo o conhecimento musical até suas salas de aula.

Acredito que o professor, a partir da autonomia que possui para a organização do seu trabalho docente pode estar buscando meios para ir além na seleção de conhecimentos que deseja trabalhar e nas formas pelas quais deseja fazer.

Contreras (2002) no entanto alerta que “a autonomia não é uma capacidade individual, que depende apenas de mecanismos intrínsecos da pessoa, ela se constrói no processo, nas situações sociais a partir das quais as pessoas se conduzem”. O que ocorre no contexto das escolas, muitas vezes, é que a possibilidade de autonomia confronta-se com a possibilidade de trabalhos colaborativos (BELLOCHIO, 2000, p. 220), o que acaba originando um trabalho com

iniciativas individuais, que muitas vezes não corresponde e não se integra aos trabalhos que os demais profissionais atuantes na escola vem desenvolvendo.

Inserindo-me naquele contexto, pude perceber que naquele local as professoras possuem espaço para exercerem sua autonomia, desta forma, se compreendessem a necessidade de estarem integrando-se aos trabalhos que têm sido desenvolvidos pelos estagiários do curso de música, poderiam estar implementando uma prática pedagógica mais significativa aos educandos com relação a construção do conhecimento musical.

A professora Manuelina também referencia a falta de conhecimento como sua carência principal, priorizando a teoria como suporte para organização do trabalho prático:

A falta de conhecimento, eu acho que é a carência maior, porque instrumento tu compra, tu constrói, porque cartilhas com modelos tem aos montes por aí, então a carência é mesmo por conhecer o como aquilo ali pode fazer a diferença no meio e de que forma tu pode se utilizar dos instrumentos para promover essa diferença. (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).

E também a professora Araci retoma a questão de conhecer mais a respeito da música para poder estar se envolvendo com ela e envolvendo-a no planejamento pedagógico:

Eu sinto dificuldade em relação bem a estes conceitos de timbre, de alto ou baixo, bem destas diferenças assim porque eu vejo um pouco de dificuldade em como trabalhar isso com a criança desta faixa etária, porque os maiores já compreendem mais. (ARACI, ESE, 05/11/2010)

Também verifiquei a presença de professoras que assumem um posicionamento de quem não realizam um trabalho musical, afirmando como Lolita que *o máximo que eu faço é contar uma história com entonações. (LOLITA, ESE, 18/11/2010)*

A mesma professora, ao ser questionada sobre suas proposições relacionadas a educação musical na escola relata: *O que me vem a mente, de minhas experiências com música, é somente o uso dela como pano de fundo, é a música para acalmar, é a música para divertir, e eu acho que a música não é só isso, mas se eu sei que música não é só isso, porque eu não trabalho para além do que já venho fazendo? (LOLITA, ESE, 18/11/2010)*

No momento em que a professora formulava a sua fala, percebia que minha pergunta provocava nela um momento de reflexão, e até de indignação, pois sabia que a música poderia ocupar outros espaços em sua sala de aula, tinha essa consciência, mas por alguma razão, acabava não pensando em outras proposições que pudessem promover esse avanço.

Acredito que as razões para esse tipo de posicionamento diante da música seja decorrente de inúmeros fatores, dentre os quais destaco a carência de conhecimentos ligados a organizações práticas das situações de aprendizagem em música.

As disciplinas que constam na matriz curricular do curso de Pedagogia (UFMS) são relevantes e empenhadas na construção do conhecimento musical formal. No entanto, precisam englobar atividades que ofereçam um aporte teórico que subsidie a prática das futuras professoras e também busca englobar atividades práticas. O que percebo no entanto, é que a parte teórica está esclarecida ao grupo de professoras investigado, o que tem se mostrado carente é a ousadia de propor atividades em educação musical, elaborar, o que me parece ser uma carência de atividades desse tipo em sua formação.

Além disso é relevante destacar que:

[...] a formação musical oferecida no curso de Pedagogia não irá tornar o professor unidocente especialista no ensino de música, mas deve proporcionar conhecimentos teóricos e práticos, a fim de viabilizar a esse profissional possibilidades concretas para a realização de práticas musicais. (FURQUIM, 2009, p. 1)

Pela prática e observação que tive no trabalho da professora Gema, percebo que minhas percepções se comprovam. Essa professora teve seu conhecimento teórico e algumas vivências práticas durante a disciplina de educação musical do curso, no entanto, percebeu a necessidade de aprofundar esse conhecimento e buscou outras vivências em educação musical no “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Hoje, a professora avalia que consegue pensar a música enquanto processo de construção do conhecimento dentro de sua prática.

Com isso, fico pensando nas outras professoras, por que não procuram? Acreditam que o trabalho de educação musical é tarefa de professores de música,

nesse caso representado pelos estagiários e deveriam fazê-lo apenas se eles não tivessem seu lugar de atuação na escola?

Identifico que a necessidade dessas professoras que não buscam algo que possa lhes subsidiar para além das disciplinas que tiveram na formação inicial possivelmente esteja relacionada a busca por um modelo de educação musical a ser executado no contexto da escola de educação infantil, com a utilização de um “caderninho com receitas”(SPANAVELLO, 2005, p. 61).

Fontes de formação em educação musical oferecidas pela Laboratório de Educação Musical (LEM/UFSM) proporcionam práticas com o intuito de fazer com que as professoras pensem acerca da música, pois compreendem que:

[...] investir cada vez mais na formação musical inicial, desses unidocentes, no sentido de que sejam sujeitos críticos e criativos, capazes de transformarem uma receita de como dar aula de música em várias possibilidades de práticas em educação musical, oriundas da reflexão sobre os próprios modos de aprender e ensinar” (SPANAVELLO, 2005, p. 62).

Basta que essas professoras tomem consciência desse âmbito da formação continuada que se relaciona a educação musical, pois poderiam encontrar muito perto do seu espaço de atuação fontes para que pudessem estar aprimorando o seu trabalho no que se relaciona a educação musical.

6 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA EM ESTUDO

Ao ingressar no corredor de acesso às salas, pude apreciar a música que ressoava pela escola. Vinha da última sala, da pré escola, e eu fui levada pelo som a ir observar e também participar daquela aula, parecia tão atrativa, tão tranquila... Ao ingressar na sala, percebi que minhas impressões se confirmavam, os alunos estavam muito atentos e disponíveis, e aquela música que eu ouvia do corredor estava sendo produzida por eles. Era um jogo musical em que cada grupo era responsável por um conjunto de instrumentos que eram acionados na música conforme combinação prévia. Além disso, no intervalo de cada grupo era cantado o refrão de Sambalelé. Percebia o entusiasmo das crianças ao repetir o refrão, bem como a atenção para que sua participação na música, efetivamente pudesse produzir um som legal, contribuindo para o conjunto da música, que outras pessoas também deveriam estar ouvindo. (DIÁRIO DE BORDO, 01/10/10)

Neste capítulo apresento a educação musical na escola de educação infantil investigada, tomando sua inserção, em especial pelo trabalho desenvolvido pelos estagiários do curso de música licenciatura plena da UFSM. A organização do texto aborda o estágio supervisionado de modo geral e, em seguida, o estágio supervisionado em música. Faço uma apresentação acerca da interação entre pedagogos e estagiários neste contexto, partindo para a apresentação sobre a educação musical nas aulas da educação infantil. Na segunda parte do texto apresento a educação musical e sua relação com a docência na educação infantil. Por esse razão primeiro trato de pontos mais gerais acerca da docência na educação infantil, partindo para compreensões acerca da educação musical apresentada pelas professoras, bem como seu envolvimento na realização da educação musical e, por fim, apresento carências que as professoras apontam para que pudessem implementar ou enriquecer o trabalho acerca da educação musical.

6.1 O estágio em música no contexto da educação infantil: *eu venho aprendendo muito com a inserção dos estagiários da música...*

Na escola de educação infantil investigada os licenciandos do curso de música da UFSM têm encontrado um espaço de aprendizagem na prática que tem sido construído em atividades de estágio supervisionado. Nesta escola, semanalmente, ocorrem as aulas de música pensadas, organizadas pelos estagiários e seus orientadores. Estas aulas ocorrem na sala de cada turma, em

dias agendados com as professoras, de maneira que também as professoras podem fazer parte do desenvolvimento do trabalho dos estagiários.

Minhas observações ocorreram somente no trabalho dos estagiários que atuavam pela manhã, em função de minha indisponibilidade de estar fazendo observações à tarde. Nessas inserções que realizei, percebia grande receptividade dos educandos a cada chegada dos estagiários na sala, pois cantavam e iam até a porta buscá-los. Nesses momentos também ficava observando a interação dos estagiários com as crianças, e percebia que as relações eram diferentes, principalmente entre duplas de estagiários e não estagiárias.

Para realização desse estágio, os acadêmicos do curso de música organizam-se em duplas no início do semestre. Entendo que essa organização em duplas acaba trazendo possibilidades colaborativas na organização e execução das aulas, além de promover aprendizados compartilhados através do diálogo que há durante o planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula de música no contexto da infância com sua dupla.

Digo isso, pois compreendo que a organização da aula, não só de música, deve ancorar-se na reflexão, a qual deverá ocorrer, antes da realização da aula, buscando identificar que conhecimentos deverão ser trabalhados e de que forma deverão serem propostos; durante a realização da aula, no sentido de perceber as respostas dos alunos às atividades propostas no que se relaciona a construção do seu conhecimento, e após essa realização, buscando compreender outras formas pelas quais o conhecimento poderia ser proposto visando uma melhor construção do conhecimento.

Essa reflexão que permeia o trabalho do professor, no entanto, apresenta-se de maneira distinta se for realizada isoladamente, ou na troca com os pares, que vivem situações semelhantes na realização de sua prática, uma vez que a reflexão individual acerca de sua própria prática, corre o risco de limitar-se, enquanto que a reflexão de sua própria prática, em socialização com os pares, abre possibilidades para novos olhares e novas construções.

Alarcão (2007, p. 43), defende essa prática colaborativa, pois acredita no potencial do paradigma da formação do professor reflexivo, porém enfatiza que este deve ser transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo, o local de trabalho, a escola.

A organização das atividades desenvolvidas no estágio também passava por uma orientação semanal da professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado. Essa orientação ocorria no Laboratório de Educação Musical (LEM/UFMS) e era um momento no qual se discutiam as práticas desenvolvidas a partir dos planejamentos propostos e da dinâmica de escola e da sala de aula. Nessas aulas de orientação pedagógica ocorreram relatos das aulas desenvolvidas, em cada semana, além de ser um momento para o planejamento da aula seguinte. Neste momento existe a possibilidade para discutir problemas, dar sugestões, fazer modificações, enfim, compartilhar opiniões e ideias.

Além disso, o estágio curricular em música é acompanhado pela professora supervisora do estágio que realiza visitas na escola, durante a atuação dos estagiários e, neste dia do encontro semanal, traz ao grupo observações sobre o desenvolvimento das aulas.

Dessa forma, a orientação constitui-se em um espaço, no qual o diálogo permeia a reflexão que constitui o trabalho docente, tornando-se necessária ao acadêmico em formação, pois através dela “ambos [orientador e orientando] constroem espaços de diálogos abertos às novas aprendizagens” (GIORDANI; MENDES, 2007, p. 97).

Durante minhas observações, percebi que além do espaço disposto para que estagiários da música pudessem atuar na escola, havia também uma receptividade sobretudo da equipe de coordenação pedagógica para que os estagiários estivessem fazendo parte da escola. Desta forma, os estagiários, durante o estágio supervisionado tiveram acesso para participarem de reuniões e outros momentos de organização do trabalho docente que ocorre naquela escola. No entanto, a existência do espaço não tem correspondência direta com sua ocupação, pois em relatos das professoras percebi a ausência dos estagiários nas reuniões de planejamento.

Essa ausência, entre motivos pessoais e outros, deve-se a condição de aluno dos estagiários em todos os outros momentos em que não estavam desenvolvendo o estágio supervisionado. Por essa razão, o tempo necessário para o cumprimento das atribuições de acadêmicos, acabava ocupando também o tempo necessário para que pudesse deslocar-se até a escola nessas reuniões a fim de discutir o planejamento ou a organização da docência.

Com relação às professoras pedagogas regentes das turmas de estágio, posso dizer que havia acolhimento com relação à presença dos estagiários nas suas turmas. As professoras titulares das turmas dispunham de um espaço semanal para que os estagiários pudessem estar em sua sala de aula, organizavam as crianças para que pudessem desenvolver suas atividades, e algumas até participavam das aulas dos estagiários, cantando, tocando e interagindo na aula de música.

No entanto, penso que entre os profissionais que atuam no mesmo espaço, com as mesmas crianças, fosse necessário haver um maior diálogo sobre o desenvolvimento da turma, e sobre as atividades a serem propostas. A falta desse diálogo, na visão das pedagogas, acaba transformando a aula de música em um momento, em determinado dia: *“a aula de música é a aula de sexta”* (ARACI, ESE, 05/11/2010). Penso que isso contribua diretamente para que, na segunda-feira seguinte elas tenham dificuldade de retomar a aula que ocorreu na sexta-feira, de modo a dar uma continuidade a educação musical no contexto daquela escola.

Ao longo de minhas inserções, percebi que há um compromisso, por parte dos estagiários, de estarem organizando proposições docentes que interessem as crianças. Entretanto, pela pouca vivência e experiência docente no contexto da educação infantil, características de grande parte dos estagiários, percebia que algumas atividades poderiam ocorrer de maneira diferenciada, de modo a envolverem mais o aluno, bem como o motivarem a participar com mais instensidade.

Nas aulas observadas, pude perceber que todos os estagiários já iniciavam a aula com os educandos sentados em círculo junto ao tatame. Após formarem o círculo, todos os dias era cantada uma música de entrada, que variava de dupla para dupla mas, no contexto da sala de aula, era sempre a mesma. A seguir era realizada uma atividade, e esta sim variava, pois poderia ser exploração de instrumentos musicais, trabalho com fichas e desenhos, ou somente canto, mas raramente tais atividades eram realizadas em pé, prevendo o envolvimento do corpo, do toque ou de uma maior interação da criança, de forma lúdica.

A professora Lolita, analisando o trabalho desenvolvido pelos estagiários também traz essa percepção: *Eu percebo que eles fazem as coisas muito repetitivas assim, as crianças perdem o interesse e logo querem uma atividade em que eles possam interagir mais* (LOLITA, ESE, 18/11/2010).

Poderia dizer que o trabalho dos estagiários precisaria ser pensado mais no sentido da ludicidade, vislumbrando a aprendizagem musical, mas possibilitando que as crianças pudessem brincar nesse contexto, pois situações lúdicas criadas pelos adultos, visando a aprendizagem de crianças encontram uma dimensão educativa, que atende aos objetivos do professor envolvendo o aluno (KISHIMOTO, 1999).

Os licenciandos do curso de música tem potencializado a educação musical na educação infantil de forma significativa. Há um entendimento de pais e também das professoras, além de uma aceitação por parte das crianças, de que a educação musical precisa fazer parte do contexto da escola, e muito desta compreensão se deve ao trabalho organizado de música que vem desenvolvendo semestralmente no contexto desta escola.

As professoras regentes das turmas, em suas narrativas explicitam um olhar positivo ao trabalho dos estagiários, como pode ser evidenciado na colocação de duas delas “[...] eu acho muito interessante a forma como os estagiários trazem a música, até mesmo pela questão dos instrumentos musicais que eu como professora não teria muitos conhecimentos”. (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010); e “[...] eu venho aprendendo muito com a inserção dos estagiários da música, como que tipo de instrumento musical tu podes construir [...]” (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).

Com essas narrativas, é possível perceber que as professoras, a partir das compreensões e possibilidades sobre a educação musical no contexto da educação infantil valorizam o trabalho dos estagiários do curso de Música Licenciatura Plena (UFSM), pois a partir do trabalho deles, conseguem ver outras possibilidades de trabalhar a música na Educação Infantil.

A professora Gema é pontual na questão da formação: “[...] eu vejo diferença do trabalho realizado pelo professor que já não tem formação em música e a diferença de uma pessoa que é formada em música e que vem aqui” (GEMA, ESE, 16/11/2010) trazendo implícita a compreensão de que há necessidade de uma formação específica em música para a realização desse trabalho na escola.

Outras professoras ainda trazem o olhar positivo ao trabalho dos estagiários, uma vez que percebem aceitação e receptividade dos alunos: “[...] o estágio dos professores de música eu acho maravilhoso, eles [os alunos] adoram [...]” (ARACI, ESE, 05/11/2010); “[...] eles [os estagiários] gostam das crianças, e as crianças gostam mesmo deles, se dão bem [...]” (LOLITA, ESE, 18/11/2010).

Desta forma, o estágio supervisionado em música, no contexto da educação infantil tem sido relevante por possibilitar às crianças vivências diferenciadas daquelas que as pedagogas sentiam-se preparadas para inserir em seus planejamentos pedagógicos. Além disso, a relação dos estagiários com os alunos, ainda que ocorra uma vez por semana tem sido positiva, pois os estagiários colocam-se de maneira muito próxima aos alunos, interrogando-os e tentando fazê-los interagir oralmente, produzindo conhecimentos musicais de forma explícita.

Reitero que a falta de preparo para a realização de atividades musicais, por parte das professoras pedagogas não se relaciona diretamente com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que possuem. Se relacionam a uma formação inicial carente de experiências musicais significativas que lhes constituam conhecimentos os quais possam lhes ajudar a perceber a relevância de organizarem este trabalho.

Além disso, o estágio em música no contexto da educação infantil tem oferecido benefícios diretos aos educandos, pois sabe-se que as crianças necessitam dessas vivências diferenciadas no que diz respeito a música e, como referido por Santos (2005, p. 1879), é brincando e interagindo que a criança faz música, apropria-se e constrói seus conhecimentos musicais.

Durante as observações, percebi o envolvimento das crianças, mesmo as menores, sempre que as atividades propostas eram algum tipo de brincadeira, de interação com instrumentos, ou mesmo com os professores.

A aula de música, nesta turma [INTEGRAÇÃO] foi um momento interessante, porque nela vejo as crianças brincando sozinhas, disputando brinquedos, característica típica da idade. Neste momento da aula de música, todos estavam sentados, atentos e ainda dividiram os instrumentos musicais. Chamou-me a atenção o fato de dois meninos reconhecerem os sons pela audição. (DIÁRIO DE BORDO, 16/09/2010)

A receptividade das crianças ao trabalho dos estagiários também foi marcada nas turmas de alunos maiores pela reação positiva quando encontravam-se com os estagiários de música. No trecho abaixo trago o registro de um desses momentos que observei:

Neste momento os alunos brincavam livremente na sala de aula, enquanto a professora e auxiliar organizavam o espaço onde havia ocorrido a

atividade anterior. Ao visualizarem, através da janela de vidro que os estagiários de música se aproximavam, os educandos imediatamente começaram a cantar a música “Bom dia amiguinhos”, como que num gesto de recepção aos professores que logo entrariam iniciando a aula com aquela mesma música. (DIÁRIO DE BORDO, 10/09/2010)

As crianças são receptivas à proposta de realização dos estágios em seu contexto. No entanto, dada alguma dificuldade de organização dos professores estagiários com o planejamento, ou algum imprevisto durante o desenvolvimento do mesmo, percebia direta reação dos educandos. A observação a seguir ocorreu em um dia que os estagiários pareciam estar improvisando a aula:

O que me chamou a atenção ao final desta aula foi o fato de os estagiários falarem às crianças, “não esqueçam desta música que semana que vem cantaremos novamente” e muitos deles falaram “vamos esquecer essa música sim” ou “não queremos esta música”. Percebo com isso que se a criança não consegue atribuir significados positivos à música, ela também não faz questão ou sente vontade de saber dela outra vez. (DIÁRIO DE BORDO, 01/11/2010).

Diante do panorama apresentado acerca do estágio em música e sua ocupação do espaço que lhe é destinado, posso dizer que a presença dos estagiários naquele contexto é relevante, pois em geral cativa os alunos e contribui para algumas reflexões por parte dos pedagogos, mesmo acerca de sua prática, o que em minha esperança, servirá para que algum dia possam mobilizar-se na busca por conhecimentos que contribuam para a organização de um trabalho voltado a educação musical dentro de seus planejamentos.

6.2 Interações entre professores e estagiários: com a inserção dos estagiários a gente viu que muita coisa pode ser feita de outra maneira

O espaço para o estágio supervisionado existente na instituição, além de contribuir com a formação dos acadêmicos do curso de graduação em música, contribui também com os professores com formação em pedagogia que atuam nas turmas daquele local. Os educadores infantis, por serem, em grande parte, egressos do curso de pedagogia¹², têm alguns conhecimentos acerca da educação musical, em âmbito musical e pedagógico musical, construídos nas disciplinas de Educação

¹² No momento de realização da pesquisa, os professores eram egressos da UFSM.

Musical (60h) e Educação Musical para a Infância (30h) que fazem parte da matriz curricular do curso de graduação.

Para esses professores, o conhecimento que possuem, aliado a presença dos estagiários atuando em suas salas, fez surgir observações que transpareceram na construção e interação de conhecimentos entre as professoras e o trabalho que os estagiários vem desenvolvendo: *“Com a inserção dos estagiários, a gente viu que muita coisa pode ser feita de outra maneira, como por exemplo a questão do uso de materiais, como cantar, que tipo de música, se é melhor cantar sentada, em pé [...]”*. (MANUELINA, ESSE, 09/11/2010) e *“Com os estagiários eu tenho percebido outras formas que a gente poderá trabalhar timbre, altura, porque eu nunca imaginei que dava para trabalhar isso com criança pequena.”* (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010).

Ainda que no caso dessa escola de educação infantil o trabalho seja desenvolvido por professores especialistas em formação inicial, os trabalhos colaborativos (WERLE, 2009) têm ocorrido na prática, uma vez que através do estágio supervisionado em música, os professores pedagogos conseguem ampliar sua compreensão musical, pois identificam no trabalho dos estagiários possibilidades de inserção da música em sua sala de aula, com atividades simples que eles poderiam também estar pensando e organizando.

Percebo isso na fala da professora Lolita, pois quando interrogada acerca do trabalho de educação musical no contexto de sua aula, ela destaca que poderia estar explorando mais, a partir do olhar sobre o trabalho dos estagiários.

Eu vejo como a gente precisa fazer mais isso, é uma coisa simples, porque eles cantaram uma música simples. A “Dona Aranha” por exemplo. Cantaram em diferentes andamentos subia e descia devagarinho...coisas muito básicas. A gente tem esse conhecimento, só que não faz. E, eu não sei porque, sinceramente! (LOLITA, ESE, 18/11/2010)

Dessa forma, os trabalhos colaborativos são relevantes, pois ao permitirem o diálogo entre os especialistas, tanto em formação quanto egressos impulsionam, desestabilizam verdades e possibilitam a construção do conhecimento. Entretanto, cabe refletir se esse diálogo sempre acontece. Entendo que para ocorrer diálogo é necessário haver disponibilidade, sobretudo das pedagogas que recebem os estagiários, envolvendo-se no processo de discussão, planejamento e avaliação de práticas educativas.

Nas aulas de música, percebia constante presença, tanto das professoras como das auxiliares durante o desenvolvimento das atividades por parte dos estagiários. No entanto, em algumas das turmas, percebia que a presença das professoras ocorria por uma compreensão de que precisavam organizar a disciplina entre os alunos para que os estagiários pudessem desenvolver suas atividades, muitas vezes “disciplinando os corpos pequenos” das crianças.

No entanto, penso que para realmente haver uma interação precisa que as professoras se envolvam com o desenvolvimento da aula, estimulem os alunos, participem com mais intensidade das atividades musicais propostas entrando, realmente, para o contexto da aula de música. Percebia isso nas turmas de integração e penso que se deva a compreensão das professoras de que as crianças possuem um vínculo maior com elas do que com os estagiários:

Enquanto o estagiário toca e a estagiária canta, percebo que a professora e as auxiliares fazem gestos, cantam e sorriem, o que faz com que as crianças fiquem atentas ao que está acontecendo. (DIÁRIO DE BORDO, 10/09/10)

No entanto, em outras turmas percebia que a presença dos estagiários era interpretada pela professora como um momento em que poderiam realizar quaisquer outras atividades, ou mesmo ficarem conversando, professora e auxiliar, em outro lado da sala de aula enquanto a aula de música acontecia. Em minhas anotações, decorrentes das inserções que realizei nos espaços da sala de aula, me questionava ao observar professora e a auxiliar da turma durante a aula de música:

Nesta turma percebo pouca interação das professoras com o trabalho dos estagiários. Esta interação é ausente no momento em que eles estão desenvolvendo suas proposições e ausente em um momento posterior, no qual não há uma retomada das atividades propostas na aula de música. Fico a me perguntar qual a compreensão que estas professoras possuem daquele momento? Como poderiam integrar a Bossa do Pato¹³ às suas atividades docentes? Como poderiam fazer esta retomada e dar continuidade a este trabalho? Será que pensam e se angustiam ao perceberem sua imparcialidade com relação ao trabalho ou será que o momento da aula de música é tomado como um momento recreativo em que elas podem realizar atividades de organização e decoração da sala ou ainda conversarem sobre outros assuntos enquanto os estagiários desenvolvem o trabalho? (DIÁRIO DE BORDO, 16/09/2010)

¹³ Música trabalhada pelos estagiários com os alunos.

Ao serem questionadas sobre suas interações com os estagiários, percebi muitos discursos do tipo: “... *eu vejo muita possibilidade de interação, o que não existe é uma sintonia [...] eu acho que é mais por uma falta de comunicação, aliás, comunicação existe, a gente conversa, mas falta uma forma de combinar*” (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010).

[...] se houvesse interação, poderia ser muito rico para eles, e até para a gente, porque aqueles aspectos que eu te coloquei das minhas dificuldades, eu acho que seria uma contribuição mútua, assim como a gente poderia esclarecer sobre dúvidas do desenvolvimento das crianças, com relação a idade, eles poderiam estar trazendo pra gente o que trabalhar (ARACI, ESE, 05/11/2010)

Desta forma, pude perceber há necessidade de um esclarecimento aos profissionais acerca dos espaços colaborativos que lhes tem sido oferecidos, para que possam efetivamente apropriarem-se deles, dispondo-se ao diálogo e a socialização de conhecimentos. Penso que, em determinados momentos, a falta de diálogo tem ocorrido mais pela carência de saber como fazê-lo e pelo próprio aprofundamento de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais por parte das pedagogas.

Na escola de educação infantil percebi que tanto estagiários do curso de música, quanto professores pedagogos atuantes neste espaço, precisam disponibilizar-se mais a essa socialização. Os estagiários, na medida em que participam pouco do que faz parte do contexto da escola, das reuniões de planejamento, das confraternizações e mesmo dos encontros com outros profissionais e alunos no refeitório ou em outros espaços da escola.

Compreendo que para os estagiários, na condição de acadêmicos, o tempo disponível acaba ficando restrito para a realização das demais atividades de alunos. No entanto, fica difícil pensar na formação acadêmico profissional, neste momento na condição de estagiário que está dentro da escola de educação infantil e não se conecta ao mundo dessa escola. A dificuldade que refiro está ligada diretamente com a proximidade dos alunos, a visão do contexto geral e com a facilidade de se envolver no trabalho das pedagogas que atuam naquele espaço.

Em razão dessa dificuldade de esta mais tempo na escola, identifiquei nas falas da professoras certo juízo acerca da presença dos estagiários: *Eu percebo que no início eles achavam que vinham aqui para brincar, não levavam muito a sério, e isso foi mudando (GEMA, ESE, 16/11/2010).*

O profissional da educação infantil, especialista em música ou especialista em qualquer outra área do conhecimento, que esteja inserido na escola de educação infantil, precisa conhecer o aluno, conviver junto dele, imergir em seu mundo para compreendê-lo a partir do seu olhar ou como compreende a professora Manuelina, dizendo que o professor *“Precisa pensar: “O que é o mundo da criança hoje? Para poder selecionar assuntos atuais e que realmente estejam no meio em que vivem” (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).*

Por outro lado, no que se relaciona a disponibilidade para a interação e para os trabalhos colaborativos, percebia que as professoras pedagogas precisavam abrir-se mais a interação no momento em que ocorriam as aulas de música na sala de aula em que são professoras regentes. Em minhas observações percebia diferentes posturas das professoras e suas auxiliares, mas em geral, sentavam-se no tatame, junto dos alunos mais com o intuito de cuidá-los e organizá-los, para que os estagiários pudessem apresentar suas propostas e desenvolver as atividades.

Durante as observações ficava pensando no que via, e nas consequências que aquilo que estava posto na organização da escola, e em que a relação entre professores e estagiários da música poderia estar trazendo para o contexto daquelas crianças:

Acho interessante as aulas de música, gosto de ver que há receptividade das crianças aos momentos de trabalho com os professores, mas não percebo nada de continuidade nem de retomada das aulas de música. Fico me perguntando: Como é que professores de música e professores da infância podem entrelaçar seus planejamentos se sequer conversam sobre o desenvolvimento musical, a interação ou o avanço dos alunos? (DIÁRIO DE BORDO, 01/10/10).

Penso que os trabalhos de ensino na escola, para se realizarem de forma colaborativa precisam, antes de mais nada, passar pelo diálogo, pela construção de uma proposta de trabalho, de planejamentos nos quais professores especialistas em música e pedagogos assumam juntos determinadas formas de ação docente, não como algo fechado e em sobreposições, mas com uma dinâmica que permita estar em compartilhamento.

6.3 Educação musical no contexto das aulas de educação infantil: *tem algo cultural que une a educação infantil e a educação musical, essa coisa de cantar para embalar, para envolver...*

Ao realizar minhas inserções no contexto da educação infantil buscava entender de que forma a aula de educação musical proposta pelos estagiários do curso de música se articulava com a aula em geral, verificando conexões que aconteciam (ou não) naquele espaço. Além disso, minha intenção nessas inserções também era compreender que trabalhos estavam sendo propostos, e de que maneira esses trabalhos estavam possibilitando a construção do conhecimento musical e o que propunham.

A fim de realizar essas investigações, fazia observações nas aulas das professoras questionando-as acerca dos trabalhos expostos nas salas, tentando identificar alguma ligação daqueles trabalhos expostos, como trabalho dos estagiários que eu acompanhava. No entanto, nunca obtive nenhum relato significativo da maneira como talvez eu tivesse idealizado encontrar, como se a professora pudesse me dizer “ah, esse trabalho realizamos em conjunto com os estagiários da música”.

Os questionamentos, bem como a necessidade de compreender a educação musical no contexto da educação infantil, partiam de meu conhecimento a respeito de que a música e a educação infantil possuem uma ligação muito forte, uma relação de correspondência quase que direta. Além disso, possuía conhecimentos acerca de estudos já realizados, de que a música na educação infantil, muitas vezes tem assumido somente o papel de entretenimento, relegando-se a segundo plano das vivências de cunho musical (WERLE, 2009; PACHECO, 2005; HUMMES, 2004).

Além disso, nas falas das professoras percebia a música sendo referenciada na prática de professoras regentes pela sua possibilidade de acalmar as crianças: *Quando a turma está agitada, eu reúno eles e canto qualquer coisa e eles ficam encantados. Funciona quando eu quero acalmá-los, eles ficam entretidos (ARACI, ESE, 05/11/2010).*

Desta forma, inicialmente procurei identificar que tipo de trabalho musical os estagiários estavam propondo nas suas aulas, de maneira a perceber se estas atividades estavam despertando o interesse das crianças, bem como promovendo sua interação na aula de música.

Ao longo do tempo em que observei e estive perto do trabalho musical dos estagiários na sala de aula percebi que as atividades propostas ocorriam com maior frequência, no sentido de exploração de instrumentos musicais confeccionados e

também atividades envolvendo a expressão corporal juntamente com a execução das músicas. Essas atividades mostraram-se relevantes no contexto da educação infantil, uma vez que:

Educar musicalmente através de instrumentos construídos a partir de material reciclável oportuniza a descoberta de conhecimentos em processos criativos, lúdicos, tanto organizacionais quanto comunicacionais. O instrumento musical criado e sua própria criação torna-se um meio de Educação Musical. (MENTZ *et al*, 2003, p. 302)

Além disso, no início de cada aula, os professores cantavam a mesma música de recepção que os alunos já sabiam e, muitas vezes, começavam a cantar logo que os estagiários chegavam na sala. Percebia, desta forma, que os estagiários procuravam manter uma rotina dentro do seu espaço de atuação junto a turma, sua música de recepção funcionava quase que como um marco na semana, o do momento da aula de música.

As professoras, no entanto, relataram que a aula precisava ter mais movimento, pois percebiam os alunos muito parados no momento da atuação dos estagiários. Em todas as aulas que pude estar inserida, percebia que buscavam organizar os alunos sentados em círculo, apenas cantando a música de abertura da aula. Em meus registros diários apresentei a reação dos alunos a esse momento na chegada dos licenciandos:

Conforme ocorre em todas as aulas destes dois estagiários, ao chegarem solicitaram que as crianças fizessem um círculo no tatame. Neste dia as crianças estavam bem eufóricas. Enquanto a professora regente lavava as mãos das crianças e eu limpava as mesas, os dois estagiários não conseguiram fazer as crianças formarem o círculo que haviam solicitado. As crianças caminhavam pela sala, pegavam brinquedos, conversavam entre elas e nada queriam saber sobre a aula de música. Fiquei pensando, será uma espécie de negação ao trabalho dos estagiários? Ou será mesmo a necessidade de brincar livremente depois de uma atividade de confeccionar dinossauros em argila (dentro da temática animais). (DIÁRIO DE BORDO, 15/10/2010)

A criança precisa de espaço, na escola, para que possa brincar, pois esta é a forma que possui para expressar seus pensamentos e fazer suas interpretações acerca do mundo. Além disso, é através do brincar que ocorre grande parte da aprendizagem da criança. Sarmiento (2002, p. 12) destaca o brincar como um processo interativo, responsável pela construção da aprendizagem da sociabilidade e um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. Dessa forma, o

brincar constitui-se com relevância para que as crianças possam dar significado e interpretação ao que vivenciam no espaço da escola.

Analisando o trabalho desenvolvido pelos estagiários, por esse ângulo, poderia se dizer que foi satisfatório, pois em cada aula eram oferecidos instrumentos diferentes aos alunos, ou eram trazidas novas canções que eram cantadas para que eles acompanhassem com os instrumentos ou com sua voz.

No entanto, também analisando as atividades que eram propostas pelos estagiários percebia que, muitas vezes, as mesmas não correspondiam as possibilidades de realização dos alunos, pois uma atividade proposta para o Maternal 2 também era proposta para o berçário, e desta forma, algumas crianças não conseguiam responder às atividades conforme planejado/esperado.

Tomando a educação infantil e seu princípio de cuidado, ressalto que cuidar também é organizar um planejamento pedagógico adequado às possibilidades dos alunos, que compreenda seu desenvolvimento e que possa lhe oferecer atrativos para que possa construir o conhecimento. No entanto, planejar não é uma tarefa fácil, em especial no contexto da educação infantil. Planejar é algo que requer um olhar sensível ao grupo de alunos, um olhar que possa identificar os meios para produzir a interação dos alunos com os conhecimentos.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente [...] é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo. (OSTETTO, 2002, p. 177)

Na percepção das professoras, envolvidas com o trabalho dos estagiários, identifiquei percepções de que as aulas de música não estavam ligadas ao seu contexto de trabalho, pois como comenta a professora Florisbela “*A aula de música é a aula de sexta*”, transparecendo uma compreensão de que a ‘aula de música’, como organização pedagógica estruturada, não perpassa o cotidiano dos educandos durante o decorrer da semana, somente na sexta-feira com a presença dos estagiários. Todavia, isso não quer dizer que em outros momentos a música não esteja presente na escola, nas realizações das crianças e também das pedagogas.

As relações percebidas entre a aula das pedagogas e a aula dos estagiários, no entanto, giravam em torno da socialização dos alunos, quando precisavam

compartilhar materiais; a oralidade, quando precisavam interagir nas atividades propostas, também com relação a atenção, concentração, pois estes são aspectos que as pedagogas trabalham diariamente e, igualmente, foi possível perceber nas atividades propostas pelos estagiários.

Ainda a fala da professora Florisbela, referindo-se a aula de música como uma aula separada na semana me traz uma sensação que esta não estava vinculada ao cotidiano das professoras. Percebia que a escola se organizava diariamente de acordo com os combinados entre as professoras, ou mesmo quando era a aula da estagiária, mas não havia uma preparação reportando a aula de música. Quando chegava na sexta-feira, em algumas salas percebia que as atividades se articulavam em função do horário da aula de música, em outras no entanto, percebia que muitas vezes a aula de música era desconsiderada pelas professoras.

Cheguei por volta das 9h30min, horário da aula de uma das duplas de estagiários, porém não estavam na sala, nem professores, nem crianças. Conversei com a moça da portaria e ela me comunicou que eles estiveram lá, mas que as professoras pediram para eles não fazerem a aula em função de que tinham um passeio até a expofeira¹⁴. (DIÁRIO DE BORDO, 15/10/10)

Neste mesmo dia fiquei pensando nos significados que estavam sendo atribuídos a educação musical pelas professoras daquele contexto? Como estava sendo identificado por elas, aquele local que os estagiários ocupavam, ou deveriam ocupar em suas salas de aula semanalmente? Uma recreação que ocorria se não houvesse outra atividade para ocupar seu lugar? Uma atividade de preenchimento de um horário disponível? Apenas uma concessão de espaço em sua sala de aula para que acadêmicos pudessem realizar seu estágio?

Esses questionamentos confrontavam-se com aquilo que eu esperava, ou pelo menos idealizava acerca da educação musical naquela escola, dado meu conhecimento da abertura da coordenação da mesma para que os estagiários pudessem estar atuando naquele contexto, “fazendo a música estar presente no planejamento e também no cotidiano escolar de maneira significativa”. (FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

¹⁴ Exposição Feira Agropecuária que acontece anualmente junto ao campus da UFSM.

Além disso, penso que a aula de música na escola de educação infantil precisa ocupar esses espaços que potencializam a música para além de músicas que servem para entreter o aluno ou conduzi-lo nas horas de relaxamento. Se a educação infantil tem mudado como um todo quanto ao que deve ser proposto ao desenvolvimento de crianças, visando potencializar sua criatividade, também a educação musical precisa mudar e transformar em lugares, esses espaços que possibilitam a interação, educação musical e educação infantil.

Ponderei, no entanto, ao longo de minhas observações que as professoras tivessem acesso aos trabalhos que estavam sendo organizados pelos estagiários antes de sua realização na sala de aula, elas poderiam buscar formas de fazer essa interação da aula de música com a aula em geral, no entanto, as professoras enfatizaram em suas narrativas, a questão de que essa socialização de propostas não é existente.

Por outro lado, segundo a supervisora de estagiários, existe um grupo que socializa suas propostas e que contrariamente aos achados das falas do grupo de professoras que entrevistei, conseguem realizar um trabalho colaborativo com diálogo e interação entre estagiários e pedagogas.

Desta forma, a socialização das propostas é exigida pela orientação de estágio, mas para alguns acadêmicos acaba não se cumprindo no dia-a-dia do trabalho escolar em função da ampla carga horária dos estagiários em seu curso ou em função de outros motivos pessoais. Ressalto minha observação se relaciona ao grupo de cinco turmas investigadas.

A gente tenta que eles mandem as propostas para lermos até para que a gente possa ajudar a dar uma sugestão, alguma coisa assim, porque a gente conhece mais a turma e tem todo um entendimento, toda essa vivência na educação infantil que eles não tem [...] a gente pede os planejamentos, eles não enviam (ARACI, ESE, 05/11/2010).

A professora Manuelina, no entanto, é mais direta ao identificar a ausência de interação entre a aula de música e a aula em geral

Eles [os estagiários] precisam chegar aqui com uma proposta, porque a gente os percebe perdidos. Às vezes, eles chegam, cantando aquela Música de Entrada, trazem os instrumentos, mas parece que aquela proposta não tem relação com a que eles trouxeram no dia anterior (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).

Entendo que essa falta de conexão entre as observações feitas pelas pedagogas e estagiários, possuem ligação direta com as relações que se estabelecem no contato cotidiano desses profissionais. Volto a questão de que percebi necessidade de maior envolvimento com a aula de música e com um projeto de educação musical na escola de educação infantil investigada, sobretudo por parte de professoras. Caso contrário, corre-se o risco de realizar uma educação musical desvinculada das vivências dos educandos, e portanto, uma educação musical não envolvida com a totalidade dos conhecimentos da educação infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar uma finalização para esse estudo retomo motivos que me mobilizaram a sua realização: minha trajetória de vida com músicas diversas que se fizeram presentes em minhas rotinas; minha trajetória acadêmica, na qual a música foi significativa pelas oficinas que participei, pelos projetos de iniciação científica nos quais fui bolsista e pelas vivências nas disciplinas de Educação Musical na matriz curricular do curso e, minha trajetória como professora de crianças, na qual sempre busco fazer com que a música esteja presente percebendo receptividade dos alunos a sua presença.

Talvez este último ponto seja aquele que realmente me mobilizou a estar junto com as pedagogas ao longo de um semestre, em uma escola de educação infantil e acompanhar sua docência, observando suas relações com a educação musical e o acompanhamento ao trabalho dos estagiários da Música-licenciatura que neste momento desenvolviam o estágio supervisionado II neste espaço de educação infantil.

O somatório das vivências musicais que tive aliadas a minha vontade de pesquisar e conhecer mais acerca da educação musical em um espaço destinado a educação infantil, principalmente buscando compreender as práticas de pedagogas com a música e suas relações como os estagiários da Música, fez com que eu fosse tecendo os questionamentos iniciais que apresento nesse estudo: Como as professoras pedagogas compreendem sua docência na infância? De que maneira a educação musical encontra espaço na docência dessas professoras? Quais as carências que as professoras apresentam com relação a organização de atividades voltadas a construção do conhecimento musical? Qual a interação que existe entre professoras pedagogas e estagiários do curso de Música Licenciatura Plena, que compartilham a mesma sala e os mesmos alunos?

Essas questões encontram-se em parte respondidas, no entanto, as respostas que encontrei acabaram tornando-se ponto de partida de outros questionamentos que apresento ao final dessas considerações.

Hoje, além das vivências musicais que tive, também tenho o conhecimento da escola de educação infantil na qual a investigação foi realizada que me dão aporte para que eu possa *compreender como professoras pedagogas concebem a*

educação musical na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas pelos estagiários do Curso de Licenciatura em Música.

Assim tenho a possibilidade de tecer algumas compreensões acerca de relações que se estabelecem entre a educação musical na educação infantil e também sobre a relação entre professores especialistas em música representados na pesquisa por estagiários do curso de Música - licenciatura e professores especialistas na educação de crianças.

Investigar acerca do espaço da educação musical na docência das professoras necessitou que, primeiramente, eu pudesse compreender como elas entendiam a sua docência. Com isso, percebi que as professoras percebem o cuidar e o educar de forma indissociável na organização e desenvolvimento do seu trabalho. As docentes consideram-se mediadoras da aprendizagem das crianças e buscam em seu trabalho desenvolver experimentações necessárias à construção do conhecimento nessa fase de desenvolvimento.

Além de mediadoras as professoras também demonstravam responsabilidades em contemplar diferentes áreas de conhecimento dentro das possibilidades e interesses das crianças: *trabalhamos os mesmos conhecimentos do currículo normal, Português, História, Matemática, Geografia. O que varia é a forma como tu trabalhas isso* (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).

No contexto de sua docência na educação infantil as professoras demonstraram uma compreensão da música enquanto área do conhecimento referindo-se a necessidades de que no âmbito do trabalho musical fossem desenvolvidas *“mais a questão de ritmo, de timbre, de grave, conteúdos mais específicos em relação a área musical”* (ARACI, ESE, 05/11/2010).

Isso pode ser considerado diferencial, pois em outros estudos tais como o de Spanavello (2005) e Pacheco (2005), as professoras demonstravam um forte entendimento da música apenas como um recurso para o trabalho de outras áreas do conhecimento, ou um meio para a promoção do lazer entre o educandos.

Não posso afirmar que na instituição de pesquisa, a realidade das pesquisas mencionadas também não exista, pelo contrário, as professoras, muitas vezes, referiram nas entrevistas que utilizam a música como recurso. Florisbela expressou que [...] *quando a gente faz uma recreação na sala, liga o som e fica dançando, a gente está trabalhando muita coisa, só que eu acho que explorar é que está faltando.* (FLORISBELA, ESE, 03/11/2010). Quando a professora refere que

“explorar é o que está faltando” demonstra o que pude perceber em minhas observações e que caracterizo como diferencial: as docentes possuem consciência de que estão promovendo uma atividade com música, envolvendo a música no contexto e não desenvolvendo uma atividade de música, na qual a construção do conhecimento musical seja central.

Essa relação das professoras com a música, em minha percepção deve-se, de alguma forma, as vivências musicais que elas tiveram em suas trajetórias de vida, pois acabam trazendo um pouco dessas vivências para o contexto de sua docência. Deve-se também as vivências na formação na Pedagogia, pois algumas professoras reportam-se as disciplinas de educação musical da matriz curricular do curso de pedagogia para falarem da música no contexto de sua docência. Sobretudo, o fato de terem conhecimentos acerca da música enquanto conhecimento deve-se a presença dos estagiários do curso de Música Licenciatura Plena (UFSM), atuando semanalmente na instituição. Essa presença constitui-se como uma possibilidade de formação continuada às professoras já que assistem as aulas, visando a construção do conhecimento musical: *A formação do curso é bem limitada, eu venho aprendendo muito com a inserção dos estagiários da música, como que tipo de instrumento musical tu podes construir, as vezes são coisas que tu nem imaginas (ARACI, ESE, 05/11/2010).*

Com isso, percebi que através dos estagiários, as professoras conhecem instrumentos, atividades e formas de estarem incluindo a música no contexto de sua sala de aula. Dessa forma, a presença dos estagiários constitui-se em uma forma de conhecimento musical às professoras. Entretanto esse conhecimento que adquirem pela presença dos estagiários, por vezes não consegue ir além, pois, para estarem incluindo esses conhecimentos em sua prática, precisariam vivenciar, interagir mais com as formas que a música pode ocupar o espaço da escola.

Em contrapartida, percebi que ainda que possuíssem e, no discurso, além de dizerem que têm aprendido com a inserção dos estagiários e saibam diferenciar uma aula de música e uma aula com música, as professoras não sentem-se preparadas para elaboração e desenvolvimento mais longitudinal desse trabalho sob sua responsabilidade: *Na graduação a gente teve esse conhecimento, essa experiência, viu o quanto a música é importante para os nossos alunos, e o quando enriquece a prática pedagógica, mas sinceramente, é frustrante, é triste eu ter essa consciência, ter tido experiências e não fazer isso efetivamente (LOLITA, ESE, 18/11/2010).*

Essa inquietação e angústia sentida por Lolita, também era percebida nas outras professoras, que identificava falta de conhecimentos atribuída a formação acadêmico profissional dado o tempo restrito que as disciplinas de educação musical encontram na matriz curricular do curso de pedagogia: *a parte das artes, em geral, acho que deveria ser melhor trabalhada, porque eu sinto necessidade, mas acho que deveria ter pelo menos uns dois semestres, um lá no início para tu saberes como é, e um lá no final, passando a metade do processo de formação (MANUELINA, ESE, 09/11/2010).*

Percebo, dessa forma que as professoras anseiam por mais vivências e experiências musicais e pedagógico-musicais. O fato de acompanharem as aulas dos estagiários tem lhes oferecido impulso para que tenham algumas iniciativas, como a professora que buscou trabalhar como repertório musical do grupo Palavra Cantada como projeto no início do ano letivo e diz não ter obtido sucesso, refletindo carências de conhecimentos.

A professora Gema, em contrapartida, que teve vivências musicais, além das proposições das disciplinas de Educação Musical na Pedagogia, junto ao “Programa LEM: Tocar e Cantar” comenta sobre sua maior segurança em desenvolver um trabalho voltado à educação musical, confirmando que, se as professoras não possuem vivências significativas envolvendo a educação musical, acabam evidenciando as dificuldades de organizar o trabalho.

Também percebi que a opção por fazer a música acontecer no contexto de sua docência, estava ligada a disponibilidade das professoras a partir de sua autonomia em escolher os conhecimentos a serem trabalhados com seus educandos.

Além disso, busquei entender o envolvimento entre as professoras pedagogas e os estagiários da música, a fim de verificar se aconteciam diálogos com relação ao desenvolvimento musical dos alunos nas classes de educação infantil nas quais estive inserida. Nesse sentido, identifiquei algumas questões não favoráveis para uma relação mais profícua entre ambos, dentre as quais: os estagiários tem outras disciplinas realizadas em paralelo com o estágio supervisionado, e por essa razão estão presentes na escola em horário restrito ao horário do estágio, não conseguindo participar de modo mais ativo às reuniões de planejamento ou em outros momentos de socialização escolar. Outro ponto que evidenciei na relação entre professoras e estagiários é que as primeiras percebem-se mais como

auxiliares no sentido de cuidar do comportamento dos alunos quando da presença dos estagiários, do que efetivamente como professoras da turma, também potencializadoras e mediadoras do desenvolvimento musical das crianças.

Percebo a proximidade das professoras unicamente para que possam controlar a participação dos alunos nas atividades: “Menina canta!”, “Menino toca!”, “Menina senta!” e assim por diante. Participam no âmbito da funcionalidade da aula, e acabam não participando de momentos importantes como o da explicação de aspectos peculiares a música que os estagiários estava ensinando, como a frase “cravo branco também cheira”. Como essa frase pode ter algum significado à crianças de 3 ou 4 anos, se a professora não fizer um exercício de proporcionar-lhe uma vivência para que possa construir uma compreensão acerca do que está sendo colocado? (DIÁRIO DE BORDO, 01/10/2010)

Não posso dizer, no entanto, que não havia ponto de contato entre o trabalho dos estagiários e o das professoras. Em alguns momentos do cotidiano escolar, nos quais eu estava presente realizando observações, percebi que algumas professoras cantavam novamente as músicas que as crianças aprendiam com os estagiários, ou nos momentos em que os estagiários buscavam organizar seu planejamento de maneira a contemplar as faixas etárias das crianças, explorando, além da musicalidade, também a oralidade, os órgãos dos sentidos, a sensibilidade e todo o trabalho que as professoras da infância já desenvolvem diariamente.

Ainda assim, acredito que o trabalho poderia ser mais rico se houvesse mais abertura das pedagogas para com os estagiários, no sentido de não apenas abrirem o espaço de sua sala de aula, mas abrirem-se a propostas, ao diálogo, ao questionamento e a participação nessas aulas como educadoras.

A partir dos questionamentos iniciais que motivaram a pesquisa dissertativa são essas as repostas, ou os apontamentos que encontro, ao final da pesquisa *Educação musical na educação infantil: um estudo com pedagogas*. As respostas, no entanto, me conduzem hoje a pensar a partir do outro lado que envolve a relação estagiários e pedagogas, ou seja, o lado dos estagiários. Fiz algumas conjecturas durante o texto que conduzem aos meus entendimentos sobre alguns posicionamentos dos estagiários, no entanto, não tive a oportunidade de também questioná-los a fim de melhor compreender a suas relações com a atividade prática de estgio no contexto da educação infantil. Algumas questões que acredito serem pertinentes são: *Qual a possibilidade de os estagiários organizarem sua prática*

docente mediando orientações de estágio e os desejos das professoras regentes? Quais as dificuldades dos estagiários, dada a sua pouca interação com crianças na fase infantil? Qual a compreensão que os estagiários tem acerca da docência, de ser professor? Qual seu comprometimento com o desenvolvimento infantil e com o desenvolvimento musical na infância?

O espaço da educação musical na instituição é amplo, por essa razão, suscita várias questões, a fim de conhecer o universo musical deste espaço que semestralmente recebe estagiários, os quais tem toda receptividade das crianças.

O tempo que pude estar presente naquele local me fez ter compreensões acerca da educação de crianças pequenas, mais conscientes do que quando eu também era estagiária e vivenciava a realidade de que a educação daquelas crianças também dependia de mim. Parte desses entendimentos que hoje tenho, vem da relação que estabeleci com as professoras e suas relações com os estagiários em seu cotidiano de trabalho. Hoje percebo com clareza a necessidade de que os profissionais que atuam na docência de educação infantil estejam em sintonia, dialogando sobre os processos de ensinar e aprender, para dessa forma promover uma prática educativa de maior significância ao desenvolvimento da infância.

8 REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. D. **Pesquisa com crianças em contextos pré escolares:** reflexões metodológicas. In: 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: 2008.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEINEKE, V. **Culturas infantis e produção de música para crianças:** construindo possibilidades de diálogo. In: <http://www.culturainfancia.com.br/docs/beineke.pdf> . Acesso em: 15 abr. 2011.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas dos professores. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BELLOCHIO, C. R. **A formação profissional do educador musical:** algumas apostas. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BEYER, E. **A interação musical em bebês:** algumas concepções. Revista Educação, vol. 28, nº 02, 2003.

BONETTI, N. **O professor de educação infantil, um profissional da educação básica:** e sua especificidade. 29ª Reunião Anual da Anped. In: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1779--Int.pdf . Acesso em: 15 mar. 2011.

BORBA, A. M. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4 a 6 anos. 29ª Reunião anual anped, 2006.

BRANCHER, V. R. **Cultura infantil:** problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. Disponível em: www.ufsm.br/gepeis/infanciavantoendipe. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRITO, T. A. de **Música na educação infantil.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento:** educação musical menor. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 25-34, mar. 2009.

- CERISARA, A. B. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil. Perspectiva: Revista do Centro de ciências da educação. Florianópolis: v. 17, p. 109-138, jul./dez., 1999.
- COELHO, T. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós 2000. São Paulo: Iluminurias, 2008.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, A. M. **Infância e diversidade**: as culturas infantis. Centro de Ciências da Educação. In: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/pangela. Acesso em: 20 jan. 2011.
- CORREA, A. N. “**Programa LEM: tocar e cantar**”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de pós graduação em educação, 2008.
- CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 17. p.113-134,2002.
- FIGUEIREDO, M. **Professor...as crianças já ligaram a TV...e você?**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.
- FIGUEIREDO, S. L. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil**. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SILVA, F. D. A formação musical - inicial e continuada – de professores das séries iniciais. **Anais do VIII Encontro Regional da Abem** (Região Sul), Pelotas, RS: UFPel, 2005. CD-ROM.
- FILHO, A. J. M. **Por uma pedagogia da educação infantil**. Revista UFG. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10545. Acesso em: 15 mai. 2010
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FURQUIM, A. S. **O curso de pedagogia como *lócus* da formação musical inicial de professores**. 32ª Reunião Anual da Anped. In: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT24-5802--Int.pdf. Acesso em: 10 jan. 2011.
- FOREST, N. A., WEISS, S. L. I. **Cuidar e educar**: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Disponível em: < www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/.../Cuidar_e_Educar_lcpq%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2010.
- GIRALDI, A. V. **A prática de uma professora no cotidiano de uma creche**: que prática é essa. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2008.

GONÇALVES, S. A. E. **Barulhar, soar e melodiar a vida na educação infantil: a reflexividade de uma experiência lúdica musical realizada com as crianças do meio rural.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de pós graduação *stricto sensu* em letras, 2009.

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar:** um estudo nas escolas de Montenegro. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação, 2004.

ILARI, B. S. **Bebês também entendem de música:** a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

IRGANG, S. R. P. **Baús de saberes e de significações imaginárias:** o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e é fundamental. Revista Educação e Sociedade, vol. 27, nº 96. Ed. Especial, p. 797 – 818. In: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, 2001. In: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2074>. Acesso em: 20 abr. 2011.

LIMA, G. S. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas:** produzindo cenários para a formação de pedagogos. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em educação, 2010.

LINO, D. L. **Barulhar:** a escuta sensível da música nas culturas infantis. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação, 2008.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. **A escola como lugar de cultura mais elaborada.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

MENTZ, F. *et al.* **Laboratório de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis do Projeto Ouviravida na Vila Pinto, Porto Alegre-RS.** In:

XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, p.299 – 307.

OESTERREICH, F. **Formação musical do professor não** especialista: trajetória da música no curso de Pedagogia da UFSM. In: XI Encontro Regional da ABEM SUL 2008 e IV Encontro do Laboratório de Educação Musical – LEM/CE, 2008.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, L. **Encontro e encantamento na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papirus, 2002.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil**: uma investigação ação na formação e nas práticas das professoras. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós Graduação em Educação, 2005.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROURE, G. Q. de, **Infância, experiência, linguagem e brinquedo**. 33ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2010. In: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6935--Int.pdf>.

SANTOS, W. T. **Música na educação infantil**. V Educere e III Congresso Nacional da Área de Educação. 2005. In: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TC/C1055.pdf> . Acesso em: 18 mar. 2011.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SOARES, C. V. S. **Música na creche**: possibilidades de musicalização de bebês. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 79-88, set. 2008.

SOUZA, J. *et al.* **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Série estudos, 2002.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professoras unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós Graduação em Educação, 2005.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

STAVRACAS, I. **O papel da música na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho. Programa de Pós Graduação em Educação, 2008.

TOMAZETTI, C. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural**: implicações para a formação de professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação, 2004.

VILL, S. **Ensaando o olhar**: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças. Programa de pós graduação em educação. Dissertação (Mestrado) UFSC, 2009.

WERLE, K. **A música no estágio supervisionado da pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento emétodos. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas

Pesquisadora responsável: Sabrina Silveira Spanavello Storgatto

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 81002777

Local de coleta de dados: Instituição de educação infantil no município de Santa Maria (RS)

Prezada senhora professora:

Você está sendo convidada a responder às perguntas da entrevista deste projeto de forma totalmente voluntária;

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder ao questionário, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento;

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Compreender como os professores da escola concebem a educação musical na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas pelos estagiários do Curso de Licenciatura em Música da UFSM.

Procedimentos: Responder a entrevista semi estruturado de questões e permitir observações em seu contexto de trabalho.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos, no entanto você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

Benefícios: Refletir acerca de sua docência e a relação com a educação musical, conjuntamente pensando interfaces entre o trabalho de música desenvolvido pelo estagiário do curso de Música –licenciatura e a docência na educação infantil.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 21 de outubro de 2010.

.....
Assinatura do participante da pesquisa

.....
RG

.....
Cláudia Ribeiro Bellochio

RG 7026092961

Pesquisadora responsável

Comitê de Ética

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7o
andar - Sala 702

Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria - RS

Tel.: (55) 3220-9362 - Fax: (55) 3220-8009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

Anexo 2

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas

Pesquisador responsável: Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino - MEN

Telefone para contato: (55) 3222-6609 (55) 81002777

Local da coleta de dados: Escola de Educação Infantil em Santa Maria (RS)

A pesquisadora do presente projeto, Cláudia Ribeiro Bellochio, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 382071, se compromete a preservar a privacidade da escola de educação infantil. Concorda, igualmente, que as informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3279-B, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de três anos sob a responsabilidade da Sra. Cláudia Ribeiro Bellochio. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 20.....

.....
Cláudia Ribeiro Bellochio

RG 7026092961

Pesquisadora responsável

Anexo 3

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Educação infantil e educação musical: **com pedagogas**
Número do processo: 23081.016935/2010-31
CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0301.0.243.000-10
Pesquisador Responsável: Claudia Ribeiro Bellochio

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/ 2011- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 09/11/2010

Santa Maria, 16 de Novembro de 2010.



Félix A. Antunes Soares
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
 Registro CONEP N. 243.

10 APÊNDICES

Apêndice A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo a mestranda **Sabrina Silveira Spanavello**, matrícula **2960807**, a desenvolver a pesquisa "**EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO COM PEDAGOGAS**" junto a esta instituição de educação infantil. Declaro ciência de que a pesquisa consta de observações no contexto de trabalho dos professores, entrevistas com os professores e análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

DIRETORA DA ESCOLA

Apêndice B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

1. Organização da escola

- a. Espaço físico
- b. Ocupação dos espaços
- c. Organização dos horários

2. Relações estabelecidas no espaço da escola

- a. Como se relacionam professoras e crianças?
- b. Minhas percepções das professoras e seu trabalho
 - i. Como organizam?
 - ii. O que priorizam?
 - iii. Como desenvolvem?
- c. Como se relacionam as professoras e os estagiários?

3. A aula de música no espaço da escola

- a. Como é a recepção das professoras às aulas de música?
- b. Como as crianças interagem nas aulas?
- c. De que maneira a música se faz presente além da aula dos estagiários?

Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para entrevista semi-estruturada

SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Docência na educação infantil: representações sobre o trabalho.
- Atribuições do professor da infância: entre o cuidar e o educar.
- Organização do trabalho docente para a infância: tempos e espaços.
- Conhecimentos específicos e educação infantil: estabelecendo a relação.

SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA INVESTIGADA

- Ações desenvolvidas pela professora pedagoga
- Os projetos de música e suas relações com o desenvolvimento da infância.
- O projeto de música e o envolvimento dos alunos.

SOBRE PEDAGOGOS E ESTAGIÁRIOS

- Significado atribuído pelas professoras da infância a sua presença na aula de música – possibilidades e interação.
- Práticas desenvolvidas na aula de música que influenciam no contexto de sua sala de aula.
- Conhecimentos adquiridos na relação com os estagiários.

SOBRE PEDAGOGOS E EDUCAÇÃO MUSICAL

- Possibilidades de incluir a educação musical nas proposições docentes de pedagogos.
- Carências e necessidades percebidas para a realização destes trabalhos.
- Alternativas para solução das carências identificadas.