

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

Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM PESQUISA-FORMAÇÃO:
A VOZ CANTADA E FALADA DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS
2019

Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM PESQUISA-FORMAÇÃO:
A VOZ CANTADA E FALADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS
2019

Tomazi, Ana Carla Simonetti Rossato
Educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e
falada de professoras da Educação Infantil / Ana Carla
Simonetti Rossato Tomazi.- 2019.
166 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

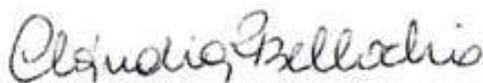
1. Pesquisa-formação 2. Educação Musical 3. Voz 4.
Unidocência 5. Professoras da EI I. Bellochio, Cláudia
Ribeiro II. Título.

Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

**EDUCAÇÃO MUSICAL EM PESQUISA-FORMAÇÃO:
A VOZ CANTADA E FALADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 24 de junho de 2019:



Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)



Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Dr. (UDESC)
(Videoconferência)

Santa Maria, RS
2019

*Dedico esta dissertação à minha amada família...
Minha mãe, Natalina, minha fortaleza, meu tudo!
Minha irmã, Gabriela, meu maior tesouro!
Meu esposo, Ronaldo, companheiro dedicado e amoroso!
Aos meus sogros, Ivoni e Reinaldo, sempre carinhosos e solícitos!
E, ao meu querido pai, Clovis, que apesar dos dezessete anos de sua ausência física, nutre minha existência com seu exemplo de força, de fé e de esperança!*

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas que gostaria de agradecer! Muitas são as histórias de vida, as experiências que acabam nos tocando e nos modificando. Hoje, entendo que muito do que eu era e do que eu me tornei, devo às pessoas que passaram pela minha vida e que permitiram deixar um pouco de si em minha trajetória.

Quero agradecer a minha querida orientadora, professora Cláudia. Muito obrigada pelos ensinamentos, por ser presença em minha trajetória formativa, por ser essa pessoa incansável, amiga, divertida, inspiradora, que instiga e que mobiliza e, por vezes, desestabiliza, quando nos provoca a pensar, a desejar, a escrever, a SONHAR! A ti, minha gratidão e admiração!

Agradeço à instituição UFSM, pela acolhida desde a graduação. Aqui me sinto em casa! #souUFSM!

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Centro de Educação da UFSM, pela atenção, carinho e dedicação aos estudantes.

Agradeço também a CAPES, pela oportunidade concedida a mim em ser bolsista Demanda Social!

Agradeço à Prefeitura Municipal de Nova Palma, à secretária de Educação do município, à EMEI, à diretora e à vice-diretora, à coordenadora pedagógica e às queridas professoras e auxiliares que participaram da pesquisa-formação. Vocês foram essenciais para a construção desse movimento formativo e inspiraram minha trajetória formativa com os seus modos de ser e agir!

Um agradecimento especial aos membros da banca. Professora Luciane, você é parte dessa trajetória. Nossos anos de PIBID-Música, o TCC, a amizade, o companheirismo, o respeito mútuos refletem a admiração e carinho que tenho por você. Ao professor Sérgio, pelas palavras de confiança e pela alegria ao compartilhar experiências formativas no XVIII Encontro Regional Sul da ABEM, em Santa Maria. Admiro-te! À professora Valéria, pela amizade, pelas contribuições e felicidade em ter compartilhado um pouquinho da pesquisa, durante a qualificação. À professora Sueli, pela delicadeza em aceitar meu convite e pelas aulas de Pesquisa em Educação, logo no início do Mestrado. Todos vocês tornaram esse percurso mais instigante e reflexivo!

Agradeço a minha mãe, Natalina, por ser fortaleza, aconchego, amor! Tudo o que sou, devo a ti, minha incansável batalhadora, mulher incrível e de uma sabedoria que não está escrita nos livros, mas na vida! Amo-te de todo o coração!

À minha irmã, Gabriela, meu tesouro! Desde muito pequena, aprendi que eu precisava dar o meu melhor para ser exemplo para ti. E, talvez, hoje, tendo trilhado todo esse percurso posso te dizer: Seja melhor, seja mais, viva intensamente o teu percurso formativo. Sonhe! Lute! acredite! Amo-te muito!

Ao meu amado esposo! Companheiro dedicado e incansável. Sem ti, a minha vida não teria o mesmo brilho que tem, e, provavelmente, eu não poderia flutuar, sonhar, se não tivesse a ti, como porto seguro, para repousar! *Quando l'amicizia ti attraversa il cuore, Lascia un'emozione che non se ne va, Non so dirti come, ma succede solo, Quando due persone fanno insieme un volo...* (Laura Pausini)

Agradeço aos meus sogros, Reinaldo e Ivoni, pelo carinho e atenção diários! Amo muito vocês e sou muito feliz por tê-los em minha vida! Vocês são inspiradores!

Ao meu pai, Clovis (*in memoriam*). A tua força, a tua fé e a tua determinação e coragem, deixaram marcas em minha existência! Sempre será inspiração! Amor sem fim!

Ao grupo FAPEM e aos queridos colegas, amigos, companheiros de caminhada, de sorrisos, de abraços, de força e alento. Sem vocês, essa trajetória não seria tão divertida! Zelmielen e Vanessa, amigas, companheiras, sempre tão incríveis e dedicadas! Não tem tempo feio para essas duas, quando o assunto é contribuir com o crescimento dos colegas! Vocês são demais!

Aos colegas que comigo formaram o trio da seleção de 2017 - Priscila e Ivan - e ao trio de 2018 - Daffny, Vinícius e Washington. Vocês são como irmãos! Estivemos sempre juntos, conversando, problematizando, participando de eventos, dividindo sonhos, esperanças, por vezes angústias quanto às duras realidades que assolam a Educação. Admiro-os demais!

Agradeço também ao querido colega, Josemar Dias e Dias Produções, pelo incrível trabalho de edição de vídeo!

Agradeço a grande amiga Mariel Rossato Pesamosca, pela leitura atenta e revisão desta dissertação!

Finalmente, quero agradecer a Deus, pela vida e pela possibilidade de vivê-la linda e grandemente!

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(Jorge Larrosa e Walter Kohan)

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL EM PESQUISA-FORMAÇÃO: A VOZ CANTADA E FALADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

A dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa 4 – Educação e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, ao grupo de pesquisa FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical e ao Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação (LEM/CE). Nesse estudo, busquei compreender como um processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada/falada de professoras da Educação Infantil, pode potencializar as práticas musicais em sala de aula. Como objetivos específicos, procurei entender as contribuições do grupo como dispositivo formativo e das experiências musicais no processo formativo das professoras durante a pesquisa-formação e perceber como a voz pode ser ressignificada pelas professoras no processo de formação musical e pedagógico-musical. A pesquisa se fundamentou teórica e metodologicamente em princípios da pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b), ao considerar a transformação do sujeito, para ela, sujeito consciencial. A revisão de literatura foi construída a partir das produções acadêmicas acerca da formação continuada de professores em serviço (FCPS), com base nos autores Moriconi (2017), Baptaglin, Rosseto e Bolzan (2014), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), dentre outros, sendo aprofundada pela formação continuada em música (OLIVEIRA, 2016; MANZKE, 2016; ARAUJO, 2012; FERNANDES, 2009; TARGAS, 2003). Também me aproximei de estudos que abordaram a Educação Musical atrelada à Unidocência na Educação Infantil (STORGATTO, 2011; TIAGO, 2007; PACHECO, 2005; dentre outros). Para a produção de dados, orientei-me pelas narrativas de formação orais e escritas (CHIENÉ, 2010), pelas fases da narrativa de Josso (2010b), trianguladas aos oito encontros de formação, realizado com as professoras da Educação Infantil, e aos três Tempos da análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014a). Assim, as experiências musicais vividas, aliadas ao grupo de formação, contribuíram no processo formativo das professoras e na realização de práticas musicais e pedagógico-musicais mais significativas nas salas de aula da EI. Foi possível perceber tomadas de consciência acerca dos cuidados, preparação e exploração vocais, as quais foram ressignificadas pelas professoras, em suas práticas docentes. Ressalto que as professoras que participaram da pesquisa-formação, não o fizeram como um simples curso no qual "ganhariam coisas", mas estiveram envolvidas para pensar a docência na EI e para ressignificar suas práticas e o seu desenvolvimento profissional. Por fim, os resultados da pesquisa são contribuições para pensar em e promover movimentos formativos significativos e que considerem os professores, enquanto sujeitos conscienciais da formação, que têm vontades, necessidades e desejos educacionais.

Palavras-chave: Pesquisa-formação; Educação Musical; Voz; Unidocência; Professoras da EI.

ABSTRACT

MUSIC EDUCATION IN FORMATION RESEARCH: THE SUNG AND SPOKEN VOICE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

AUTHOR: Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

ADVISER: Cláudia Ribeiro Bellochio

This dissertation is linked to Research Line 4 - Education and Arts, Post-graduation in Education Program, Federal University of Santa Maria, FAPEM research group - Formation, Action and Research in Music Education and to Laboratory of Music Education of the Education Center (LEM / CE). In this study, I sought to understand how a process of Formation Research, mobilized by the use of the voice sung/spoken by teachers of Early Childhood Education, can potentialize the musical practices in the classroom. As specific objectives, I sought to understand the contributions of the group as a formative device and the musical experiences in the formative process of the teachers during the Formation Research. Furthermore, to understand how the voice can be resignified by the teachers in the process of musical and pedagogical-musical formation. The research was based theoretically and methodologically on the principles of Formation Research (JOSSO, 2010a, 2010b), when considering the transformation of the subject, for the author, consensual subject. The literature review was based on academic productions about the in-service teacher continuous formation (FCPS), based on the authors Moriconi (2017), Baptaglin, Rosseto and Bolzan (2014), Alvarado-Prada, Freitas and Freitas (2010), among others, being deepened by the continuous formation in music (OLIVEIRA, 2016; MANZKE, 2016; ARAÚJO, 2012; FERNANDES, 2009; TARGAS, 2003). I also approached studies that dealt with Music Education linked to the Generalist Teaching in Childhood Education (STORGATTO, 2011, TIAGO, 2007, PACHECO, 2005, among others). For the production of data, I was guided by the oral and written formation narratives (CHIENÉ, 2010), by the narrative phases of Josso (2010b), triangulated to the eight formation meetings held with the teachers of Early Childhood Education, and to the three Times of Souza's (2014a) comprehension-interpretative analysis. Thus, the lived musical experiences, associated to the formation group, contributed to the formative process of the teachers and to the realization of more significant musical and pedagogical-musical practices in ECE's classrooms. It was possible to perceive awareness about the care, preparation and vocal exploration, which were reassigned by the teachers, in their teaching practices. I emphasize that the teachers who participated in the Formation Research did not do this as a simple course in which they "would gain things" but were involved in thinking about teaching in ECE and to resignify their practices and professional development. Finally, the results of this research will contribute to think about and promote significant formative movements, which will consider teachers as consensual subjects of formation, who have wishes, needs and educational desires.

Keywords: Formation Research; Music education; Voice; Generalist teaching; ECE teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Da construção da pesquisa.....	37
Figura 2 – Pesquisas do FAPEM sobre Música e Unidocência.....	51
Figura 3 – Esquema sobre a pesquisa-formação em educação musical.....	63
Figura 4 – Fases da narrativa de Josso (2010b).....	73
Figura 5 – Ensaaios.....	81
Figura 6 – Atividade prática.....	83
Figura 7 – Esquema produzido pela professora Isabela.....	117
Figura 8 – Escrita sobre o grupo de formação.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Triangulação da produção e análise dos dados.....	90
Tabela 2 – Dados das professoras participantes da pesquisa.....	91
Tabela 3 – Organização dos encontros de formação.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AI	Anos Iniciais
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
<i>D.E.</i>	Diário da Experiência
EB	Educação Básica
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical-Grupo de Pesquisa
FCP	Formação Continuada de Professores
FCPS	Formação Continuada de Professores em Serviço
IEEOB	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Laboratório de Educação Musical
ORMP	Oficina de Repertório Musical para Professores.
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAT	Unidade de Análise Temática
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

A INTRODUÇÃO	25
NARRATIVAS INICIAIS	25
DELINEAMENTOS DA PESQUISA	30
1 A LITERATURA: DA FORMAÇÃO, DO CANTAR À UNIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	40
1.2 UMA FORMAÇÃO MOBILIZADA PELA VOZ	47
1.3 EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
1.3.1 A formação musical e pedagógico-musical	56
1.3.2 Pesquisas sobre a formação continuada em música.....	57
2 A METODOLOGIA: DA PESQUISA-FORMAÇÃO	63
2.1 UM REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	64
2.2 DA PRODUÇÃO DOS DADOS	70
2.2.1 Narrativas orais e escritas	70
2.2.2 O grupo como dispositivo de formação	76
2.2.3 A pesquisa	78
2.3 ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA	85
3 A PRODUÇÃO E A ANÁLISE: DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	89
3.1 <i>TEMPO I</i> : SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À FORMAÇÃO.....	91
3.2 <i>TEMPO II</i> : AS UNIDADES DE ANÁLISE TEMÁTICA	95
3.2.1 UAT 1: Sobre a voz	99
3.2.2 UAT 2: Sobre as experiências docentes na EI	113
3.2.3 UAT 3: Sobre o grupo como dispositivo de formação	125
3.3 TEMPO III: AS CONTRIBUIÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES PELA PESQUISA-FORMAÇÃO.....	134
4 AS CONSIDERAÇÕES: ENTRELAÇAMENTOS EMERGENTES DE NOSSAS VOZES	143
REFERÊNCIAS	151
ANEXO - SOBRE AS FORMAÇÕES REALIZADAS NA EMEI	161
APÊNDICES	163
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	163
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	164

A INTRODUÇÃO

NARRATIVAS INICIAIS

A construção dessa dissertação interessou-se em trazer as vozes das professoras referência/unidocente para dialogarem com a minha voz, em um entrelaçamento fundamentado teoricamente na pesquisa-formação, a partir de Josso (2010a, 2010b) e na Educação Musical¹. Desse modo, a Música, em seus diferentes modos de existir e formas de expressão – apreciar, cantar, tocar, compor, dançar, improvisar, brincar – faz parte da vida de muitas pessoas, percorrendo seu desenvolvimento, desde a infância até a fase adulta.

Nesse contexto, as vivências com música e as experiências formativas de crianças, jovens e adultos, sejam elas através de aulas particulares de instrumentos musicais e/ou canto, sejam na formação de professores para a atuação com o ensino de música na Educação Básica (EB), ou em projetos de extensão, oficinas vinculadas as instituição de ensino e/ou em espaços não formais de aprendizado musical, como igrejas, por exemplo, têm ganhado respaldo nos últimos anos. Cabe ressaltar que a EB engloba a Educação Infantil (EI), os Anos Iniciais (AIEF) e os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) e, também, o Ensino Médio (EM).

A implementação da Lei 11.769/08, que dispôs no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º” (BRASIL, 2008), e, posteriormente, a Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016), que contempla as quatro linguagens artísticas - a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais - constituintes do componente curricular Artes, foram relevantes para se pensar, em termos legais, essas áreas de conhecimento como componentes na formação artística e estética dos estudantes na escola.

Como estudante de EB, percorrendo meus movimentos formativos, recordo-me dos primeiros anos na escola - 1998 a 2000 - meus colegas e eu brincávamos e cantávamos canções de roda, como *Ciranda cirandinha*, *A canoa virou*²; brincávamos com jogos de mãos (*Fui ao cemitério*, *Fui à praia...*) durante o recreio,

¹ Utilizarei o termo Educação Musical, com as letras iniciais em maiúsculo, quando me referir ao campo do conhecimento. Quando estiver me referindo aos processos de ensino e aprendizagem, será redigido em minúsculo.

² Canções de domínio público.

além de outras brincadeiras que envolviam cores, corridas e rimas. Na sala de aula, a professora da primeira série, colocava no aparelho de toca-fitas histórias cantadas, ou simplesmente histórias com música para que pudéssemos ouvir, imaginar e depois desenhar ou escrever sobre elas. Esses eram momentos prazerosos nos quais vivenciávamos a música na escola, além da execução do Hino Nacional, que ora era realizado semanalmente, ora mensalmente. Nesse contexto, contudo, a música não era considerada um conteúdo obrigatório no currículo das escolas públicas da região da Quarta Colônia de Imigração Italiana³. Para ter acesso a esse conteúdo, era necessário buscar pelo ensino particular.

Essa relação com a música na escola, mesmo que sem uma preocupação musical *a priori*, sempre me cativou. Em casa, também era costume ouvir canções no rádio, cantar e criar melodias e canções. Como eu me identificava com o cantar, meus pais me inscreveram para participar de aulas de música em uma escola particular, localizada no município de Nova Palma⁴, no Rio Grande do Sul (RS). Eles acreditavam que a música seria um diferencial para a minha formação e estavam certos!

Ao trazer estas narrativas pessoais, percebo que se trata de uma disposição reflexiva de narrar a minha própria trajetória, além de uma característica humana, que via de regra retoma questões vividas, para atribuir a elas um novo significado. O ato de narrar o que já foi vivido, através da escrita, é concebido por Passeggi et. al. (2014) como uma sequência de experiências/eventos que foram singulares para a pessoa que narra. Assim, "cada elemento constitutivo da narrativa adquire sentido a partir do lugar que os personagens ocupam no enredo e essa sucessão depende da intencionalidade do narrador em suas relações com quem o escuta ou o lê" (PASSEGGI et. al., 2014, p.88).

³ A Quarta Colônia de Imigração Italiana, onde residi e fiz a EB está localizada na região central do Rio Grande do Sul. Foi colonizada em 1877, por imigrantes italianos advindos da região norte da Itália. Atualmente, compreende os municípios de Silveira Martins, São João do Polêsine, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Ivorá, Nova Palma e Pinhal Grande (MANFIO; BENADUCE, 2017, p.264).

⁴ Nova Palma é um município de pequeno porte situado na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, na chamada Quarta Colônia de Imigração Italiana. Possui uma extensão territorial de 313,894 km². Conforme Censo IBGE/2016, a população é de 6 597 habitantes. O município possui quatro escolas municipais, que abrangem desde a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e quatro escolas estaduais, sendo que apenas a escola estadual que está localizada na sede do município, oferece matrícula aos alunos dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. – Informações retiradas do sítio do município. Disponível em: <<http://www.novapalma.rs.gov.br/o-municipio/dados-gerais>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Busco então narrar, brevemente, a minha trajetória formativa, entrelaçando ações vividas em diferentes tempos, como estudante e como professora-formadora, apresentando alguns eventos que considero singulares para compreender o processo construtivo desta dissertação.

Aos seis anos de idade comecei a ter algumas noções de teclado e canto. As partituras eram sempre coloridas e a professora cantava e tocava junto comigo, tornando o ensino, na minha interpretação à época, mais leve e divertido. Sempre estimei cantar, pois acreditava (e ainda acredito) que poderia atingir "os corações" das pessoas através do canto, da voz. Com o tempo, fui me envolvendo com o ensino de música, junto à minha primeira professora de música, que estimulava seus alunos a participarem de diferentes atividades musicais. Aos sete anos, comecei a participar do coral infanto-juvenil, e, posteriormente, do coral adulto da escola de música, espaço no qual era incentivada a envolver-me com a preparação vocal, tocando melodias simples ao teclado. As relações musicais estabelecidas coletivamente nos coros foram potenciais para meu desenvolvimento musical e, posteriormente, para a escolha de ser professora de música.

A prática coral e seu ensino foram se intensificando nos anos de 2008 a 2010, através da minha participação em um coro infanto-juvenil, regido pela minha primeira professora de música, período que antecedeu meu ingresso no curso de Música - Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em 2011, ingressei no curso de Música - Licenciatura Plena, lugar em que passei a ter consciência e aprendi muito sobre música e seus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais⁵. Nesse período de formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), entre os anos de 2011 a 2015, estudei diferentes disciplinas que constituíam a matriz curricular do curso de Música. Dentre essas, Teoria e Percepção Musical, Análise Musical, Contraponto e Harmonia, História da Música, Regência, Canto Coral (*conhecimento musical*); Estágio Supervisionado, Didática e Didática Musical, Educação Musical e Práticas Educativas (*conhecimentos pedagógico-musicais*); Psicologia da Educação, Políticas Públicas e Fundamentos da Educação (*conhecimentos pedagógicos*).

⁵ "**Formação musical** implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. **Formação pedagógico-musical** significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido" (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.40, grifos meus).

Durante a graduação, pude compreender que o ensino de música não se restringia apenas ao ensino individual e coletivo de instrumentos e de canto, mas que 'o chão' da licenciatura era a escola de EB, com enfoque em seus níveis de ensino, assim como na formação de professores, seja ela acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) e/ou continuada. Enfim, muitas são as possibilidades do ensino musical e isso demanda uma formação profissional que possa, qualificadamente, atender a esses espaços.

Em 2012, durante a graduação em Música - Licenciatura Plena, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶, no subprojeto Música, como bolsista voluntária e, a partir de 2013, como bolsista. Atuei juntamente com a coordenadora⁷, a supervisora e com os colegas bolsistas, no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), da cidade de Santa Maria, a partir da formação de professores em nível médio - as normalistas - futuras professoras da Educação Infantil (EI) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

A participação no grupo PIBID foi importante para pensar minha formação e ampliar meus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, momento ímpar para uma futura professora de música, ao considerar as experiências musicais vividas junto ao grupo de licenciandos e professores que desenvolviam práticas músico-formativas, nas escolas contempladas pelo programa, além dos materiais didáticos que foram produzidos por este grupo, os quais durante o período de 2014 a 2016 foram ampliados e revisados, resultando no livro *Experiências musicais: professores em formação na formação de professores* (GARBOSA, 2016).

⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge em 2007, "através da Portaria normativa nº38, o qual visava, inicialmente, fomentar a formação de professores para as áreas de Biologia, Física, Química e Matemática, para o Ensino Médio, considerando a carência de docentes nessas áreas (BRASÍLIA, 2013)" (TOMAZI, 2015, p.17). O PIBID tinha como órgão financiador a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 2009, a UFSM submeteu o primeiro projeto à CAPES, em atendimento ao edital de 2007. Somente em 2012, que a Música, em atendimento ao edital CAPES nº 011, passou a ingressar o programa. "O subprojeto Música, iniciado em 2012, começou com uma equipe de cinco bolsistas, supervisora e coordenadora de área, com ações junto ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB)" (Ibid, p.23). Tinha como *lócus* de ação o Curso Normal, mas também realizava oficinas extracurriculares de canto e de instrumentos como flauta-doce e violão. Em 2014, o PIBID-Música foi ampliado, contemplando a Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, situada no bairro Camobi, contando com onze bolsistas, dois professores supervisores e a coordenadora.

⁷ A coordenadora do subprojeto PIBID-Música/ UFSM (2012 a 2017) - Professora Doutora Luciane Wilke Freitas Garbosa.

Nesse período, também foram realizadas oficinas de canto, no IEEOB e no Laboratório de Educação Musical (LEM) do Centro de Educação (CE/UFSM) e oficinas de instrumento – violão e flauta doce, no IEEOB e na Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, localizada no Bairro Camobi, Santa Maria (RS). Essas práticas educacionais foram decisivas para pensar a docência, o ensino de música e a formação de professores, além de terem sido fundamentais para a construção de meu trabalho de conclusão de curso, intitulado: *O PIBID-Música como dispositivo formador na construção docente de licenciandos em Música/UFSM*.

Concluída a graduação, em 2016, comecei a trabalhar no município de Faxinal do Soturno (RS), próximo à minha cidade natal (Nova Palma), atuando com o ensino de música para crianças da pré-escola (EI) e do primeiro ao quinto ano do EF. Nesse período, convivi com diversas professoras⁸ que demonstravam interesse na área musical, porém, muitas delas, não se sentiam seguras, tampouco confiantes (WEBER, 2017; 2018)⁹ para atuarem com este ensino.

Ao perceber a aproximação da semana de formação¹⁰, promovida pelo município de Faxinal do Soturno (RS), em 2016, senti a necessidade de realizar uma intervenção formativa, a partir de canções de rodas, trazendo um repertório de atividades pedagógico-musicais que pudessem ser realizadas pelas professoras com os seus alunos. Essa intervenção foi realizada em julho de 2016, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMED), do município e com a UFSM.

Nesse momento, compreendi que, poderia aprender mais sobre o trabalho em sala de aula das professoras referência/unidocentes, por meio de movimentos formativos musicais e pedagógico-musicais nas escolas, além de (re)pensar minha

⁸ Considerando que a atuação docente na Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) é constituída, em sua maioria, pelo público feminino, buscarei trazer a referência sempre no feminino - professora(s), asunidocentes, por exemplo.

⁹ Weber (2017; 2018) abordou em seu capítulo de livro (2017) e em sua tese (2018), questões sobre a importância da segurança e confiança de professoras, referência no trabalho com a música na escola, a partir das crenças de autoeficácia. Essas professoras atuam nas redes municipal e pública de Santa Maria e foram, em sua maioria, estudantes do curso de Pedagogia da UFSM, ou participaram de cursos de música, promovidos pelas Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação.

¹⁰ As formações realizadas no município são promovidas no período que antecede o início das aulas (fevereiro) e no período das férias escolares dos estudantes. Geralmente, na terceira semana de julho.

ação e formação junto a elas. Essa experiência foi importante para pensar o problema de pesquisa e construir o projeto de pesquisa que me levou a esta dissertação, cuja centralidade está na realização de um processo de pesquisa-formação em educação musical, com um grupo de professoras da EI, mobilizado pela voz cantada/falada.

Minha escolha pela EI ocorreu em virtude de ser essa a base da educação escolar, *lócus* das primeiras interações musicais e afetivas em grupo, para além do contexto familiar.

Assim, a escolha pela unicência vai ao encontro da EI, pois serão essas profissionais que, durante algumas horas diárias, ao longo da semana, se tornarão referência para seus alunos. Somado a isso, o desenvolvimento da pesquisa-formação, no espaço de trabalho das professoras, permitiu a aproximação entre elas e a pesquisadora-formadora, apontando que nesse espaço formativo começava a ser estabelecido um importante dispositivo para a construção e consolidação de aprendizados compartilhados.

DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Ao narrar, Emmy reelabora temas “complexos e dramáticos” da experiência vivida, não necessariamente, para resolver seus dramas, mas para conferir aos acontecimentos um sentido (PASSEGGI et al., 2014, p.88).

Passeggi et al. (2014), ao elaborarem uma escrita, partindo das narrativas de crianças sobre as escolas da infância, entendem o ato de narrar como uma experiência de reelaboração de temas *complexos e dramáticos*, os quais foram importantes para alguém em determinado momento. Entretanto, os autores, ressaltam que essa narrativa não tem uma finalidade resolutiva e sim de *conferir sentido* às experiências vividas.

Desse modo, entendo que os delineamentos da pesquisa estiveram entrelaçados aos movimentos iniciais, considerando que esses emergiram das minhas experiências desde a infância e foram atravessadas pelo vivido durante a formação acadêmico-profissional, influenciando em meu desenvolvimento profissional. Assim, entendo o *delineamento*¹¹ como um desenho, um rabisco, um

¹¹ Os sinônimos utilizados nessa escrita foram consultados no site Sinônimos.com.br: Dicionário de sinônimos online. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/delineamento/>. Acesso em 06 de maio de 2019.

traço, um esquema, que possui uma finalidade, um sentido, mas também está representando uma delimitação, um caminho a ser percorrido. Nesses caminhos, até podem existir sobrevoos, a fim de enxergar o todo, mas é preciso escolher um trajeto específico para podê-lo explorar/conhecer melhor.

A formação de professores foi um tema que sempre me cativou, tanto como estudante de Música - Licenciatura Plena, quanto como professora de música e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFSM. Desde o início da graduação, procurei fazer-me presente em eventos e espaços que discutissem sobre o ensino de música na escola, sobre a formação musical e pedagógico-musical de professores.

Ainda que timidamente, mas com muita vontade de 'fazer a diferença', visitei uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no município de Nova Palma, a fim de (re)conhecer a presença ou a ausência de interesses e entrelaçamentos entre música/educação musical e unicidade nesse espaço. Durante esse processo de visita, questionava-me sobre alguns pontos emergentes: Qual o espaço da música na atuação/ação docente das professoras de EI do município de Nova Palma? Quais as práticas musicais realizadas, por elas em sala de aula? Quais suas concepções sobre a música/educação musical na EI? Como ocorreu a formação musical, escolar e não escolar, dessas professoras? Pude perceber o impacto positivo que a visita teve naquele espaço escolar, a partir das falas das professoras e assim foi possível identificar a relevância no investimento em uma pesquisa de mestrado, bem como pude vislumbrar um espaço formativo, no qual essas questões pudessem entrar em diálogo com o grupo de formação.

A partir desse movimento, fui me aproximando de leituras sobre a Educação Musical e a EI (STORGATTO, 2011; TIAGO, 2007; PACHECO, 2005, dentre outros), bem como de leituras referentes à formação continuada de professores (FCP), compreendida como um processo formativo contínuo que assumiu diferentes intenções e compreensões ao longo dos anos (de aperfeiçoamento, de reciclagem, de aprimoramento, de capacitação) e diversas nomenclaturas (formação contínua, formação permanente, formação em serviço).

Sobre formação de professores em serviço, compreendo as "[...] práticas formativas docentes que passam a ocorrer justapostas à experiência do ofício e, mais recentemente, no próprio local de trabalho" (AQUINO; MUSSI, 2001, p.216). A formação continuada de professores em serviço (FCPS) passa, portanto, a ser

entendida como uma formação que é ofertada na escola e no tempo de serviço (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Entretanto, somente ao me aprofundar nos estudos sobre a pesquisa-formação (JOSSO, 2010a; 2010b), passei a compreender melhor esse universo formativo, no qual o pesquisador forma e é formado com os participantes da pesquisa-formação.

Com o tempo e, principalmente durante as orientações posteriores à qualificação do projeto de pesquisa do mestrado, pela banca de avaliação, entendi que a formação continuada de professoras em serviço, que até o momento era tida como centralidade da pesquisa, passava a se entrelaçar ao desenvolvimento da pesquisa-formação. Por outro lado, a pesquisa-formação começava a ser compreendida não só como fundamentação metodológica, mas como referencial teórico da pesquisa. Esse movimento foi impulsionado também pelas considerações da banca de qualificação, o que permitiu o refinamento do tema de pesquisa, o qual passou a ser entendido como a pesquisa-formação e a educação musical vocal de um grupo de professoras da Educação Infantil.

Com base no exposto, justifico a escolha dessa temática ao considerar a importância que a música assume na EI, através de práticas unidocentes das professoras referência. Percebo que as professoras de EI, principalmente em Nova Palma (RS), demonstraram interesse e se preocuparam em buscar por uma formação musical que superasse as necessidades emergentes para o trabalho musical em sala de aula. Havia um desejo inicial por respostas, o qual foi superado quando estas profissionais se colocaram na formação, como docentes-sujeitos da aprendizagem, que não estavam somente dispostas a receber, mas a problematizar suas práticas e ampliar seus conhecimentos sobre a voz cantada e falada. Somado a isso, destaco a necessidade em assumir esse entrelaçamento da pesquisa-formação à Educação Musical e à formação continuada de professoras em serviço, para que esta seja realizada na escola (OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO, 2012) a fim de ampliar formações profissionais no espaço de sua realização.

A escolha desse tema justifica-se ainda pelo fato de estar vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes, do PPGE/UFSM e ao grupo FAPEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical¹², e nesse grupo foram realizados estudos acerca

¹² "Grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), existente desde o ano de 2002, composto por doutores, doutorandos, mestrandos, graduandos e egressos de cursos superiores, com pesquisas em educação musical" (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014, p.11). Tem como

de princípios teóricos e metodológicos da pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b). A partir deste contexto, algumas discussões sobre a formação de professoras da EI e seus entrelaçamentos com a Educação Musical, foram aprofundadas a partir de questões que orientaram a pesquisa: Como as experiências musicais e pedagógico-musicais puderam impulsionar o desenvolvimento profissional das professoras da EI? Quais as contribuições da voz cantada para as práticas musicais e pedagógico-musicais de professoras da EI? E, sobretudo, como uma formação musical, mobilizada pela voz cantada/falada pôde modificar o canto em sala de aula e potencializar as práticas musicais destas profissionais?

Considerando algumas pesquisas que abordaram o local de trabalho das professoras como importante espaço para a construção e a realização de movimentos formativos (OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO, 2012), a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma experiência de pesquisa-formação em grupo, com a participação de doze professoras de EI, atuantes no berçário, no maternal, na pré-escola, duas auxiliares e a pesquisadora. Em algumas ocasiões, o grupo contou com a presença da diretora da escola e da coordenadora pedagógica. Com esse movimento, além de abordar mais especificamente o processo de pesquisa-formação, pensamos também acerca do desenvolvimento profissional, entendendo-o enquanto um processo que acompanha o sujeito ao longo de sua trajetória profissional, tendo início com a graduação e se desenvolvendo ao longo da vida formativa das professoras e de atuação em sala de aula, também estando presente durante toda a realização da pesquisa-formação proposta.

O desenvolvimento profissional está implicado nas leituras realizadas, nas experiências formativas vividas individualmente, mas também nos entrelaçamentos vividos na escola, com os colegas de formação, nas trocas de experiências, nos diálogos em grupo, os quais retroalimentam a formação e a autoformação através da ação profissional, na/da prática em sala de aula e em cursos ou formações. (SANTOS; POWACZUK, 2012; VAILLANT; MARCELO, 2012; MARCELO, 2009).

Em face disso, outras questões passaram a emergir durante a construção da pesquisa: de que modo uma experiência de pesquisa-formação em educação musical contribui para a atuação de professoras com crianças da EI? Como elas

entenderam ou perceberam o grupo de formação? O grupo se tornou um dispositivo de formação? Ao narrarem suas experiências musicais, essas professoras se permitiram construir entrelaçamentos para pensar Educação Musical e Unidocência? Foi possível perceber mudanças em suas práticas e em seus modos de ser na EI?

Para Josso (2010a), esse modo de reflexão, de "caminhar para si", pelo qual a formação é construída, adquire uma intencionalidade, ou seja, tem a ver com o ato de "[...] problematizar o que o sujeito faz consigo mesmo e em interação com outrem em seu processo de pesquisa" (JOSSO, 2010a, p.31). Há uma superação na ideia da formação como mecanismo de ensino para adentrarmos em uma perspectiva de pesquisa-formação, que tem por intenção despertar o sujeito consciencial.

Posto isso, defendo uma formação que impulse o entrelaçamento de pesquisadora, professoras e unidocência na EI e educação musical, mobilizadas pela voz cantada e falada, potencializando tomadas de consciência sobre suas ações docentes com música na escola, a partir de um contexto que visualize também a escola como um espaço para o desenvolvimento profissional dessas professoras. Ou seja, uma pesquisa-formação que contemple os sujeitos da pesquisa, o espaço de trabalho e as interações grupais e a educação musical vocal.

Ao considerar os temas interligados dessa investigação, a pesquisa-formação e os enlaces entre Educação Musical e Unidocência, a experiência de formação musical em grupo, mobilizada pelo cantar da voz, o grupo como dispositivo formativo e o desenvolvimento profissional, considero como problema de pesquisa: Como um processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada/falada de professoras da Educação Infantil, pode potencializar as práticas musicais destas profissionais?

A partir do problema, o objetivo geral da pesquisa delinea-se em compreender como um processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada/falada de professoras da Educação Infantil, pode potencializar suas práticas musicais em sala de aula.

Como objetivos específicos:

a) Entender as contribuições do grupo como dispositivo formativo e das experiências musicais no processo formativo das professoras durante a pesquisa-formação;

b) Perceber como a voz pode ser ressignificada pelas professoras no processo de formação musical e pedagógico-musical.

Partindo do problema de pesquisa, dos objetivos geral e específicos, exponho a organização da dissertação:

No primeiro capítulo – *A literatura: da formação, do cantar à unidocência na Educação Infantil* – a revisão de literatura foi composta por temas referentes à formação continuada de professores em serviço (FCPS), a partir dos autores Moriconi (2017), Baptaglin, Rosseto e Bolzan (2014), Davis (2012), Gobbo (2012); Imbernón (2010), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Bottega (2007), Aquino e Mussi (2001), complementado com a formação continuada em música (TARGAS, 2003; FERNANDES, 2009; ARAÚJO, 2012; MANZKE, 2016; OLIVEIRA, 2016). Também dialoguei com Cuervo e Maffioletti (2016), Souza (2015), Bellochio (2011), dentre outros autores no que se refere à voz. No que tange à Educação Musical e à Unidocência na EI, minha reflexão ocorre a partir dos escritos de Bellochio e Souza (2017), Araújo (2012); Storgatto (2011); Tiago (2007); Pacheco (2005), Bellochio (2000), dentre outros.

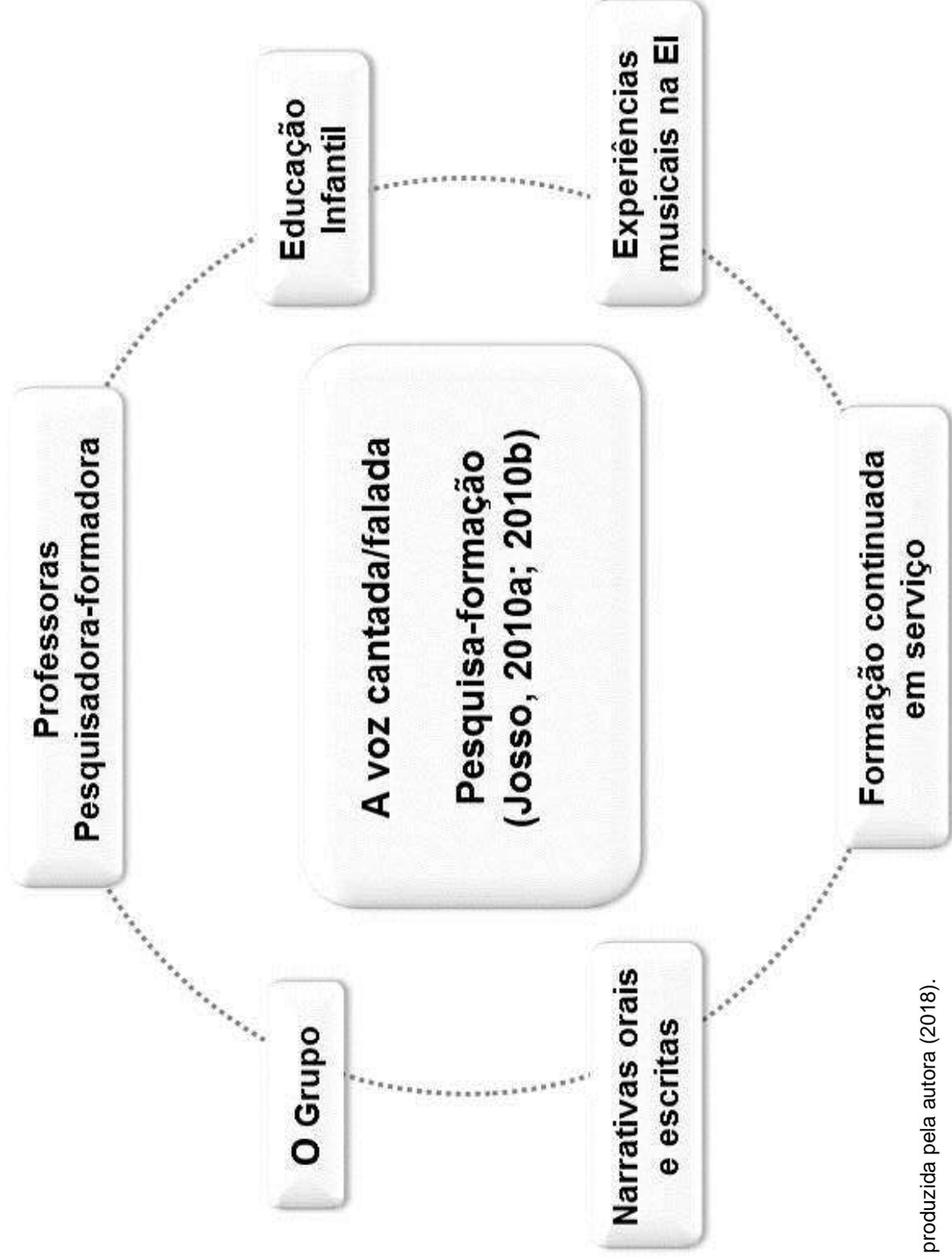
No segundo capítulo – *A Metodologia: da pesquisa-formação* – reflito sobre a pesquisa-formação, a partir de Josso (2010a, 2010b), enquanto referencial teórico-metodológico, que entende as participantes da pesquisa – professoras da EI e pesquisadora-formadora – como seres conscienciais, que problematizam e modificam suas formações, a partir das experiências vividas em processo formativo. Apresento os instrumentos de produção de dados, os quais se voltam às narrativas de formação orais e escritas (CHIENÉ, 2010) e às fases da narrativa de Josso (2010b), ao grupo como dispositivo de formação (FERRY, 2004; OLIVEIRA et. al., 2010) e ao desenvolvimento da pesquisa. Para a análise de dados, aproximo-me da análise compreensiva-interpretativa, a partir de Souza (2014a).

No terceiro capítulo, apresento a análise de dados, produzida a partir da pesquisa-formação em educação musical, mobilizada pela voz cantada/falada. Essa escrita é resultante da triangulação entre a pesquisa-formação realizada junto às professoras, as fases da narrativa de Josso (2010b) e a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014a), a qual é constituída por três tempos – *Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise temática ou descritivas; e Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus*. No tempo I, discuto sobre as experiências vividas pelas professoras anteriormente à pesquisa-formação, a fim de construir o perfil do grupo. No tempo II, apresento e problematizo

as unidades de análise temáticas (UAT): sobre a voz; sobre as experiências docentes na EI; e, sobre o grupo como dispositivo de formação. No tempo III, reflito sobre os entrelaçamentos provenientes das UAT 1, 2 e 3 às fases da Josso (2010b) - O que aprendi como pesquisadora; Palavras de Conclusão e Abertura.

Para a finalização do estudo, apresento algumas considerações, acerca dos resultados de pesquisa referentes à realização da pesquisa-formação com as professoras da EI. Partindo do que foi apresentado nessa parte introdutória da dissertação, organizei uma síntese dos delineamentos da pesquisa (Figura 1).

Figura 1 - Da construção da pesquisa



1 A LITERATURA: DA FORMAÇÃO, DO CANTAR À UNIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apreciar, cantar, tocar, compor, dançar, improvisar, brincar, vivenciar a música, explorando todas as suas possibilidades, seja pelo contato com objetos sonoros, seja através do cantar, envolvendo-se com infinitas experiências, constitui parte do que se entende pela formação do professor que atuará na EI. O ensino de música na EI possibilita a construção de conhecimentos da linguagem musical, estabelecendo momentos de aprendizagens e construções cognitivas para o e no desenvolvimento musical, artístico, humano, social e reflexivo das crianças.

Considerando meu interesse pela formação de professores, nesse capítulo, proponho uma discussão sobre a voz cantada/falada e a formação continuada de professores em serviço (FCPS), no contexto da pesquisa-formação em educação musical, ampliando para a formação continuada em música.

Baptaglin, Rossetto e Bolzan (2014, p.416) justificam que trazer a formação continuada "[...] para a pauta de discussão suscita que a repensemos como uma ação que leva em conta a aprendizagem docente, considerando as necessidades e os interesses dos sujeitos envolvidos, e suas condições de trabalho". Assim, a formação, quando voltada aos professores e construída a partir das necessidades pedagógicas deles, passa a fazer sentido e pode potencializar mudanças em suas práticas na sala de aula.

Ao promover um diálogo com a literatura voltada à formação continuada de professores e professores em serviço (MORICONI, 2017; BAPTAGLIN; ROSSETO; BOLZAN, 2014; DAVIS, 2012; GOBBO, 2012; IMBERNÓN, 2010; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; BOTTEGA, 2007; AQUINO; MUSSI, 2001) e à pesquisa-formação, a partir de Josso (2010a; 2010b), apropriei-me de orientações conceituais desses autores, para a construção do presente capítulo. A escrita também se fundamentou em estudos voltados à formação continuada em música: Targas (2003), Fernandes (2009), Araújo (2012), Manzke (2016) e Oliveira (2016), e à unidocência na EI e à Educação Musical (STORGATTO, 2011; TIAGO, 2007; PACHECO, 2005).

1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

A Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS), termo utilizado por Gobbo (2012), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Bottega (2007) e Aquino e Mussi (2001), é compreendida enquanto "[...] uma prática de educação de adultos [...]" (GOBBO, 2012, p.4), uma formação de professores que é ofertada na escola. Uma caminhada contínua, na busca por inovação, um exercício reflexivo em constante movimento, demarcado pelos modos de ser docente (BELLOCHIO; SOUZA, 2017), pelas práticas no cotidiano escolar e pelo interesse em participar e transformar sua formação coletivamente.

Moriconi (2017, p.10), no entanto, destaca que

No Brasil, apesar do grande número de experiências de formação continuada, pouco se sabe sobre a sua eficácia. São raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, e como esse processo se daria.

Baptaglin, Rossetto e Bolzan (2014) reconhecem a importância em promover a formação continuada aos professores que atuam na Educação Básica (EB), de maneira qualificada. "Entretanto, vale ressaltar que a melhora dessa qualidade não depende exclusivamente dos diferentes processos de formação de professores, mas precisamente passa por eles" (Ibid., p.416), o que reforça a necessidade de pensar e realizar formações que contemplem cada vez mais os interesses dos professores.

Davis (2012, p. 9) considera que a FCP e a FCPS tem sido alvo de interesses, justamente por apresentar "dupla preocupação", ou seja, preocupa-se "com a qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e [...] com o desenvolvimento profissional dos docentes". Estas preocupações somam-se ao pensamento de uma escola, enquanto ambiente de prática, de ação e reflexão sobre a docência e para a docência.

Imbernón (2010), ao escrever sobre a FCP, faz um alerta aos formadores que irão promover pesquisa e formação com professores. Destaca que esses profissionais, durante a formação continuada, "[...] vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de

outros" (Ibid., p. 11). Assim, promover uma formação continuada aliada à pesquisa-formação passa pelo cuidado na escolha dos procedimentos metodológicos utilizados, das abordagens e das relações estabelecidas entre os pares.

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação continuada de professores em serviço só se constitui como tal

[...] se, além de realizado no contexto do **espaço de trabalho** do coletivo docente e com base no **objeto** de pesquisa-formação construído por esse coletivo a partir de seus interesses e necessidades, é realizado não [sic] **tempo** do trabalho **remunerado** para os docentes (Ibid., p.382-383, grifos do autor).

Bottega (2007) considera que a FCPS também precisa partir do interesse dos professores, buscando privilegiar outros critérios, que não sejam somente os aspectos pedagógicos. É preciso pensar em termos de formação humana, partindo das relações que são estabelecidas entre estes profissionais, do pensamento e organização de um processo formativo no *lócus* do trabalho docente e que este potencialize a criticidade desses professores, estando atento às suas necessidades formativas. Em contrapartida, esta autora sinaliza que

Os professores não mencionam, na maior parte das vezes, as condições de trabalho na escola e não reivindicam possibilidades (como horários, locais, materiais) para a formação contínua. Isso demonstra que também no professor está internalizada a idéia da formação com ênfase no pedagógico, na 'forma de fazer' sem estar apostando na reflexão, na construção conjunta, na discussão e busca de soluções coletivas no âmbito da escola. (BOTTEGA, 2007, p. 174).

Pensar a FCPS vem adquirindo importância no sentido de dar voz às necessidades formativas de docentes que estão nos contextos de ensino, (re)organizando, qualificando e ampliando suas práticas pedagógicas. "Nesse sentido, a escola é um espaço de formação continuada cujos objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano" (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 380).

A escola é o local de trabalho e de desenvolvimento profissional desses professores, no qual a ação e a reflexão estão em constante movimento e precisam ser (re)visitadas constantemente. Para Imbernón (2010),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve

para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010, p.9).

Araújo (2012) defende que a formação continuada e, nesse caso, a formação em serviço, precisa estar atrelada à escola, por entender esse contexto como

[...] um lugar privilegiado de aprendizagem da docência. Embora a formação não aconteça exclusivamente no ambiente escolar, podendo ser realizada em cursos de especialização, palestras, seminários ou cursos específicos fora da escola, tem-se buscado a valorização das ações formativas que acontecem nas instituições de ensino de nível básico (ARAÚJO, 2012, p.19).

É possível perceber, aqui, uma concepção diferenciada para a formação continuada de professores. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Bottega (2007) e Imbernón (2010) comentam que por muito tempo foi vivenciada uma formação continuada de professores, com base na instrumentalização para a atuação nas escolas, sem considerar as vozes dos profissionais da educação.

Essas formações eram, na prática, cursos de curta duração e palestras ou falas, as quais não eram realizadas no ambiente escolar, e apresentavam formadores que não tinham relação com as escolas, tampouco com os professores que nela atuavam. Isso tornava esses momentos formativos frustrantes e cansativos, não havendo "um processo de identificação das necessidades dos cursistas [...]", acabando por não atender "às [suas] expectativas [...]" (BOTTEGA, 2007, p. 173).

Em contrapartida, ao adentrar à FCPS tomando-a em movimentos da pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b), no cenário atual, busquei outros percursos para promover a FCP, no ambiente de trabalho destas profissionais. Entendi a necessidade de construir um movimento formativo no qual as professoras fossem participantes e protagonistas do próprio desenvolvimento profissional, a fim de potencializar mudanças, além de fortalecer suas práticas unidocentes, a partir da educação musical mobilizada pela voz cantada/falada em sala de aula.

Marcelo (2009) refere-se à FCP/FCPS, partindo do conceito de desenvolvimento profissional, como uma possibilidade para pensar o "professor enquanto profissional do ensino" (Ibid., p.9) e por acreditar que ele emprega um sentido de continuidade, que supera a ideia de formação continuada. Assim,

percebo o desenvolvimento profissional enquanto um processo que está imbricado na profissão-professor.

Baptaglin, Rosseto e Bolzan (2014), expressam que a FCP/FCPS é "a formação que acontece ao longo da trajetória profissional do professor que busca estar sempre aprendendo e reaprendendo de modo a contribuir para o seu constante desenvolvimento profissional" (Ibid., p.416).

Retomo ideias do desenvolvimento profissional, como um processo que é intrínseco à profissão-professor e intimamente relacionado aos seus movimentos formativos ao longo da vida.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores é compreendido

[...] como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p.7).

A partir de Marcelo (2009), compreendo o desenvolvimento profissional, como um movimento individual que se volta ao conhecimento de si - pessoal e profissional - mobilizando reflexões, que poderão influenciar na formação desse indivíduo. E como movimento coletivo, entendo o envolvimento de um grupo de pessoas, em um espaço de trabalho docente, com uma vontade de mobilizar conhecimentos em conjunto, de ressignificar as práticas em sala de aula.

Para Vaillant e Marcelo (2012), "[...] o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções" (Ibid., p.167). Assim, o professor constitui-se como um sujeito que está em constante movimento formativo e investigativo. Santos e Powaczuk (2012) destacam que esse processo é repleto de "[...] intencionalidades, mobilizações e ações empreendidas no fazer-se docente as quais refletem em um conjunto de aspirações, convenções, saberes e exigências acerca da docência como profissão" (SANTOS; POWACZUK, 2012, p.39).

Acredito que a FCPS e o desenvolvimento profissional, permitem essas mobilizações, ao considerarem que esse desenvolvimento é um processo que se constitui a longo prazo (MARCELO, 2009), ou seja, não finaliza em uma experiência, mas vai se construindo a partir das inúmeras experiências formativas, vividas desde

a formação acadêmico-profissional, estendendo-se aos cursos e demais formações realizadas ao longo da atuação profissional. Assim, o desenvolvimento profissional, dentre outras funções, "[...] opera sobre as pessoas, não sobre os programas" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.169).

Assim, falar de FCPS e de desenvolvimento profissional, na pesquisa-formação em educação musical, como esse elo que atravessa a docência é

[...] colocar em evidência o processo de formação do profissional que não somente adequa os próprios conhecimentos, mas transforma-os em um processo reflexivo, reelaborativo e construtivo, no qual a experiência amadurecida é revisitada, colocada em discussão, mas também valorizada, de modo que possam surgir novas interpretações da realidade com um maior grau resolutivo dos problemas (GOBBO, 2012, p.8).

Essa formação, partindo dos referenciais citados (MORICONI, 2017; BAPTAGLIN; ROSSETO; BOLZAN, 2014; DAVIS, 2012; GOBBO, 2012; IMBERNÓN, 2010; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; BOTTEGA, 2007; AQUINO; MUSSI, 2001), pode acontecer mediante um curso de duas a quatro horas ou de um dia, por meio de palestras e falas direcionadas a um público geral e/ou específico (EI, AI, dentre outros). Por outro lado, também pode se constituir em um movimento formativo a longo prazo - quatro meses a dois anos ou mais - através da realização de uma pesquisa-formação, que preze por momentos reflexivos, por discussões teóricas e práticas que reflitam sobre as experiências formativas vividas, permitindo aos profissionais visualizarem o vivido como um aprendizado significativo, e possível de potencializar tomadas de consciência.

Ferry (2004), mesmo considerando a importância do grupo enquanto dispositivo de formação, destaca que é o "indivíduo [que] se forma, é ele quem encontra a sua forma, é ele que se desenvolve, diria, de forma em forma. Então o que quero dizer é que o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios¹³" (Ibid., p.54, tradução pessoal). Esse formar sozinho, de que trata Ferry (2004), refere-se à (auto)formação, que é pessoal, que é própria do sujeito que aprende. Nesse contexto, Masschelein e Simons (2017) entendem que a formação e sua consciência tem relação com um tempo não produtivo, com uma compreensão que não é imediata, mas que requer tempo livre, tempo de rever e (re)significar o vivido.

¹³"El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios" (FERRY, 2004, p. 54).

Ao professor, esse processo pode acontecer através da reflexão crítica de sua própria prática profissional, pois "[...] só a reflexão não basta para construir um bom professor: ele precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos, para poder lutar melhor, na escola e fora dela, pela construção do futuro almejado" (DAVIS, 2012, p. 13). Desta forma, o professor passa a ser atravessado por suas vivências e isso requer uma consciência crítica das experiências vividas.

A oferta de formação continuada, nesse contexto, depende de um compromisso do professor com seu processo formativo e do compromisso humano e ético dos profissionais que assumem o ensino dos professores que atuarão nas escolas. Isso leva a um compromisso compartilhado. E deste compartilhamento, tem-se uma conquista, uma formação voltada ao profissional que atua na escola, buscando ouvi-lo e transformá-lo, sem a pretensão de somente instrumentalizá-lo.

Para Gatti (2008, p. 58), a FCP tem sido entendida como um bônus e "[...] como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais [...] o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional". No Brasil, a partir da LDBEN 9.394/96, a formação continuada passou a ter maior respaldo, demarcando um novo período de reformas educacionais (DAVIS, 2012). Essa lei nasce de uma preocupação maior com a educação, (re)pensando a educação brasileira, a partir dos níveis de ensino condizentes à Educação Básica – EI, Ensino Fundamental (EF) e EM –, além de trazer um olhar mais atento à formação dos professores que irão atuar na escola.

Os investimentos na formação continuada, a partir da LDBEN 9.394/96, disposto no artigo 62, parágrafos 1º e 2º, passam a ser coletivos ou em regime de colaboração (BRASIL, 1996), delegando-se às esferas públicas e privadas o compromisso em promover a formação acadêmico-profissional e continuada, aos profissionais da educação. Considerando alguns referenciais que fundamentam esta pesquisa (MORICONI, 2017; DAVIS, 2012, GATTI, 2008, dentre outros), entendo que há um destaque para a relevância em promover a FCPS nos espaços escolares. Contudo, será que esse investimento vem acontecendo de modo contínuo nos diversos contextos educacionais brasileiros? Em que medida o artigo 62 da LDBEN tem impactado as gestões escolares a promover formações que visem à continuidade formativa dos professores que atuam nas escolas de EB? Se a

resposta for sim, esses profissionais têm conseguido pensar criticamente sobre a profissão professor e as dimensões profissionais que embasam o ser e o estar na docência?

Nóvoa (2017, p. 1112) ressalta que "[...] é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela". Assim, promover um movimento formativo tende a visualizar um ambiente no qual a (auto)formação seja mobilizada por momentos de construções e ressignificações, discutidas em espaços do coletivo educacional, possibilitando ou não momentos de tomadas de consciência referentes ao movimento formativo vivido.

Baptaglin, Rosseto e Bolzan (2014, p. 416) consideram que

[...] a tomada de consciência, pelos professores de suas necessidades de aprendizagem, é de fundamental importância para sua autoformação, uma vez que, se o sujeito não se sentir implicado nesse processo formativo, em seus modos de aprender a aprender, dificilmente acontecerá alguma mudança seja no âmbito pessoal, e, ou seja, no profissional.

Considerando a tomada de consciência dos professores como um importante fator para a formação pessoal/profissional, apesar de não ser uma questão simples de acontecer, defendo a realização de um movimento formativo mobilizado na pesquisa-formação e que contemple os saberes e fazeres próprios da docência na EI. Que essa seja potencializada pelas relações entre os pares, pelos compartilhamentos de experiências no coletivo, a partir de um grupo de formação significativo, que visualize suas práticas profissionais e que esteja disposto a modificar-se e apoderar-se de seus conhecimentos e daqueles produzidos durante a formação. Assim, torna-se relevante a promoção de um movimento formativo no universo do trabalho docente, com vistas a refletir sobre suas necessidades, suas potencialidades, atrelado a formação musical, tendo como uma de suas possibilidades, o uso da voz cantada/falada, provenientes de uma formação continuada em música.

1.2 UMA FORMAÇÃO MOBILIZADA PELA VOZ

Por que temos voz? Que voz é essa? Porque ela é importante? Por que cuidamos dela? E se não cuidarmos? A voz é um instrumento musical? Ela faz parte da nossa constituição humana? Porque cantamos? O que é cantar? Esses e tantos outros questionamentos nos vêm à mente quando nos referimos ao cantar. Mas que cantar é esse?

Durante a construção do projeto de pesquisa, da produção dos dados e das análises, que me orientaram na escrita da dissertação, voltei-me às práticas musicais e pedagógico-musicais mobilizadas pela voz. Considerando algumas dissertações e teses estudadas (TARGAS, 2003; FERNANDES, 2009; ARAÚJO, 2012; MANZKE, 2016; OLIVEIRA, 2016), percebi que um caminho que poderia ser trilhado, a fim de promover outras discussões no âmbito da formação continuada em música era aproximar-me de práticas vocais, a partir da voz cantada e falada.

As problematizações que abrem esse subcapítulo partem de questões que ouvi e formulei, durante a minha formação, desde a infância. O entendimento da voz como sendo um instrumento natural de nosso corpo foi um ponto que sempre chamou minha atenção.

Ao aproximar-me dos estudos de Josso (2010a, 2010b), passei a compreender melhor os sujeitos da formação e as experiências vividas ao longo de seu desenvolvimento profissional e como estas influenciavam em suas práticas docentes em sala de aula. Nesse movimento, após alguns diálogos com minha orientadora, realizados anterior e posteriormente à qualificação do projeto, somados às conversas junto ao grupo de pesquisa FAPEM, entendi que a afirmação sobre a voz como um instrumento, a qual conhecia há tempo deveria ser ampliada.

A voz, "possui uma dimensão subjetiva, trazendo consigo marcadores que identificam e constituem o sujeito" (Souza, 2015, p.43), assim a voz está para além da ideia de um instrumento musical natural do ser humano. Para Souza, (2015, p.58) "[...] a voz não é o instrumento que possibilita o cantar, mas o canto em si. Dito de outro modo, cantar é uma das possibilidades da voz, assim como se pode entender o canto como ato performático da voz".

A partir do exposto por Souza (2015), pergunto-me: e a voz na unicidade? Qual o papel da voz cantada e falada para as professoras referência/unidocente? Qual a visão destas profissionais com relação à voz na EI? Quais os objetivos que

alicerçam suas práticas musicais vocais em sala de aula? Entendo que possa haver um senso comum de que o cantar em sala de aula esteja atrelado a uma das práticas musicais 'mais simples' de se realizar, pois não precisa de outros recursos materiais além da voz. Em contrapartida, cantar também requer cuidados com a articulação das palavras a serem cantadas, com a tessitura¹⁴, a produção e a emissão vocal, também com a respiração. É preciso preparar a voz para cantar. Assim, torno a perguntar: como a voz tem sido pensada, no que tange ao trabalho com as vozes infantis e adultas? Por outro lado, também concordo com Bellochio (2000) ao ponderar que "não caberia aqui pormenorizar quais seriam os objetivos quanto a esse cantar, mas acima de tudo, reafirmar que ele confirma a presença da Música na escola" (Ibid., p.75).

Sendo o cantar uma das possibilidades do uso da voz, Rodrigues, Vieira e Behlau (2011) consideram que todas as pessoas que têm por profissão a voz, tanto cantada e/ou falada, podem ser compreendidas como profissionais da voz. Para Specht (2007), o professor é, portanto, "[...] um profissional da voz, ele precisa comunicar-se claramente não só em relação aos conteúdos, mas também na sua expressão verbal e corporal" (Ibid., p.19).

Specht (2007) faz um importante destaque à voz do professor quanto à sua forma de se expressar. Remeto-me a esse profissional da voz sob dois pontos: o professor de música e o professor referência, não em um sentido de comparação, mas de relações com a voz e a docência na infância. Se, por um lado, supostamente, no professor de música temos um trabalho que preza pela afinação, emissão vocal, precisão e/ou cuidados rítmicos, pelas diversas possibilidades de fazer musical, próprias de sua formação específica, por outro lado, é preciso considerar que este profissional não tem uma relação diária em sala de aula, com as crianças, mas apenas alguns momentos específicos na semana. Já o professor referência, acompanha a trajetória de iniciação à vida escolar da criança, seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, tem uma relação mais próxima de afeto, de cuidado, conhece seus modos de ser criança. É possível que seu conhecimento musical não tenha o mesmo aprofundamento que tem o professor de música, mas participa de formações que potencializam seu fazer musical e pedagógico-musical em sala de aula, canta com as crianças, brinca, se envolve com

¹⁴ "A tessitura [vocal] é o conjunto de notas que o cantor pode emitir facilmente" (SPECHT, 2007, p.25).

as diversas possibilidades de expressão artística na infância, como cantar, dançar, dramatizar, desenhar, dentre outros, podendo deixar marcas significativas na formação e na vida da criança.

Assef (2013, p.54), entende que "ao cantar e falar, devemos procurar uma tonalidade confortável e adequada aos nossos atributos vocais e, por isso mesmo, no caso da criança, devemos incentivá-la a cantar dentro de sua tessitura natural". Esse autor chama atenção aos cuidados vocais e aos modos de produção dessa voz, considerando a tessitura vocal que é própria de cada idade. Assim, entendo que é importante potencializar movimentos formativos, no caso dessa pesquisa, às professoras de educação infantil, que contemplem esse conhecimento da voz, não apenas como um instrumento, mas também como uma "dimensão subjetiva" (SOUZA, 2015) de constituição do humano.

Nesse contexto, considerando o sujeito cantante, que é subjetivo, vislumbrei Schafer (2011) quando este se refere à melodia, como um ato de levar sons para dar um passeio. Ao passear com a voz, nas diferentes nuances melódicas, escritas nas partituras para música vocal, não retiro essa voz de um corpo desconhecido, mas ela emerge do próprio corpo do sujeito que canta e se expressa, assim como de cada professora quando parte de sua voz e das suas experiências para cantar junto às crianças, para produzir, para explorar vocalmente suas possibilidades.

Ao explorar vocalmente junto à infância, os professores estão incentivando práticas musicais significativas e potencializando momentos formativos ricos, os quais poderão inspirar as crianças com as quais se relacionam. "Ouso afirmar que vozes femininas, menos impostadas e mais naturalmente colocadas, com pouco ou nenhum vibrato e volume ameno, constituem-se na referência mais adequada de escuta vocal para crianças" (ASSEF, 2013, p.60).

"Nesse sentido, a voz não é somente veículo da palavra ou, no caso do canto, da música em si, ela traz consigo marcas que identificam e situam o sujeito em um determinado contexto histórico-cultural" (SOUZA, 2015, p.14). Assim, essa voz que constitui a cada sujeito é uma voz subjetiva, é uma voz própria e repleta de significados, que conta uma história, que narra uma vida, que pode se tornar referência, principalmente para crianças que ainda estão se conhecendo vocalmente.

Para Valente e Coli (2012), "[...] a voz cantada é algo que se realiza num corpo vivo, que é dotado de emoções e sensações" (Ibid., p.11). E por ser realizado

nele, expressa os sentimentos que são próprios dos sujeitos constituídos por essas vozes.

Cuervo e Maffioletti (2016) entendem que

Cantar é uma expressão humana genuína, que alcança as diferentes dimensões geográficas e temporais da existência, apresentando-se em inúmeras práticas que aproximam e vinculam os homens à vida em comunidade, para além das necessidades físicas. A voz constitui uma parte importante de nossa personalidade e de nossa forma de comunicação e expressão com o mundo externo. Se considerarmos a musicalidade como uma característica humana (Cross, 2012), compreenderemos, também, que o cantar é importante forma de expressão e comunicação (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016, p.24).

A partir do exposto, considero ser importante potencializar práticas musicais e pedagógico-musicais na infância, no intuito de impulsionar as crianças a conhecerem sua voz, mas também é importante promover movimentos formativos que possibilitem, aos professores, experiências vocais significativas, promovendo diálogos que problematizem suas possibilidades de exploração e cuidados vocais, e as produções músico-vocais das professoras da EI com as crianças, em sala de aula.

[...] existe uma riqueza expressiva que poderá ser explorada nas experiências vocais. Diante disso, brinque com a sua voz. Imite com a sua voz. Construa uma relação vocal com o mundo sonoro, cantando e falando. Declame. Interprete poesias. Crie diferentes expressões para a sua execução musical com a voz: triste, alegre, etc. Acredite, é possível. (BELLOCHIO, 2011, p.67)

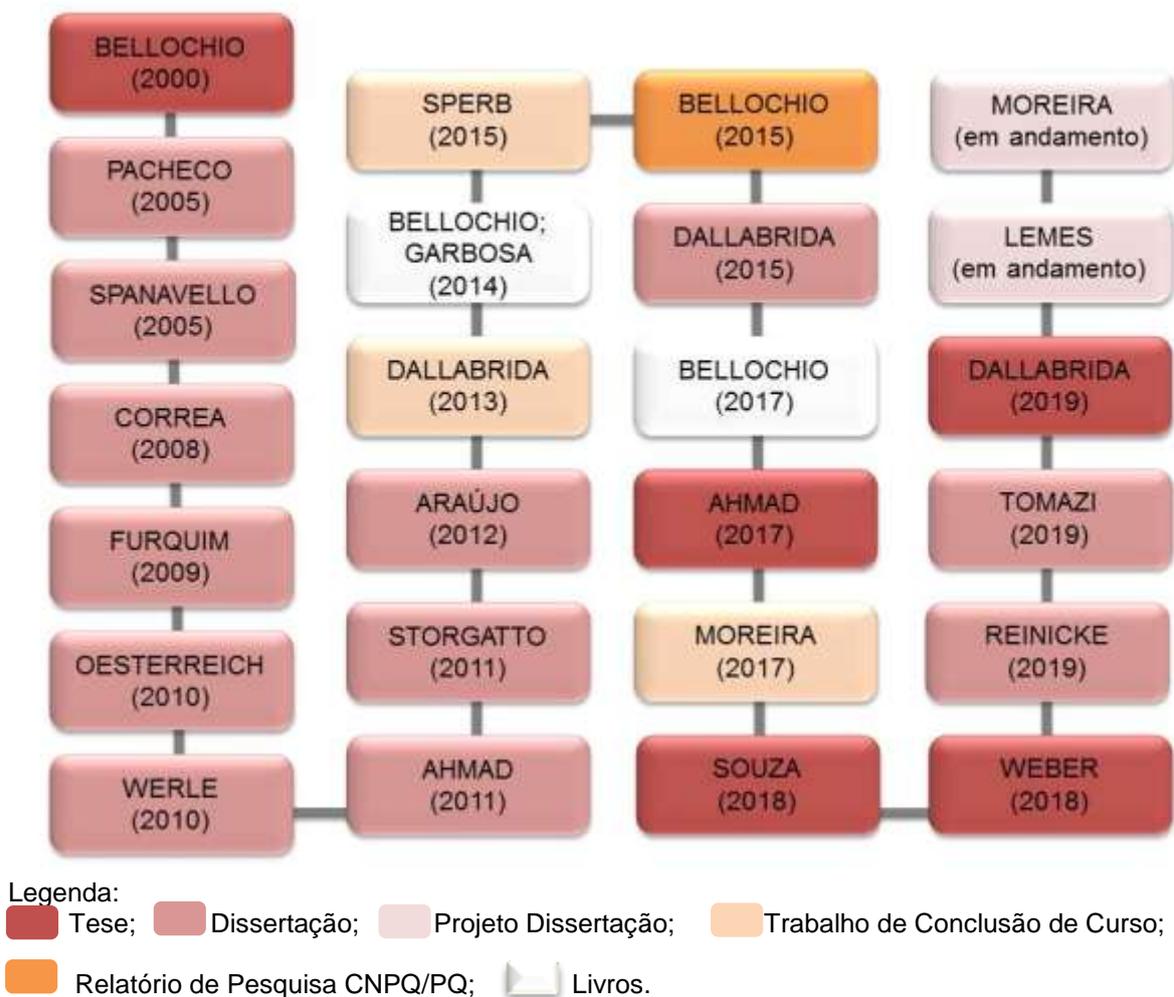
Partindo das provocações trazidas por Bellochio (2011), reconheço ser importante investir em práticas musicais na escola, que sejam inspiradas cada vez mais na voz cantada e falada, declamada, nas vocalizações a partir de melodias simples, ou na própria exploração vocal – glissandos ascendentes e descendentes, risos, *boca chiusa*, dentre outros.

1.3 EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A realização de pesquisas envolvendo a Educação Musical e a Unidocência têm sido um tema recorrente nas produções do campo da Educação Musical (Figura

2)¹⁵, principalmente no que tange ao Grupo FAPEM, do qual participo. Essas pesquisas tematizam as relações de professoras não especialistas que atuam na EI e nos AIEF com as práticas musicais, os modos de ser unidocente e a Educação Musical. As linhas de pesquisa que compõem o FAPEM estão organizadas em Formação e profissionalização de professores especialistas e não especialistas em Educação Musical; Práticas acadêmicas, escolares e não escolares, em Educação musical, e Produção e análise de material didático para o ensino de Música. (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014, p.18).

Figura 2 – Pesquisas do FAPEM sobre Música e Unidocência



Fonte: Quadro extraído de Bellochio e Souza (2017, p.16) e ampliado pelo grupo de pesquisas FAPEM.

¹⁵ As pesquisas aqui referenciadas são citadas no livro: *Educação Musical e Pedagogia*, organizado por Bellochio e Garbosa (2014) e também no livro *Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*, organizado por Bellochio (2017).

Nesse subcapítulo, abordarei os entrelaçamentos da Educação Musical à Unidocência, a partir da pesquisa-formação, construída através da FCPS, trazendo para a discussão algumas pesquisas que abordam esse contexto formativo. Também me voltei aos escritos sobre unidocência na EI.

Ao trazer para a discussão o conceito de unidocência, aproprio-me de Bellochio, Weber e Souza (2017), entendendo que "[...] a natureza do trabalho do professor que atua nos primeiros anos de escolarização é construída pela unidocência, a qual é complexa e agrega diferentes áreas para a potencialização do desenvolvimento dos estudantes" (Ibid., p.205). O termo unidocência aqui está sendo utilizado, enquanto uma qualificação ao profissional que é único/singular, que é referência para os seus estudantes (BELLOCHIO; SOUZA, 2017; BELLOCHIO, 2000) e relaciona-se à atuação do profissional unidocente em sala de aula.

O professor referência, com ação profissional unidocente, é compreendido como um único profissional, "[...] cuja representação é de ser 'um só' professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização, uma só identidade representativa profissional para os alunos." (BELLOCHIO, 2000, p. 119). É uma "referência humana" (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 15), para as crianças pequenas, considerando a responsabilidade social assumida por estes profissionais, pela "vinda ao mundo" (BIESTA, 2013) e por "[...] possibilitar que eles [as crianças] desenvolvam suas potencialidades como seres únicos e singulares" (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p.15).

Manzke e Figueiredo (2017) referem que o professor formado no curso de Pedagogia, além de ser reconhecido como unidocente, pode também ser chamado de pedagogo ou generalista, ou seja, "[...] aqueles [profissionais] que estão diariamente na escola, que atuam com as crianças durante a maior parte das horas escolares." (Ibid., p. 321).

Em 2015, o grupo de pesquisa FAPEM passou a refletir sobre o significado e os modos de ser unidocente, a partir do termo "*professor referência*"¹⁶. Para Bellochio e Souza (2017, p.14) ser professor referência "envolve a compreensão de um docente que mantém elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega na escola ter alguém que o conhecerá, de modo mais intenso, no processo de

¹⁶PROFESSORES E EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: retratos da unidocência e seus modos de pensar a música na escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. CNPQ/PQ 308313/2014-3

escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental". Relacionando isso à área musical, esse professor pode ser tratado como não especialista em música (SPANAVELLO, 2005; PACHECO, 2005, dentre outros), mas especialista no ensino de crianças pequenas.

Para Manzke e Figueiredo (2017, p. 321): "Esses profissionais poderiam incluir música, de forma qualificada, em suas atividades desde que tivessem preparação adequada para isso e, que se sentissem confiantes para desenvolverem propostas exequíveis de música na escola". Weber (2018) compreende que o professor unidocente/referência tem vivenciado a formação musical na IES e que "[...] pode até sentir confiança para inserir práticas pedagógico-musicais em suas aulas, mas pode não as realizar devido ao impedimento imposto" pela "falta de incentivo, limitações de conhecimento específico e poucos recursos" (Ibid., p.119) disponíveis.

Esses impedimentos, destacados por Weber (2018) se devem, também ao fato da existência ou não do professor de música em algumas escolas. Assim, enquanto o professor de música está atendendo os alunos do professor referência/unidocente, este é envolvido por outras demandas da escola tais como reuniões pedagógicas e atendimento aos pais de alunos, dificultando a sua participação nesse processo de educação musical na infância. Por outro lado, em uma escola que não tenha a presença do professor de música, o professor referência/unidocente, além das demandas que são próprias da sua formação, também precisará atuar em atividades culturais e apresentações que são promovidas pela escola e, por vezes, não se sentirá à vontade para inovar, devido aos poucos recursos ou limitações de tempo e/ou conhecimento para investir em algo novo, diferente. Por vezes, também, buscará auxílio no trabalho compartilhado com professores que atuam no mesmo nível de ensino ou que esteja desenvolvendo um projeto próximo do seu.

Outro fator que tem sido considerado em pesquisas que entrelaçam Educação Musical e Unidocência é a presença do professor de música, atuando em conjunto com professores unidocentes/referência, na EI e nos AIEF (WEBER, 2018; BELLOCHIO, SOUZA, 2017; FIGUEIREDO, 2017a, 2017b; WERLE, 2010, dentre outros). Figueiredo (2017b) comenta que a presença do professor especialista em música "[...] pode ser verificada em alguns sistemas educacionais" (Ibid., p.217), mas isso não é uma regra, cabendo ao professor unidocente, de modo geral, a

tarefa de desenvolver os conteúdos musicais na escola. Por outro lado, Bellochio e Souza (2017) salientam que um trabalho compartilhado entre professores referência/unidocentes e professores de música "[...] não interferiria na unidocência" (Ibid., p.31), seria um diferencial na atuação junto aos estudantes, permitindo que os docentes aprofundassem, conjuntamente, os conhecimentos musicais a serem ensinados em sala de aula.

A EI, engloba a primeira etapa da criança na EB, a partir do que postula a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e da LDBEN (BRASIL, 1996). Estas compreendem um atendimento integral às crianças de zero (0) a cinco (5) anos e onze (11) meses de idade dentro da etapa EB. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) é estabelecido

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013, p.86)

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, apresenta cinco campos de experiência. Esses campos "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Ibid., p.38). Os campos a que se refere à BNCC estão relacionados aos sujeitos (*o eu, o outro e o nós*), suas ações (*corpo, gestos e movimentos*), às manifestações culturais, artísticas e científicas (*traços, sons, cores e formas*), às situações comunicativas (*escuta, fala, pensamento e imaginação*) e aos espaços e tempos aos quais as crianças são expostas (*espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*).

Tanto na BNCC (BRASIL, 2017), como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a criança é compreendida enquanto um "sujeito histórico e de direitos" (BRASIL, 2013, p.86) que brinca, que cria, que faz amizades e que vivencia experiências diversas, junto ao contexto em que se insere. A essa criança, foi proposto um "conjunto de práticas que buscam articular as

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010, p.12), com vistas a desenvolver e promover infinitas possibilidades para o desenvolvimento integral da mesma. Nestas propostas curriculares, tanto da EB quanto da EI, as práticas pedagógicas que nortearão as interações e brincadeiras na infância escolar, principalmente no que tange às linguagens artísticas e demais experiências são estabelecidas de modo específico, a fim de que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

[...]

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p.25-26)

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (BRASIL, 2013, p.94).

A partir das considerações apresentadas, a pesquisa buscou construir um espaço no qual o processo de pesquisa-formação, mobilizado pela voz cantada/falada, pudesse ser desenvolvido junto às professoras, a fim de potencializar práticas musicais e pedagógico-musicais mais conscientes, na escola de EI, com as crianças. Diante disso, passo a dialogar com as pesquisas que se voltam à formação continuada em música de professoras atuantes na EI e à formação musical e pedagógico-musical.

1.3.1 A formação musical e pedagógico-musical

A formação musical e pedagógico-musical tem sido tematizada em pesquisas que se voltam ao fazer musical de professoras referência/unidocente em sala de aula (CORRÊA, 2013; ARAÚJO, 2012; CORREA, 2008, dentre outros) e também de professores de música (SCHWAN, 2009).

Schwan (2009) destaca que,

Na construção do conhecimento pedagógico e pedagógico-musical, o professor em formação inicial, acadêmico-profissional, [e em formação continuada] precisa estruturar ações formativas capazes de mobilizar diferentes processos de aprendizagem e potencializar condições de desenvolvimento destes processos. Essa capacidade compreende a formação do professor de música e o conhecimento sobre aquilo que ensina, pois nas suas ações educativas são articulados conhecimentos específicos e pedagógicos, 'sobre' e 'para' a educação musical (SCHWAN, 2009, p.28).

O pesquisador, nesse trabalho, faz referência aos professores de música que estão em um contexto de oficinas de formação, durante a graduação. Da mesma forma, as compreensões trazidas aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, a que ele se refere como específicos e pedagógicos, também estão ligadas ao que foi exposto por Bellochio e Figueiredo (2009) e se relacionam com os conhecimentos que as professoras referência/unidocentes vivenciam, para desenvolverem práticas musicais em seus contextos de atuação.

Assim como na pesquisa de Schwan (2009), a pesquisa de Correa (2008), também abordou a formação musical e pedagógico-musical, ambas no espaço do "Programa LEM: Tocar e Cantar". Correa (2008), por sua vez, investigou as contribuições desse programa, no formato de oficinas de música, para unidocentes, concluindo que o programa se apresenta como um importante espaço músico-formativo, para as professoras em formação acadêmico-profissional.

Com a mesma temática, Corrêa (2013) investigou o aprendizado musical de um grupo de alunas da Educação Especial (EE), através de experiências musicais e pedagógico-musicais, destacando a potência formativa do grupo mediador nas práticas de alunas da EE. Araújo (2012), por sua vez, observou como os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais se constituem e se reconstruem em um espaço de formação continuada realizada na escola, concluindo que o grupo foi sendo constituído em um ambiente de compartilhamentos, permitindo que as

professoras compreendessem a música enquanto área de conhecimento e realizassem práticas musicais conscientes e intencionais.

1.3.2 Pesquisas sobre a formação continuada em música

A FCP em Música tem sido abordada por diversos autores, através de encontros regionais, tais como a ABEM Regional Sul, realizados nos anos de 2014 e 2016 (IVO; JOLY, 2016; WEBER; SOUZA; BELLOCHIO, 2016; DALLABRIDA; SPERB; BELLOCHIO, 2014), ou a partir de artigos publicados em revistas específicas das áreas de Música e/ou Educação (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010; FIGUEIREDO, 2017a; MANZKE; FIGUEIREDO, 2017; BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017), além de dissertações (MANZKE, 2016; OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO, 2012; TIAGO, 2007; TARGAS, 2003) e tese (FERNANDES, 2009).

Destaco, inicialmente, três escritos publicados nos anais do Encontro Regional Sul, da Abem, as quais abordam a FCP e que se aproximam do meu projeto de pesquisa, seja pelo contexto, abordagem e/ou pela metodologia de pesquisa. No relato de Ivo e Joly (2016), as autoras apresentaram uma pesquisa em andamento com professores egressos e licenciandos do curso de Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir de intervenções formativas através da flauta-doce, tendo como metodologia a pesquisa-ação. Essas intervenções foram realizadas de março a maio de 2016, com encontros semanais de duas (2) horas. Já o relato de Weber, Souza e Bellochio (2016) apresentou considerações acerca de um curso de FCP, realizado em três cidades do RS, localizadas na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana, no ano de 2015.

As autoras destacaram a importância desse processo para a conscientização dos professores unidocentes, quanto ao seu papel no ensino de música, pois, nas práticas realizadas, elas desenvolveram ações pedagógico-musicais e discutiram sobre a Música na EB. É importante destacar, que o público envolvido nesse processo eram de professores da EI, do EF e EM. No terceiro relato, Dallabrida, Sperb e Bellochio (2014) apresentam uma pesquisa com professoras unidocentes egressas do curso de Pedagogia. Neste relato, as professoras entrevistadas, consideraram que os dois semestres de Educação Musical, ofertados em suas formações ainda não eram suficientes para que as educadoras se sentissem seguras/qualificadas para atuar com o ensino de música na escola.

Bellochio e Garbosa (2010, p.250) consideram que

[...] tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente, as quais objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação.

Assim, a FCPS se torna um importante espaço para que os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais sejam (re)visitados e (re)significados pelas professoras unidocentes. A FCPS assume um papel de ação permanente, de estudo contínuo para a qualificação de professores (MANZKE; FIGUEIREDO, 2017), "o que justifica de forma inequívoca a importância da formação continuada" em música, na formação das professoras unidocentes (Ibid., p.322).

[...] a Música é uma das áreas do conhecimento que compõe um conjunto de saberes e práticas importantes ao desenvolvimento dos seres humanos. Importante porque faz parte do dia a dia da vida dos estudantes. Importante, também, porque a música pode ser criada e inventada no contexto da educação básica (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p.208).

Partindo do exposto, apresento algumas pesquisas de mestrado e doutorado que foram importantes na constituição desta pesquisa. Todas elas são realizadas com professoras referência/unidocentes, atuantes na EI e/ou AIEF e utilizam-se de abordagens metodológicas próximas à minha.

Em sua dissertação, Targas (2003) abordou a formação continuada com professores de AIEF com o objetivo de "investigar que contribuições esse programa de formação continuada pode oferecer ao professor e ao aluno ao permitir a vivência de atividades, envolvendo música no ambiente escolar. A pesquisa investigou de que maneira a formação continuada possibilita um contato com a música por parte do professor unidocente e o quanto isso pode ser importante no cotidiano da sala de aula em termos de um redirecionamento da prática pedagógica" (Ibid., s/n). A pesquisadora elaborou e desenvolveu, juntamente com sua orientadora, oficinas musicais com as professoras da rede municipal de ensino, com duração de vinte e três (23) semanas. Essas oficinas foram realizadas em dois momentos (2º semestre de 2001 e 1º semestre de 2002), sendo que, no segundo momento, o grupo foi constituído por seis professoras, durante quinze (15) encontros semanais. Como conclusão, a autora constatou que as professoras puderam construir novos

conhecimentos e desenvolver novas habilidades além de aprenderam a lidar com os conteúdos, adaptando-os e inovando-os às suas realidades escolares, e, refletindo sobre a própria atuação docente. Em relação aos alunos, a autora percebeu o desenvolvimento da percepção auditiva e rítmica, expressão vocal e corporal, além de melhor organização e interação no grupo.

Tiago (2007), em sua pesquisa, teve como objetivo conhecer e analisar saberes e práticas pedagógico-musicais de professores unidocentes, atuantes na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa de caráter etnográfico, utilizando-se de entrevistas e observações participantes com três professoras de uma escola, na zona rural de Uberlândia, Minas Gerais além de análise documental. Apesar de não abordar diretamente a formação continuada de professores, ele defende que essa formação não seja meramente instrumental, ou seja, "deveria contemplar uma formação sólida na área que se pretende e não apenas como cursos esporádicos e sem continuidade como vem acontecendo na prática de professores unidocentes" (Ibid., p. 100). Esse estudo revelou que mesmo com pouca ou nenhuma formação musical, as professoras realizam ações musicais em sala de aula e a consideraram importante para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Fernandes (2009), em sua tese, realizou uma pesquisa-ação colaborativa/comunicacional, trazendo para o contexto da formação continuada em música, professores da EI e dos AIEF. A pesquisadora construiu e implementou uma pesquisa longitudinal, cujo objetivo foi "propiciar ao professor em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em processo de formação contínua, "saber música e saber ser educador que trabalha com música"" (Ibid., p. 90). A formação, realizada através da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes (SP), intitulada *Tocando, cantando,... fazendo música com crianças*, foi sendo ampliada, ao longo de 2002 a 2007, superou uma barreira imposta pelo ensino tradicional, contribuindo com o desenvolvimento de projetos de formação continuada e teve como consequência a organização e publicação de dois livros e um CD, junto aos professores participantes. A realização da pesquisa também se mostrou como importante produtora de conhecimentos sobre o ensino de música.

Em sua dissertação, Araújo (2012) buscou investigar como se constituem e se reconstróem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado e realizado na escola, durante as reuniões pedagógicas das professoras unidocentes, e em

parceria com a universidade. Esse grupo já vinha desenvolvendo atividades musicais na escola e estava interessado em ampliar suas práticas e conhecimentos, para a atuação em sala de aula. A pesquisadora apontou como resultados a tomada de consciência das professoras, com relação às funções que cada uma desenvolve em seu processo de aprendizagem, possibilitando a criação de uma comunidade de aprendizagem, mobilizada pelas trocas e aprendizagens compartilhadas. Ela destacou ainda que houve um avanço na compreensão da Música como área de conhecimento, promovendo o desenvolvimento de práticas musicais mais intencionais e seguras junto às crianças.

Oliveira (2016) apresenta sua pesquisa de mestrado, promovida em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com base na formação continuada, a partir do curso "Vivências com a Musicalização". Ela teve por objetivo geral refletir sobre as possibilidades e os desafios do curso "Vivências com a Musicalização" para a aprendizagem musical dos professores em formação, considerando a sua proposta pedagógico-musical, suas atividades e a percepção dos professores sobre os saberes vivenciados durante o curso. Partindo da metodologia de pesquisa-ação, Oliveira (2016) utilizou as formações, as entrevistas e os diários de campo como instrumentos para a produção dos dados, além do aplicativo de conversas *Whatsapp*, o qual dinamizava a comunicação com as professoras. Ainda, durante a pesquisa, a autora procurou pensar o desenvolvimento profissional dos professores e a qualificação de suas ações pedagógico-musicais. Como resultados, ela ressaltou a experiência direta com a música, a autoconsciência vocal e a realização pessoal. A formação proposta possibilitou a aprendizagem colaborativa e a transformação das concepções sobre o ensino de música na escola, por meio de atividades práticas e teóricas equilibradas e acessíveis a todos os envolvidos.

Manzke (2016), em sua dissertação, buscou compreender as possíveis contribuições do processo de formação continuada na qualificação do trabalho musical desenvolvido por professoras generalistas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir das ações realizadas na Oficina de Repertório Musical para Professores – ORMP, ofertada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL – RS). A pesquisa, enquanto um estudo de caso foi realizada com professoras que concluíram os três módulos da oficina, entre os anos de 2013 a 2014. A produção dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas,

com professoras unidocentes que participaram do processo, com os monitores das oficinas e com a coordenadora do projeto. Como resultados, o autor aponta para a importância de se estabelecer uma vivência musical aliada a continuidade dos encontros na ORMP, com o intuito de fortalecer as reflexões coletivas e a (re)construção dessa oficina para outras edições.

Com base nas pesquisas apresentadas, acredito na potência formadora que a FCPS adquire no contexto educacional. É a partir dela que os entrelaçamentos entre Música, Unidocência, EI, professoras unidocentes e pesquisadora-formadora serão possibilitados. É nesse processo de pesquisa-formação, que as mobilizações (auto)formativas poderão emergir como estratégias para a ampliação de grupos de formação interessados em ampliar as discussões acerca da educação musical na escola, através de práticas e formações que considerem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais na unidocência.

2 A METODOLOGIA: DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Durante o processo de escrita do projeto de pesquisa e, posteriormente na construção da dissertação, amparada pelas considerações apresentadas pela banca de qualificação e nas discussões junto ao FAPEM, passei a compreender a pesquisa-formação para além de uma orientação metodológica.

A pesquisa-formação demonstrou ter um papel significativo como referencial teórico, ao instituir-se como um movimento formativo no qual os sujeitos da formação – professoras e pesquisadora-formadora – enquanto sujeitos conscienciais são trazidos para a centralidade investigativa da pesquisa, a fim de viver processos formativos, narrar e produzir significados sobre suas experiências, impulsionando, dessa forma, o pensar e o agir na docência, compreendendo-os como sujeitos que aprendem e que ensinam, que trocam e ressignificam.

Seguindo essa compreensão, o esquema representado pela figura 3 foi produzido junto ao grupo FAPEM, durante as orientações e discussões, posteriores à qualificação.

Figura 3 – Esquema sobre a pesquisa-formação em educação musical



Fonte: Esquema produzido junto ao grupo de pesquisas e ampliado pela autora (2018).

Nesse esquema, a Música e a Educação estão representadas no topo, como áreas do conhecimento que se vinculam e se somam a essa pesquisa. Bellochio (2016, p.11) discute que a "Educação Musical é o campo de conhecimento que pressupõe e se funde de encontros entre a(s) música(s) e a(s) educação(ões)". Assim, a Educação Musical, compreendida como o campo do conhecimento, perpassa a escrita e as experiências que são problematizadas na construção da pesquisa.

Esse elo é entendido como uma possibilidade de pensar a Educação Musical em um contexto de pesquisa e formação, situado em um lugar no qual as experiências musicais e o grupo se entrelaçam em diálogos, musicais e orais, produzidos pelas narrativas das professoras referência/unidocente que atuam na EI e a pesquisadora-formadora. Portanto, pesquisa-formação, experiência e grupo se articulam e se entrelaçam na constituição de uma pesquisa que congrega a docência na EI em diálogo com a Educação Musical.

2.1 UM REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Pensar os modos de ser professor, de narrar o vivido, de ressignificar momentos que foram importantes na formação de uma sociedade, de uma cultura e/ou dos sujeitos que as constituem, tem se mostrado como uma preocupação inerente à constituição humana e às pesquisas de caráter qualitativo, em educação, sobretudo a partir do primeiro terço do século XX (ALMEIDA, 2019; BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001). Nesse sentido, Maffioletti e Abrahão (2017), Bolívar, Domingo e Fernández (2001) apontam a Escola de Chicago como um importante marco para pensar a pesquisa e os métodos qualitativos no âmago das pesquisas nas Ciências Sociais, considerando as particularidades/singularidades presentes nas falas dos sujeitos nela envolvidos.

Assim, ao trazer para as discussões aspectos da docência e das narrativas, Almeida (2019, p.32) considera que "o contato com metodologias (auto)biográficas produziu uma competência importante para a docência: a escuta – aquela escuta atenta e preocupada, que busca compreender, interessada [...]".

Nesses processos de escuta, de compreensão dos sujeitos da formação, "trazendo perspectivas renovadas para a ciência, pautadas no reconhecimento dos

sujeitos da educação como possuidores de saberes elaborados e (re)significados em contextos e tempos distintos" (GARBOSA; WEBER, 2017, p.38-39), é criada em 1983, em Montréal, a Rede Internacional de Pesquisa-formação. Essa rede passa a ter maior divulgação a partir de Pineau, em 1985, quando o pesquisador refere-se ao tema na revista "Education Permanente" (JOSSO, 2010a).

A divulgação dessa pesquisa que começava a se consolidar no âmbito das pesquisas qualitativas, tinha por objetivo situar a Rede de Educação Permanente de adultos, "[...] em relação à pesquisa educativa em geral [...]" e "[...] para continuar um desenvolvimento iniciado na marginalidade, tanto do campo científico dominante em educação, quanto do campo das práticas educativas instituídas" (JOSSO, 2010a, p.100). Assim, a divulgação da pesquisa-formação intencionava prolongar uma tradição metodológica, que considerasse a fusão de uma tríade educacional - a prática, a pesquisa e a educação permanente de adultos.

A referida fusão buscava superar o ideal de transformação social carregado pelas pesquisas científicas mais densas, para abordar a pesquisa em uma dimensão que considerasse os sujeitos e suas práticas, a tomada de consciência dos sujeitos da formação, o ser e o estar no mundo, atrelando-os aos aportes teóricos. Josso (2010a, 2010b), por sua vez, compreendeu que o que estava em jogo, para além da transformação social, era a formação, a aprendizagem, a tomada de consciência do vivido por esses sujeitos.

A formação na pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão. A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida (JOSSO, 2010b, p.247).

A partir da orientação teórica em Josso (2010b), é perceptível a importância do viés formativo da pesquisa-formação, a qual é idealizada e posta à mesa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017) por um sujeito – o pesquisador-formador – e produtora de sentidos e significados através das interações no grupo de formação, por meio de questões problematizadoras, considerando momentos importantes e disparadores para pensar, modificar, (re)significar o processo formativo de um ou vários sujeitos envolvidos na pesquisa-formação.

Esse processo acontece, conforme destacou Almeida (2019), através da escuta sensível, atenta e interessada do pesquisador-formador aos sujeitos da formação e vice-versa. Assim, o processo de 'dar voz aos professores' torna-se uma questão *complexa e necessária*. *Complexa* porque demanda disposição para uma escuta atenta e sensível por parte do pesquisador-formador, referente aos aspectos que são trazidos pelos professores. *Necessária* porque é a partir dessa escuta e da reflexão sobre ela que será possível entender quais são e por que são esses os interesses formativos que estão intrínsecos nos discursos e práticas desses profissionais. Portanto, a dimensão teórica da pesquisa-formação é reforçada na(s) narrativa(s) e na(s) escuta(s) *dos sujeitos da formação*, no ato de *estar* em formação e na *tomada de consciência* destes.

Na pesquisa-formação, portanto, o pesquisador-formador, passa a assumir um compromisso com a formação, impulsionando mudanças individuais e/ou coletivas, nas práticas dos sujeitos da formação e em suas próprias práticas. Mesmo assim, cabe uma ressalva: é somente o sujeito, através da própria consciência, quem poderá promover a sua transformação (JOSSO, 2010a).

A mudança oferecida no quadro de uma Pesquisa-formação é uma **transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência** de que ele é e foi sujeito de suas transformações; em outras palavras, a Pesquisa-formação é **uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial**, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus. (JOSSO, 2010a, p.125, grifos meus).

O pesquisador-formador, junto aos sujeitos da formação, é parte integrante e necessária para a constituição da pesquisa, pois, a partir dele o elo entre pesquisa, formação, conhecimentos e sujeitos da formação irá acontecer. A importância do pesquisador nesse processo formativo, conforme Souza (2008, p.147) "não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível, a partir da qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que terminam por iluminar as problemáticas construídas". Assim, tanto o pesquisador-formador quanto os sujeitos da formação se tornam fundamentais para a constituição da pesquisa.

Partindo dessa interpretação, Josso (2010a) menciona que

A Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja

do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação. (Ibid., 101)

Para Adèle Chiené (2010, p.131), em uma formação "desenha-se um modo de reconstrução ou de reapropriação no qual o formador tem o papel de tornar o 'estudante' [sujeito da formação] autor da sua própria formação". Isso também acontece ao pesquisador-formador, pois estando ele imbricado nesse processo formativo, ele potencializa a própria formação, interpretado por Nóvoa (2010b, p. 22, grifos do autor) como "*formar é sempre formar-se*". Logo, o pesquisador-formador retroalimenta sua formação a partir das experiências vividas em grupo, (re)significa e mobiliza o pensamento, através de questões problematizadoras que poderão impulsionar a tomada de consciência desse indivíduo.

Ferry (2004), por sua vez, propõe um questionamento: "Então, **o que é a formação?** É algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir certa forma. [...] mas formar-se é 'colocar-se em forma' [...]"¹⁷ (FERRY, 2004, p.53, grifos do autor). Entendo que é *colocar-se em forma* a fim de refletir sobre o que tem sido formador nas experiências vivenciadas, mas também estar à espreita para todos os movimentos que acontecem ao nosso redor, seja na sala de aula, seja nas interações sociais e/ou nos espaços do coletivo.

Tanto Nóvoa (2010b) quanto Ferry (2004) acreditam que a formação, enquanto ato intrínseco ao ser humano, sujeito consciencial, é uma questão particular e independe do formador. O sujeito da formação somente se formará através de sua consciência, de seu trabalho sobre si e de suas realizações no mundo, de suas compreensões a partir do vivido e do novo, assim como o pesquisador-formador.

Nesse sentido, Nóvoa (2010b, p.23, grifos do autor) recorda-nos que "[...] *ninguém forma ninguém* e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece [...]". Assim, o pesquisador-formador e os sujeitos da formação formam-se a si próprios - (*auto*)*formação* - na relação com os outros e através das vivências, das coisas em que se envolvem. Destaca-se, portanto, a relevância de ações formativas em grupo.

¹⁷Entonces ¿**qué es la formación?** Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. [...] pero formarse es 'ponerse en forma' [...]. (FERRY, 2004, p.53).

Nóvoa ainda menciona que "por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela" (NÓVOA, 2017, p.1112). E é nessa renovação, nesse pensar o social, pensar os sujeitos que estão em formação, que a pesquisa-formação torna-se ao mesmo tempo, referencial teórico e metodológico, pois se preocupa com a *abordagem do sujeito consciencial*, promovendo a prática da *consciência da consciência*.

Esta consciência, para Josso (2010a; 2010b), não pode ser transmitida ou ensinada, é própria do ser humano, "realizada por todo humano que se põe em contato com o que faz consigo mesmo, entre os outros, numa atividade mental; ou seja, ser consciente do lugar da consciência em toda atividade" (JOSSO, 2010a, p.124). Nesse contexto, a originalidade da pesquisa-formação se estabelece em um movimento de produção de conhecimentos e de sentidos, através da consciência da consciência, possibilitando aos sujeitos se instituírem como sujeitos da formação.

Voltando-me às questões do humano, apresentadas por Josso (2010a; 2010b), Biesta (2013), mesmo que em outra linha de pesquisa teórica, compreende que

A questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional. A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros 'recém-chegados', é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita - e talvez até mais humana (BIESTA, 2013, p.15-16).

Assim, essa compreensão do humano de que trata Josso (2010a; 2010b), bem como a apresentada por Biesta (2013) vem a reforçar e a instituir a pesquisa-formação como referencial teórico e metodológico dessa pesquisa, ao trazer para o centro das discussões os sujeitos da pesquisa, professoras da EI e pesquisadora-formadora, num diálogo consciencial e (auto)formativo, estabelecido nos entrelaçamentos entre os pares da formação e com o próprio sujeito em seu íntimo, "[...] como um atributo de meu ser no mundo, e, talvez, um atributo especificamente humano" (JOSSO, 2010a, p.124).

Acredito na potência formativa que emerge da pesquisa-formação, enquanto referencial teórico-metodológico, frente aos desafios que a formação de professores

tem reservado aos pesquisadores e formadores, considerando também a demanda por investimentos formativos cada vez mais voltados às necessidades pedagógicas dos professores. Assim, assumir a pesquisa-formação em educação musical, mobilizada pela voz, implica em considerar o compromisso assumido com as professoras da EI, sujeitos da pesquisa, os quais trazem consigo experiências vivenciadas em diferentes momentos de suas formações, bem como anseios e vontades de ampliar o já sabido e, possivelmente, de desbravar o novo.

Portanto, "a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo" (JOSSO, 2010b, p.49), mas também permite a construção de novos entrelaçamentos a partir de um processo formativo que foi importante durante a pesquisa-formação.

Na pesquisa-formação, o conceito de experiência é trazido para o centro do processo de pesquisa, partindo da construção de um grupo de formação, o qual narra sobre momentos que lhes foram importantes durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, Josso (2010a, p.113) considera que "[...] a experiência se apresenta, pois, como consciência das modalidades de nosso ser no mundo, consciência de si e consciência do mundo reunidas".

Para a autora,

[...] a experiência pode se tornar tal *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que essa observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*. (JOSSO, 2010b, p.173, grifos da autora).

A experiência passa a ser compreendida pela autora, a partir de dois vieses – *a priori* e *a posteriori*. A experiência *a priori* refere-se a um evento já formalizado, no qual são estabelecidos diálogos entre os sujeitos da formação, criando situações de observação e de práticas de conhecimento. Já a experiência *a posteriori* está relacionada às questões vividas cotidianamente, que não são intencionais, podendo se tornar experiência a partir da interpretação do sujeito que vivenciou determinado fato/acontecimento.

A partir do exposto, a pesquisa-formação proposta se constituiu em uma experiência *a posteriori*, pois, apesar das minhas intenções formativas, o grupo só passou a refletir sobre a experiência vivenciada, quando os fatos cotidianos vividos

em sala de aula, passaram a se entrelaçar aos movimentos produzidos durante a pesquisa-formação. Diante disso, aproximo-me do conceito de experiência, proposto por Josso (2010a; 2010b), ao articular "o processo de formação e o processo de conhecimento num círculo retroativo" (JOSSO, 2010b, p.100), no qual formação e conhecimento estão imbricados numa experiência em grupo.

Frente ao exposto, para que a pesquisa-formação e a experiência formadora fossem possíveis, as professoras da EI e a pesquisadora-formadora precisaram seguir alguns passos. Esses passos relacionaram-se às narrativas de formação, propostas por Josso (2010b), ligando-se aos trechos de suas vidas os quais traziam algumas experiências musicais e à formação na pesquisa, bem como ao grupo de formação.

2.2 DA PRODUÇÃO DOS DADOS

Apresento o referencial teórico-metodológico utilizado na produção dos dados da pesquisa – as narrativas orais e escritas, a partir de Adèle Chiené (2010), Marie-Christine Josso (2010a, 2010b) e Zanella (2013), o grupo como dispositivo de formação (OLIVEIRA et. al., 2010; FERRY, 2004) e a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014a), atrelando-as aos processos elaborados para a formação continuada de professores e vividos com as professoras de EI na pesquisa-formação.

2.2.1 Narrativas orais e escritas

A partir das leituras realizadas, ao longo da construção da pesquisa, passei a entender as narrativas orais e escritas, enquanto narração de um sujeito sobre sua própria história de vida e formação, entrelaçando sua trajetória formativa às experiências e compreensões que foram mobilizadas nesse processo. Esse movimento narrativo, conforme Souza (2008, p.151) "[...] possibilita ao sujeito em formação entrar, ao mesmo tempo, em contato com suas memórias e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional [...]".

Durante a construção e realização da pesquisa, voltei-me para dois movimentos narrativos. No primeiro movimento, as professoras da EI, bem com a pesquisadora-formadora, revisitaram suas memórias musicais, compartilhando com

o grupo as experiências musicais vivenciadas ao longo de suas vidas, desde a infância até a fase adulta.

No segundo movimento, as professoras foram convidadas a escreverem, junto à pesquisadora-formadora, sobre as experiências musicais vividas ao longo de seus processos formativos, incluindo a pesquisa-formação que estávamos experienciando. Essas escritas aproximaram-se, em partes, do que propõe Zanella (2013) em sua tese de doutoramento, ao apresentar o *Diário da Experiência (D.E.)*. A pesquisadora entende esse diário como um caderno de registros sobre as repercussões do trabalho vivido corporalmente, o qual foi realizado com quatro acadêmicas do curso de Pedagogia.

Em minha dissertação assumo o *Diário da Experiência* (ZANELLA, 2013) como um caderno no qual as experiências mobilizadas pela voz cantada/falada, vividas por sujeitos expressivos, foram articuladas às questões problematizadoras, trazidas por mim, durante as formações. Essas escritas refletiram sobre o que foi vivido no processo de pesquisa-formação, a partir do *Diário da Experiência da Pesquisadora-formadora (D.E. pesquisadora-formadora)* e do *Diário da Experiência das professoras (D.E. professora.)*. Por vezes, também realizamos essas escritas em pequenos cartões, levados por mim.

Souza (2014b), ao esclarecer sobre a implicação do termo História de Vida nas narrativas dos sujeitos em formação, argumenta que

A utilização do termo *História de vida* corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, designação que se revela pertinente para a compreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, de nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2014b, p.38, grifo do autor, tradução pessoal)¹⁸.

Em uma história de vida, é o sujeito quem decide o que irá compartilhar com o coletivo, suas trajetórias, suas vivências, suas certezas e incertezas formativas e, assim, ressignificar o vivido, possibilitando a construção de outras/novas experiências. Josso (2010b) destaca que o ato de narrar uma história de vida

¹⁸ “La utilización del término *Historia de vida* corresponde a una denominación genérica en formación y en investigación, designación que se revela pertinente para la comprensión de lo que somos, de los aprendizajes que construimos a lo largo de la vida, de nuestras experiencias y de un proceso de conocimiento de sí y de los significados que atribuimos a los diferentes fenómenos que movilizan y tejen nuestra vida individual/colectiva” (SOUZA, 2014b, p. 38).

[...] é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece [...] [ao sujeito narrador] oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim, como sobre as dinâmicas que orientam a formação (Ibid., p.69, grifos da autora).

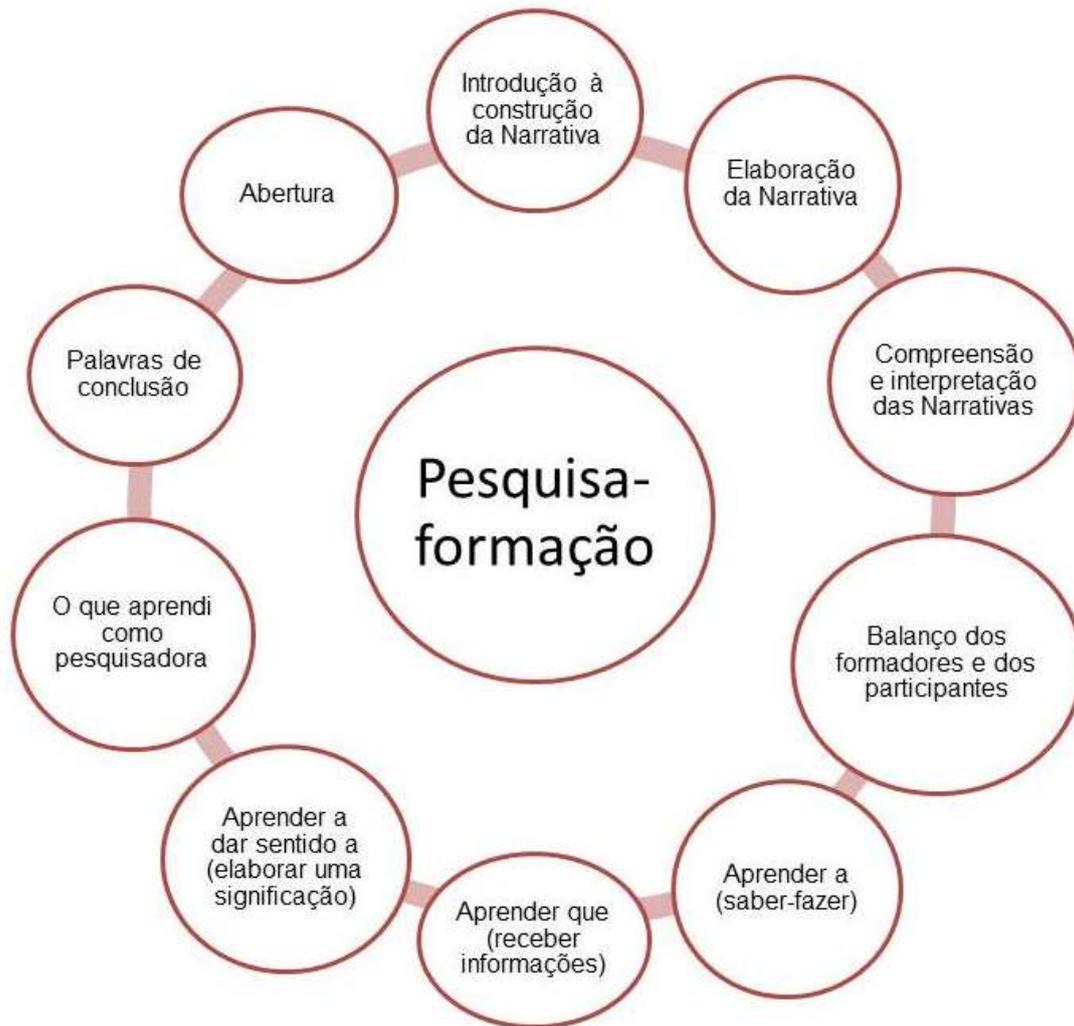
Para Chiené (2010, p.132), a narrativa de formação tem como principal objetivo falar sobre a experiência de formação, apresentando "um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação", ou seja: "A narrativa de formação é a narrativa de um *fragmento de vida*" (Ibid., p.136, grifos meus). É a partir deste fragmento que o sujeito poderá tomar consciência e transformará o vivido em experiência. Josso (2010a, p.195), compreende que

O sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas. (JOSSO, 2010a, p. 195).

Para que esse sujeito se torne autor-escultor da própria existência, que tome consciência das experiências vividas e que mobilize sua (auto)formação, Josso (2010b) propõe alguns passos para a construção das narrativas – orais e escritas – baseados em sua própria experiência (2010a, 2010b). Nesses passos, é possível perceber que há momentos de exposições iniciais sobre a história de vida, a passagem desta para a escrita, a comunicação entre os pares, os momentos individuais e coletivos que enlaçam essa construção, bem como a tomada de consciência dos sujeitos da formação, de suas potencialidades enquanto sujeitos e professores.

Destaco que não existe uma ordem a ser seguida, mas possibilidades ou caminhos para a construção das narrativas. Ainda, Josso (2010b) propõe na *Fase de balanço dos formadores e dos participantes*, que *Aprender a*, *Aprender que* e *Aprender a dar sentido* pode ser entendido como desdobramentos desta fase. As fases da narrativa de formação, elaboradas por Josso (2010b), são apresentadas na Figura 4.

Figura 4 - Fases da narrativa de Josso (2010b)



Fonte: Esquema produzido pela autora (2018).

Na *Fase de introdução à construção da narrativa da história da formação*, Josso (2010b) sugere, a partir de sua experiência, que o pesquisador se questione sobre a formação e, a partir disso, organize uma apresentação sobre a temática da pesquisa-formação, os conceitos a serem utilizados, como a pesquisa será realizada e quais as pretensões ao realizá-la. O pesquisador-formador abre a discussão para o grupo em formação, para que tirem dúvidas, problematizem e exponham suas vontades, seus objetivos. Após isso, os sujeitos envolvidos são convidados a definir o 'contrato de formação', termo apresentado pela autora, que se assemelha ao TCLE, utilizado por pesquisadores brasileiros, que desenvolvem pesquisas com pessoas. A autora ainda propõe uma escrita inicial, na qual os sujeitos da formação (pesquisadora-formadora e professoras referência/unidocente) destacam alguns momentos vividos que desejam narrar.

Na *Fase de elaboração da narrativa*, os narradores (sujeitos da formação) terão um tempo para decidir sobre quais aspectos da sua história de vida e formação irão narrar. Terminada essa etapa, cada um fará sua exposição oral. É importante que o pesquisador-formador não seja o primeiro, para não determinar as próximas narrativas. Josso (2010b) alerta para a importância de o narrador manter sua autenticidade, pois ao escutar a fala do outro, algumas questões poderão se repetir.

A *Fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas* perpassa a narrativa oral e escrita, não sendo realizada, necessariamente, nessa mesma ordem exposta, por considerar que o processo de compreensão e de interpretação das narrativas junto ao grupo atravessa todo o momento de realização da pesquisa-formação. Essa fase exige grande concentração do narrador e também do grupo, para que haja uma apropriação das falas e um caminhar para si, com o cuidado do não empobrecimento da narrativa.

A autora destaca ainda que, ao realizar o trabalho de compreensão/interpretação, há uma busca por "[...] compreender os processos de formação [...]" (JOSSO, 2010b, p.149). Ao sujeito da formação, cabe imbricar-se no processo de compreensão e interpretação e ao pesquisador, estar atento às fases da construção da narrativa, para que possa perceber junto ao grupo, os entrelaçamentos emergentes e contribuir na tomada de consciência.

Na *Fase de balanço dos formadores e dos participantes*, tem início um processo de balanço pessoal sobre a realização da pesquisa-formação. É o momento em que o pesquisador-formador e os sujeitos da formação analisam a experiência vivida. As três fases seguintes são desdobramentos da *Fase de balanço dos formadores e dos participantes*. Na obra *Aprender a (saber-fazer): qualidades exercidas como ser psicossomático, formador e pesquisador*, Josso (2010b) salienta algumas qualidades comuns ao seu trabalho, dentre elas: a escuta sensível e a observação; a memorização e a rememoração do vivido nas sessões; a capacidade de negociação individual e no coletivo; capacidade de estar no presente e de improvisar; o humor; o respeito ao outro e as trocas de experiências grupais.

Na fase *Aprender que (receber informações)*, a autora propõe que sejam trazidas para a abertura das discussões, questões problematizadoras, com a função de retomar o que foi discutido no encontro anterior, para poder aprofundar os diálogos construídos. Nessa fase, assim como nas anteriores, há uma afirmação

pelo respeito mútuo, sem juízos de valores e pelo ritmo narrativo de cada um, ou seja, ninguém pode se sentir pressionado a falar se não se sente pronto para isso. Josso (2010b) indica a importância de realizar alguns exercícios de relaxamento, para iniciar e finalizar os encontros, assim os sujeitos poderão se sentir mais à vontade ao longo da formação e dos diálogos.

A fase *Aprender a dar sentido a (elaborar uma significação)*, "[...] visa, [...] uma compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem dos adultos" (JOSSO, 2010b, p. 158), a partir das experiências pedagógicas e de referenciais teóricos que são utilizados como inspiração para a constituição das práticas enquanto experiências, durante a formação. Aqui, a autora não se importa com a eficácia na realização de uma atividade, mas nas mobilizações que essa atividade produz ao ponto de se tornar experiência. Destaca a importância do distanciamento para a tomada de consciência, sobre o processo de conhecimento de si e a formulação de questões que coloquem em movimento os próprios questionamentos dos participantes.

Na fase, *O que aprendi como pesquisadora*, o olhar volta-se aos movimentos formativos produzidos pelo pesquisador, ou seja, "[...] nas situações de formação, o que está em jogo gira em torno de uma negociação entre motivações, necessidades e desejos do aprendente e o que é oferecido pelo programa e pela certificação." (JOSSO, 2010b, p. 162-163). Isso demanda uma capacidade de ouvir o que os professores têm a dizer, compreender os interesses deles na formação. Há uma tomada de consciência, por parte do pesquisador-formador e dos participantes, em decidir, no grupo, os caminhos pelos quais a pesquisa-formação será construída.

Josso (2010b) destaca que

[...] a narrativa coloca no mesmo plano, sob a forma de uma experiência, o factual e a sua significação. A tomada de consciência dos registros presentes na narração permite conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à sua disposição na leitura de si mesmo e do seu meio (Ibid., p.163).

A fase *Palavras de conclusão dos participantes* é o momento em que as participantes da pesquisa-formação narram a experiência vivida, indicando de que modo esta lhes foi formadora. Na *Abertura*, há um retorno ao vivido, no qual são abordados os momentos marcantes e as mudanças ocorridas.

Durante a análise da experiência vivida na pesquisa-formação, apesar de estar consciente das fases da narrativa, propostas por Josso (2010b), não me detive em responder linearmente cada uma delas. Parti do pressuposto que a riqueza dessas fases se situa no diálogo mútuo entre pesquisadora-formadora e professoras da EI, a partir das formações, das questões e dos momentos problematizadores experienciados ao longo dos encontros realizados.

As narrativas de formação foram se estabelecendo no entrecruzamento da comunicação oral e da escrita. Destaco que foi a partir das narrativas que a pesquisa-formação impulsionou a consciência do fazer musical e pedagógico-musical, mobilizado pela voz e as relações entre pesquisador-formador e participantes da pesquisa-formação, impulsionando a experiência formadora. Assinalo, ainda, a relevância dos afetos no grupo, o que demonstra um sentimento mútuo de respeito, amizade e de diálogo, na compreensão da experiência formadora.

A pesquisa-formação foi um processo que exigiu tempo dedicado à organização de instrumentos de observação, de questionamentos que potencializaram as discussões grupais e individuais. Exigiu também uma observação atenta e uma escuta sensível.

2.2.2 O grupo como dispositivo de formação

A experiência de grupo tem ressoado em meus escritos desde a graduação, por compreendê-la como um importante dispositivo, no qual interações entre os pares, as experiências e o sentido de coletividade se refletem do compartilhamento de aprendizagens, de saberes, da amizade, do fazer prático e das reflexões conjuntas. Por esse motivo, posso dizer que o grupo se tornou potencial para o desenvolvimento da pesquisa. Mas, a experiência no grupo constituído por pesquisadora-formadora e professoras da EI é que permitiu o avançar desse processo.

Assim, entendo o grupo como dispositivo "[...] como uma ferramenta, algo que se cria pela necessidade dos indivíduos, a partir das significações que estão em nível consciente e também inconsciente dos participantes do grupo" (OLIVEIRA et. al., 2010, p. 136). Através desse dispositivo, podem emergir narrativas que impulsionam a formação musical, mobilizadas pela voz, ao passo que se estivessem

em um ambiente individualizado, tais mobilizações poderiam ser interpretadas com outros olhares.

Esse dispositivo, para Oliveira et al. (2010, p. 141), possui um diferencial.

O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro.

Durante o trabalho investigativo desenvolvido, percebi que a 'sede' pelo saber, pelo conhecer, os anseios e os desejos eram mútuos e estes emergiam durante as falas das professoras do berçário, do maternal e da pré-escola. Os interesses pela formação musical na escola ressoaram desde o nosso primeiro encontro, conscientizando-me que um movimento formativo de oito encontros, poderia potencializar a dinâmica de grupo e impulsionar mais aprendizados vocais, na escola.

Essa análise permitiu-me entender o grupo como aquele formado "[...] por pessoas que compartilham um objetivo comum e, por isso, estão ligadas entre si." (OLIVEIRA et al., 2010, p.135). Esse fator fortaleceu as interações entre os sujeitos da formação, potencializando momentos de discussão e de tomada de consciência das experiências vividas no coletivo, sem deixar de lado as individualidades de cada um.

Assim, "[...] para que um professor se forme, é preciso que haja um tempo para pensar sobre si, ou seja, um tempo destinado a parar e olhar atentamente para sua trajetória, seus anseios, seus avanços, enfim, sua caminhada como docente" (ARAÚJO, 2012, p.25). Frente ao exposto, tanto professoras como pesquisadora-formadora puderam revisitar momentos que foram importantes em seus processos formativos, partindo das fases da narrativa de Josso (2010b). Elas compartilharam suas experiências, expuseram seus sentimentos frente à proposta que ia sendo construída, dinamizando a realização da pesquisa-formação.

Ao compreender esse *olhar atento*, expresso por Araújo (2012) e fortalecido, constantemente, por Josso (2010b), através da *escuta sensível*, na construção das narrativas de formação, defendo que a escolha pelo grupo, não se resume, simplesmente, a pensar sobre os interesses do coletivo. Ponho-me, também, a entender como o grupo de formação tem contribuído para as interações musicais na

EI, ao ser tomado como dispositivo formador, considerando as experiências vividas nesse contexto e as mobilizações (auto)formativas emergentes.

É importante ressaltar que no grupo, o sujeito não se permitiu estar passivo, ele se envolveu e se viu na narrativa do outro, mobilizando saberes e fazeres próprios da profissão-professor, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, através dessa relação de compartilhamento.

2.2.3 A pesquisa

A pesquisa-formação em educação musical foi desenvolvida com professoras referência/unidocente atuantes na EI da rede municipal de ensino de Nova Palma. O grupo foi constituído por dezessete pessoas, dentre as quais doze eram professoras atuantes no berçário, no maternal e/ou na pré-escola e duas auxiliares - uma delas é formada em Pedagogia e a outra em Ciências Contábeis; a pesquisadora-formadora, por vezes, contou com a presença da diretora e da coordenadora pedagógica da escola. As aproximações e, posteriormente, as formações ocorreram na escola, espaço de atuação dessas profissionais.

Como pretendia, inicialmente, me aproximar das professoras, comecei a conversar com a secretária de Educação do município, ainda em 2017, sobre as minhas intenções de pesquisa, em sua sala, localizada na prefeitura municipal, no período de dezembro de 2017, "[...], no entanto, como a pesquisa estava em construção, o retorno a essa conversa não havia sido realizado" (*D.E. da pesquisadora-formadora, 04/09/2018*). Somente em abril de 2018, retornei à secretaria para manter o diálogo, o qual foi bem recebido e fortaleceu os laços para que a pesquisa-formação acontecesse.

Passado o período da qualificação do projeto de pesquisa de mestrado, em finais de agosto de 2018, entrei em contato com a diretora da EMEI e me dirigi à escola na intenção de explicar a elas, diretora, vice-diretora, professoras e coordenadora pedagógica, sobre a minha pesquisa e a disponibilidade delas em me receber na escola. Nessas idas e vindas ao espaço de trabalho das professoras percebi, durante as conversas realizadas, alguns movimentos que não havia previsto de antemão.

Como a proposta inicial vislumbrava encontros semanais e, posteriormente, quinzenais, no horário de trabalho, logo esbarrei no primeiro entrave. Cada

professora tinha a sua hora atividade, momento reservado para estudos e planejamentos, em diferentes dias da semana e as reuniões pedagógicas ou grupos de estudos eram realizados fora do horário de trabalho, devido às demandas da escola.

O segundo entrave foi o horário de trabalho na escola com as crianças. Não haveria possibilidade de realizar a pesquisa-formação com as professoras no horário de seu trabalho, pois para isso demandaria a antecipação da saída dos alunos da escola. Isso significava mobilizar todos os horários de ônibus, ou seja, ocasionaria um caos! Tampouco, as crianças poderiam ficar somente com as auxiliares, devido a problemas anteriormente já enfrentados pela escola, como reclamações de pais sobre a ausência das professoras da sala de aula, mesmo que por necessidades formativas.

Nesse sentido, a ideia de realizar um movimento formativo no horário e espaço de trabalho, pensada *a priori*, deu espaço para outras possibilidades. Ou durante a semana após o horário de funcionamento da escola ou aos sábados. "*Frente às dificuldades apresentadas, não conseguia perceber alternativa além de realizar as formações fora do horário de trabalho, ou seja, depois das 17 horas*" (D.E. da pesquisadora-formadora, 04/09/2018)¹⁹.

A partir disso, foi-me possibilitado realizar encontros quinzenais, das 17horas e 30minutos às 19horas e 30minutos, no período de setembro a dezembro e em fevereiro, totalizando aproximadamente oito encontros formativos (D.E. da Pesquisadora-formadora, 04/09/2018).

Após um período de conversas, que perdurou parte do mês de agosto e de setembro, no qual apresentei a pesquisa, com destaque aos objetivos, metodologia, sujeitos da pesquisa (professoras da EI e pesquisadora-formadora), os instrumentos para a sua realização, dentre elas a formação musical mobilizada por práticas vocais, as narrativas orais em grupo e as narrativas escritas, além de algumas reorganizações em termos de horários e dias da semana, finalmente as formações foram iniciadas.

As professoras foram convidadas e ao tomarem conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – puderam decidir sobre sua participação ou não, na pesquisa, ao passo que a assinatura do TCLE assinalou a permissão destas para que eu pudesse utilizar esses dados, na construção da pesquisa e

¹⁹ Nem sempre o processo de chegada à escola foi linear. Algumas reorganizações referentes à pesquisa-formação foram necessárias.

demais produções acadêmicas/científicas. Ressalto que foi mantido o sigilo sobre a identidade das professoras, por meio do uso de pseudônimos que foram escolhidos no primeiro e segundo encontros da pesquisa-formação.

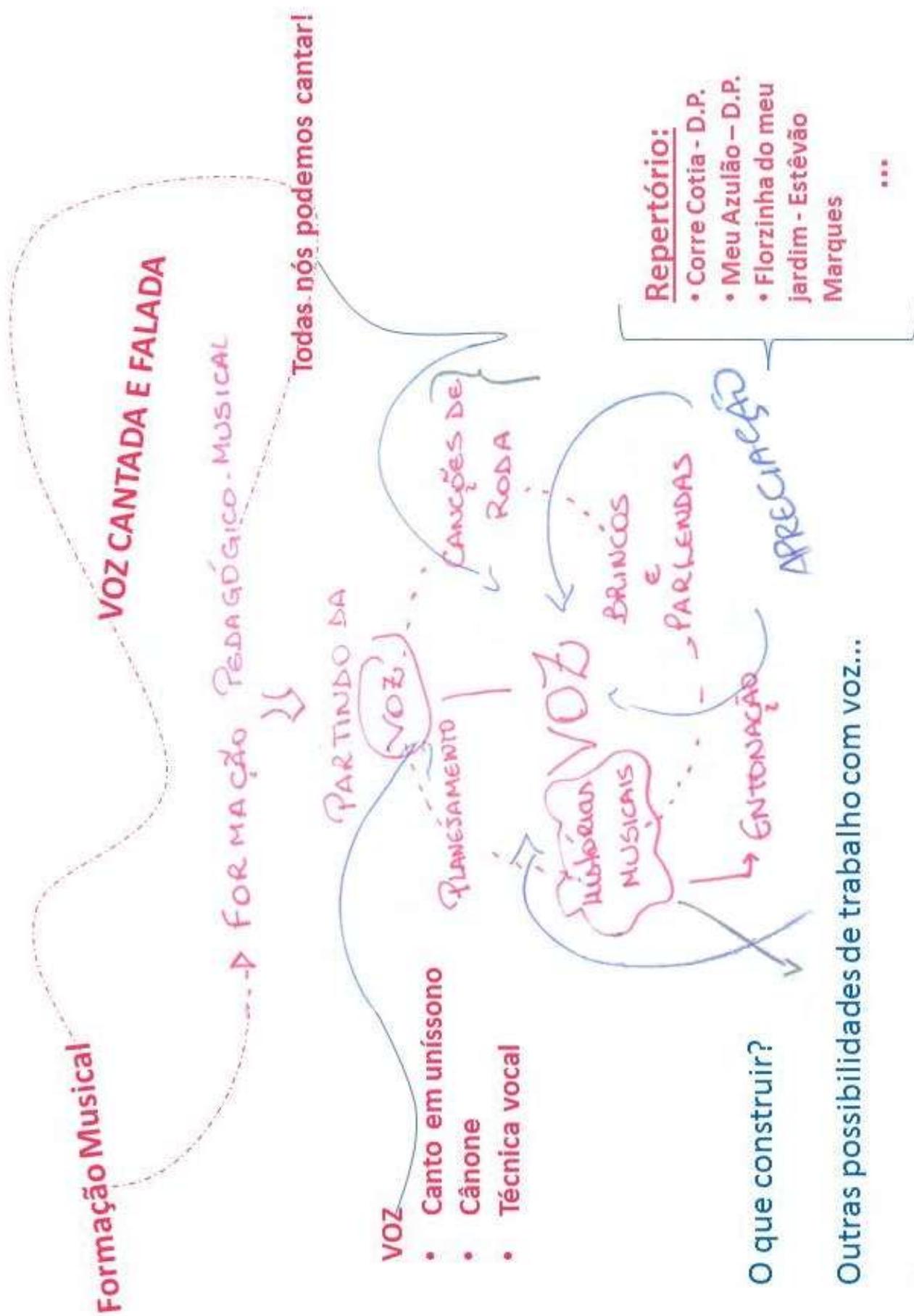
Os critérios de pesquisa, estabelecidos *a priori*, durante a construção do projeto de pesquisa tais como ser professora da EI, na rede municipal de Nova Palma; estar em serviço no período de desenvolvimento e realização da pesquisa; ser formada no curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES); e ser responsável por algum dos níveis da EI (berçário I e II; maternal I e II; pré-escola A e pré-escola B) se mantiveram. No entanto, com o interesse de duas auxiliares em se somarem ao grupo, busquei relativizar o critério de ser apenas para professoras da EI, assumindo assim, a possibilidade de participação das interessadas, as quais também realizam ações pedagógicas junto às crianças.

Ao promover esse movimento formativo, considerei a importância da realização de práticas musicais com ênfase na voz cantada de professoras da EI, considerando a importância da música em sala de aula, mas principalmente, pelo fortalecimento da consciência musical/vocal, referente aos cuidados com a voz e modos de cantar dessas professoras, bem como o papel formador que a música adquire na infância.

A partir dessas modificações, a pesquisa-formação foi realizada na escola, durante os meses de setembro a dezembro de 2018 e um encontro realizado em fevereiro de 2019, durante a semana de formação das professoras, perfazendo um total de oito (8) encontros formativos. Esses encontros foram realizados quinzenalmente em setembro e outubro, nos meses de novembro, dezembro e fevereiro foi realizado apenas um encontro em cada mês, devido às demandas das professoras na escola (reuniões, entrega de pareceres, formatura da pré-escola). Cada encontro teve a duração de duas (2) horas, à exceção do último que foi de 3 horas e 30 minutos. Em alguns desses encontros, as professoras foram convidadas a escreverem algumas narrativas em seus diários de formação, as quais foram realizadas por elas em suas casas.

A pesquisa-formação em educação musical foi construída a partir das minhas intenções de pesquisa, que vislumbravam uma formação musical mobilizada pela voz cantada/falada de professoras referência/unidocente. Durante a formação tivemos momentos de conversas, de experimentações vocais, de canto individual e coletivo, além do canto em uníssono e a duas vozes.

Figura 5 - Ensaios



O que construir?

Outras possibilidades de trabalho com voz...

Qual o significado da voz para essas professoras?

Fonte: Produzido pela autora (2019).

Na figura 5, tive a intenção de demonstrar a vitalidade do processo construtivo da formação realizada com as professoras. Durante esse processo formativo, investi em exercícios de técnica vocal, em práticas musicais (Figura 6), em canções em uníssono, que puderam ser utilizadas durante as aulas na EI com as crianças, por meio de brinquedos musicais (brincos e parlendas), por exemplo. Também propus um trabalho com canções a duas vozes, o qual pareceu, em um primeiro momento algo muito distante, mas que com a prática, tornou-se uma experiência rica.

Figura 6 - Atividade prática



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Percebi que a pesquisa-formação possibilitou uma exploração mais consciente e cuidadosa de suas vozes faladas e cantadas, tornando-as mais seguras e motivadas para continuarem realizando o trabalho musical na EI. Ainda nessa perspectiva, busquei realizar algumas experiências pedagógico-musicais, através de canções de roda, acalantos, brincos e parlendas, as quais puderam ser desenvolvidas com as crianças, além do investimento nos planejamentos pensando em possibilidades no trabalho com música em sala de aula.

Visando a constituição da pesquisa-formação em educação musical, a partir das discussões em grupo e das mobilizações formativas que poderiam surgir dessa formação, propus a construção de narrativas de formação, orais e escritas, a partir das fases apresentadas por Josso (2010b).

Tanto as narrativas orais como as narrativas escritas foram construídas a partir de questões problematizadoras (JOSSO, 2010b; BELLOCHIO, 2000) que eram trazidas por mim e que se retroalimentaram e permitiram o nosso avançar formativo e consciencial da experiência formadora. Por outro lado, as narrativas escritas foram construídas em dois movimentos. O primeiro partiu da história de formação musical das professoras referência/unidocente, antes do ingresso delas na IES, a formação durante a graduação e a atuação com música junto à EI; o segundo, referiu-se à participação das docentes na pesquisa-formação, trazendo para a discussão as impressões, mobilizações (auto)formativas que foram possibilitadas no grupo, as experiências no coletivo e as práticas que envolveram a formação musical destas profissionais.

O processo de desenvolvimento da pesquisa-formação foi gravado em vídeo (câmera Samsung semiprofissional) e áudio (gravador Philips), perfazendo um total de 12h 58min e 59 segundos de gravação. Somados aos momentos em que pausamos as gravações, para que as professoras pudessem se sentir mais à vontade para conversar ou para criar suas canções, a formação gerou um período total presencial, de 17 horas e 30 minutos de formação. As gravações em vídeo, durante a pesquisa, serviram não só como um recurso para a rememoração da pesquisadora, no momento das transcrições, mas também como registro acerca das ações que foram realizadas, dos quais selecionei alguns trechos para a construção de um vídeo geral da pesquisa. Durante a transcrição, foram gerados oito arquivos de texto, correspondentes a cada formação, os quais foram textualizados e em cada arquivo acrescentei o número de linhas, para melhor organização. Essas linhas estão sendo citadas ao longo da análise como "l".

Inicialmente, havia pensado em construir um espaço virtual através do qual pudesse disponibilizar os materiais utilizados durante as formações. Entretanto, algumas professoras entenderam que o aplicativo WhatsApp facilitaria nossa comunicação. Então criamos um grupo, intitulado Formação musical Ana Carla. Esse grupo virtual teve por finalidade manter nosso contato, a fim de dar pequenos recados, sobre os dias e a hora da nossa formação e disponibilizar as escritas,

quando alguém não poderia se fazer presente na formação. Os materiais construídos para a formação foram entregues de modo impresso às professoras.

Particpei como pesquisadora-formadora em (auto)formação, entendendo que também sou parte desse processo. Assim, mantive algumas anotações pessoais em um *Diário da Experiência da Pesquisadora-formadora (D.E. da pesquisadora-formadora)*, no qual tratei sobre aspectos vivenciados durante a formação e que passam a compor a minha escrita.

2.3 ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA

Para a análise dos dados produzidos, compreendi que haveria a necessidade em buscar por um instrumento de análise que dialogasse com todos os aspectos vividos na pesquisa-formação em educação musical com as professoras em serviço, atuantes na EI, do município de Nova Palma. Com isso, a análise compreensiva-interpretativa, apresentada por Souza (2014a), pareceu-me possível para a realização da análise da pesquisa. A perspectiva analítica exposta por Souza (2014a) assume uma dinâmica de compreensão e interpretação que corrobora com os escritos de Josso (2010b), principalmente quando a autora se refere às fases da narrativa.

Souza (2014a, p. 43) destaca que

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

A partir do destaque de Souza (2014a), entendo que esse modo de análise de dados se adequa à pesquisa por vincular-se às narrativas de formação, produzidas em um contexto de pesquisa-formação, valorizando o individual e o coletivo. Souza (2014a) apresenta a análise compreensiva-interpretativa a partir de três dimensões analíticas. Estas são construídas a partir da utilização de uma "[...] leitura em *três tempos*, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido" (SOUZA, 2014a, p. 43, grifo meu). A partir do exposto, a análise é assim representada: *Tempo*

I: Pré-análise/leitura cruzada; *Tempo II*: Leitura temática - unidades de análise descritivas; e *Tempo III*: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.

No *Tempo I*, compreendido também como Pré-análise ou leitura cruzada, há um período de leitura e organização das narrativas produzidas pelos sujeitos da formação. É nesse *tempo*, que o pesquisador tende a construir um perfil para o grupo, a partir das leituras cruzadas, percebendo nelas o predomínio das singularidades, das aproximações e dos distanciamentos entre as escritas narrativas. Esse é um momento em que o pesquisador-formador necessita estar atento aos movimentos produzidos na escrita, a fim de compreender as mobilizações e as (auto)formações dos sujeitos.

A leitura cruzada ou Pré-análise, em processo de pesquisa, de formação ou de investigação-formação remete ao pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida. (SOUZA, 2014a, p. 44)

A partir desses destaques, passo ao *Tempo II*, leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva. Nesse contexto, Souza (2014a) destaca que os Tempos I e II estão relacionados entre si, pois partem do perfil do grupo e das aproximações e distanciamentos, das subjetividades das narrativas, para a produção e organização das Unidades de Análise Temática (UAT). A construção das UAT é entendida como objeto central do *Tempo II*.

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto)biográficas. (SOUZA, 2014a, p. 44).

Para a construção das UAT, o pesquisador-formador, ao analisar as narrativas dos sujeitos, precisa estar atento para perceber as singularidades que emergem no processo de leitura, para "[...] agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades presentes nas narrativas, emergindo de um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas" (SOUZA, 2014a, p. 45). Assim, com a leitura

compreensiva-interpretativa é possível superar agrupamentos sucessivos de informações, explicitando as particularidades, lembranças e vivências que foram significativas aos sujeitos da formação e, a partir da tomada de consciência destes, comunicar as experiências formativas.

O *Tempo III* é a ligação entre os três tempos apresentados, vinculado ao processo de análise, a partir das leituras e releituras exigidas. Assim, Souza (2014a, p. 46) destaca que na análise interpretativa-compreensiva o pesquisador recorre "[...] aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas", para constituir a redação da análise de dados.

No processo de análise das narrativas produzidas, organizei as fases da narrativa de Josso (2010b) em agrupamentos que compuseram a escrita dos tempos I, II e III, expressos por Souza (2014a). Esses agrupamentos foram organizados a partir de pontos de ligação que fui percebendo entre o que era narrado e/ou escrito com o que cada fase referia. Assim, no *Tempo I*, detive-me à Introdução, à construção da narrativa e à elaboração da narrativa; no *Tempo II*, voltei-me ao balanço dos formadores e dos participantes; no *Tempo III*, às fases O que aprendi como pesquisadora, Palavras de conclusão e Abertura. Saliento que a fase de compreensão e interpretação das narrativas norteou todo o processo de análise.

Partindo da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014a), considero que a pesquisa-formação e esta forma de análise se completam, na medida em que ambas propunham um processo interpretativo das experiências vivenciadas que envolvem a formação. A dimensão compreensiva da análise também foi ao encontro dos referenciais teórico e metodológico utilizados, pois ambos buscaram compreender os processos formativos e constitutivos das narrativas de formação (orais e escritas).

3 A PRODUÇÃO E A ANÁLISE: DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Ao revisitar meus escritos sobre as narrativas de formação - orais e escritas (ZANELLA, 2013; CHIENÉ, 2010; JOSSO, 2010b); grupo como dispositivo (OLIVEIRA et. al., 2010; FERRY, 2004); e, a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014a), pareceu-me importante produzir uma síntese que expressasse os caminhos percorridos e o modo pelo qual triangulei todos esses processos às formações realizadas na escola, com as professoras da EI.

A partir da tabela 1, expresso a forma pela qual compreendi a união de todos esses referenciais de produção e análise de dados na minha pesquisa, explicitando o modo com que os resultados da pesquisa foram apresentados. Ressalto que a fase *Compreensão e interpretação das narrativas* (JOSSO, 2010b) têm sido entendidas, como um atravessamento ao longo da escrita, pois compreender e interpretar são condições *sine qua non* em uma produção que contempla narrativas de formação e a análise proposta.

Nesse capítulo, apresento os tempos da análise. No *tempo I*, trato *Sobre as experiências anteriores à formação*, vinculadas às narrativas orais e escritas construídas no primeiro e terceiro encontros. No *tempo II*, apresento *As Unidades de Análise Temáticas*, com enfoque nos três pontos primordiais na construção investigativa: *Sobre a voz*; *Sobre as experiências docentes na EI*; e, *Sobre o grupo como dispositivo de formação*. Encerro o capítulo tecendo os enlaces produzidos nos *tempos I e II*, para a constituição do *tempo III*.

Tabela 1 - Triangulação da produção e análise de dados.

ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA (SOUZA, 2014a)		
Tempo I Pré-Análise/ Leitura Cruzada	Tempo II Leitura Temática – construção das UAT	Tempo III Leitura interpretativa do corpus
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre as experiências anteriores à formação • Essa parte da escrita irá apresentar as narrativas orais e escritas, realizadas no 1º e 3º encontros de formação. • O tempo I, nessa análise está entrelaçado às fases Introdução à construção da Narrativa e à Elaboração da Narrativa. • A narrativa escrita teve como disparador, a frase: Conte-me sobre suas experiências musicais anteriores a esta formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • As unidades de análise temática • Partindo das narrativas orais e escritas das professoras, bem como das minhas considerações/escritas no Diário da Experiência, atreladas ao tempo I, entrelacei três aspectos: a voz (UAT 1); as experiências docentes na EI (UAT 2); o grupo como dispositivo de formação (UAT 3). • Referente às fases da Josso, o tempo II ligou-se à fase de Balanço dos formadores e dos participantes – Aprender a; Aprender que; Aprender a dar sentido. • É importante salientar que para a produção dos dados da pesquisa, utilizei-me de questões e momentos problematizadores, os quais foram alicerçados pelas experiências docentes na EI, por práticas musicais e pedagógico-musicais, mobilizadas pela voz cantada e falada, e pelo grupo de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • As contribuições e ressignificações pela pesquisa-formação • O tempo III apresentará os agrupamentos das UAT 1, 2 e 3, relacionados às fases O que aprendi como pesquisadora; Palavras de Conclusão e Abertura.

Fonte: Produzido pela autora (2019).

3.1 TEMPO I: SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES À FORMAÇÃO

O grupo que participou da pesquisa-formação em educação musical foi constituído por doze professoras, que se dividiam entre os três níveis da EI (berçário, maternal e pré-escola), além de duas auxiliares. Contamos, também, com a presença, em alguns encontros, da diretora e da coordenadora pedagógica da EMEI²⁰, além da minha presença como pesquisadora-formadora, perfazendo um total de dezessete pessoas envolvidas na pesquisa.

A tabela apresentada (tabela 2) refere-se às professoras da EI e auxiliares que aceitaram participar da pesquisa e, assinaram ao TCLE, permitindo o uso de suas narrativas, gravações e imagens, na construção da escrita. Ressalto que as informações aqui apresentadas são condizentes ao que as professoras relataram em suas narrativas de formação - orais e escritas.

Tabela 2 – Dados das professoras participantes da pesquisa

Pseudônimo	Nível da EI	Local e Ano da Formação	Tempo de serviço	Idade
Eduarda	Pré-escola	UNIFRA, 2006	10 anos, 5 anos na EMEI	44 anos
Gigi	Maternal III/ Berçário IV	UNIFRA, 2009	1 ano	31 anos
Jane*	Auxiliar Berçário II	UFSM, 2017	8 meses	30 anos
Maria	Pré-escola com turma multi-idade (3, 4 e 5 anos)	UERGS-Veranópolis, 2005	13 anos	36 anos
Nelga	Berçário II	ULBRA Canoas, 2008	20 anos	54 anos
Anatel	Pré-escola	UFSM, 2018	5 meses	34 anos
Marta	Pré-escola (4 e 5 anos juntos)	UNIFRA, 2004	14 anos, dos quais 4 são na EMEI.	40 anos
DS	Maternal III	UFSM, 2013	11 anos	33 anos
Eliane	Berçário, Maternal e Pré-escola.	UNIFRA, 2003	23 anos	49 anos
Isabela	Pré-escola (5 anos)	UFSM, 2012	6 anos	28 anos
Beta	Maternal	UFSM, 2001	10 anos	51 anos
Laura*	Auxiliar integral	Anhanguera, 2013 (Ciências Contábeis)	1 ano	26 anos
Maíra	Maternal II	UFSM, 2013	**	**
Leila	Berçário	ULBRA Canoas, 2008	5 anos na EI	**

Fonte: Produzida pela autora (2018). *Auxiliares; **Não informado.

²⁰ Na Tabela 2, os dados da diretora e da coordenadora pedagógica não são destacados, pois elas não puderam participar de alguns momentos importantes da formação.

Das doze professoras e duas auxiliares, seis realizaram sua formação acadêmico-profissional na Pedagogia - UFSM – DS, Anatel, Maíra, Jane, Isabela e Beta. Todas comentaram ter vivenciado experiências musicais durante a graduação e algumas delas também puderam participar de outros espaços formativos, promovidos por entidades particulares que atuam junto às prefeituras municipais da Região da Quarta Colônia, na realização de cursos e formações em música.

Anatel comenta ter vivenciado a música durante a infância, por intermédio de seu pai que "[...] cantava e tocava música antiga" e através desse contato desenvolveu seu "apreço pelo gosto musical" (*D.E. da professora Anatel, 3ª formação*). DS, Jane e Isabela, narraram sobre as experiências vividas na Instituição de Ensino Superior (IES), durante as disciplinas de Educação Musical I e II.

Para Jane, as aulas no curso de Pedagogia da UFSM "foram momentos enriquecedores e de muitas aprendizagens, pois a professora sempre procurou desenvolver práticas musicais que contemplassem aspectos relacionados ao canto, percussão corporal, e ritmo" (*D.E. da professora Jane, 3ª formação*). Isabela, por sua vez, comenta que durante as aulas "trabalhávamos com diferentes músicas e tínhamos contato com diferentes instrumentos musicais, inclusive, boa parte deles era feita com material reciclado" (*D.E. da professora Isabela, 3ª formação*).

Essas narrativas condizem com o que expressa Corrêa (2014, p.194-195), "a formação é potencializada nas ações de quem vivenciou e internalizou tais experiências formativas". Nesse sentido, são perceptíveis as mobilizações produzidas durante a formação acadêmico-profissional, para essas professoras que demonstraram a importância da educação musical para suas formações, o que possivelmente tenha impulsionado a participação delas na pesquisa-formação em educação musical, realizada no espaço da escola.

Retomando a apresentação do grupo, por outro, lado temos sete professoras – Eduarda, Nelga, Leila, Marta, Eliane, Gigi, Maria, incluindo a diretora – que realizaram sua graduação em IES particulares ou estaduais. Destas, Eduarda e Nelga não tiveram experiências musicais durante a graduação, mas narraram que cantavam cantigas de roda, na infância. Eduarda ainda acrescenta: "as minhas primeiras experiências com música foi através da minha mãe, que cantava para nós. Na adolescência, fiz aulas de piano [...]" (*D.E. da professora Eduarda, 3ª formação*). A partir dessa narrativa, percebo que apesar dessa professora não ter experienciado

a música durante a formação acadêmico-profissional, ela teve uma noção importante na infância e adolescência que a cativou e permitiu que procurasse, por outros meios, aprofundar os conhecimentos musicais que trazia consigo.

Eduarda completa que o não contato com a música na graduação fez "muita falta na formação [...], entendendo que educação infantil sem música não pode existir" (*D.E. da professora Eduarda, 3ª formação*). E acrescenta: "depois que me tornei professora sempre fui em busca, através de pesquisas e trocas com outras colegas, de músicas para oferecer às crianças, porque entendo que a música alegra, desenvolve, sensibiliza, integra, expressa sentimentos e envolve" (*D.E. da professora Eduarda, 3ª formação*).

As exposições da professora denotam que a formação musical é carregada de significados para ela e que sua presença na escola tem se mostrado necessária. Bellochio e Figueiredo (2009, p.37) comentam que "[...] não basta a música estar presente, de alguma forma na escola, e não possuir valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares". Assim, sua fala demonstra que a presença da educação musical na escola de EI é um elemento constitutivo do trabalho unidocente desenvolvido junto à infância.

Leila e Maria comentaram que a Música/Educação Musical não compôs o currículo de suas formações, mas, mesmo assim, tiveram a experiência em cursos oferecidos por empresas vinculadas às prefeituras municipais, por meio de 'cursos básicos'. Marta, Eliane e Gigi, e também a diretora, vivenciaram a Educação Musical durante a graduação, através de falas, conversas e algumas experiências pontuais com música.

Marta narra um pouco de suas experiências musicais:

[...] tive poucas experiências musicais, para não dizer que não tive nenhuma, poucas falas sobre o assunto na faculdade e outras falas na pós-graduação, mas foram somente falas, conversas. Nada muito específico como nós estamos tendo agora, tudo muito teórico (*D.E. da professora Marta, 3ª formação*).

Por outro lado, Eliane narra sobre uma experiência musical, vivida durante uma disciplina, que ressoa em sua memória até hoje.

Tenho lembrança que na graduação tivemos uma disciplina onde a turma foi dividida em grupos e cada grupo tinha que apresentar uma música, criando os instrumentos musicais, usando vários tipos de materiais para construir os

mesmos. Lembro que o grupo que fiz parte cantou a música 'É preciso saber viver' [...]. Gostei muito daquela disciplina, que lembro até hoje (*D.E. da professora Eliane, 3ª formação*).

Apesar de essa experiência ter impactado, de algum modo, a formação da professora, ela comenta que quase nunca canta com os alunos, pois tem dificuldade em memorizar as letras e o ritmo das músicas. Eliane refere-se somente aos elementos rítmico e poético da música (letra). Mas e a melodia? Será que a melodia tem sido compreendida como um sinônimo de ritmo? E o cantar, dentro dessa expressão 'quase nunca', como é realizado e quando acontece?

A formação proposta não esteve vinculada ao trabalho de memorização das letras das músicas estudadas, mas, durante os encontros, eu e as professoras, falávamos as letras das músicas, observando a prosódia, as rítmicas e outros elementos textuais. As práticas musicais desenvolvidas buscaram, principalmente, estar centradas mais nas sonoridades, na afinação, na colocação e na tessitura vocal e, nas possibilidades de cantar sem, necessariamente, utilizar a letra da música.

Gigi acrescenta que, durante a graduação foi ofertada uma disciplina optativa de música. No entanto, ela decidiu realizar outras matérias eletivas, que eram de seu interesse à época. Comenta que, apesar de ter participado de uma oficina de música, durante a pós-graduação, essa não se constituiu em uma experiência significativa.

Mesmo assim, a professora pondera que

O pouco de experiência musical que tive foi quando trabalhei como monitora de uma professora da Educação Infantil, apaixonada por música. [...] O que eu faço de música hoje, as experiências musicais e o que trabalho com as crianças em sala de aula, eu aprendi com esta professora (*D.E. da professora Gigi, 3ª formação*).

A partir do exposto por Gigi, é possível entender que os modos de ser professor na EI, nossas escolhas, os "[...] espaços emoldurados da sala de aula, jeitos de ensinar e aprender, conhecimentos não são porque assim tem que ser. São escolhas que se transformam no dia-a-dia, ou seja, cotidianamente" (BELLOCHIO, 2014, p.48). Assim, as experiências vividas, refletem muito do que somos e do que mobilizamos em nossos espaços de atuação. Esses espaços também nos modificam

enquanto profissionais e seres humanos, principalmente pelas interações com os pares e com as crianças.

É importante ressaltar que as professoras participantes da pesquisa trabalham 20 (vinte) horas na EI, em Nova Palma, e, muitas delas trabalham as demais vinte horas em outras escolas de outros municípios da Quarta Colônia de Imigração Italiana, como Faxinal do Soturno e São João do Polêsine. Dessa forma, essas professoras acabavam revezando 'seus tempos' entre o planejamento e a ação educacional em diferentes espaços de ensino, o que pode ser rico em aprendizados, mas "pesado" em demandas pessoais e de trabalho profissional.

3.2 *TEMPO II: AS UNIDADES DE ANÁLISE TEMÁTICA*

Nesse estudo, a formação continuada, enquanto um movimento formativo para o desenvolvimento da pesquisa-formação no espaço escolar potencializou a construção de experiências musicais com professoras da EI. A proposta de uma formação musical e pedagógico-musical, mobilizadas pela voz cantada/falada foi o "fio condutor" dos encontros formativos os quais, em diálogo com as experiências docentes na EI e o grupo como dispositivo de formação, tornaram-se essenciais na constituição da pesquisa.

Considerando a proposta trazida por Josso (2010a, 2010b), foi possível verificar algumas tomadas de consciência, relacionadas, principalmente, à voz e às possibilidades do cantar. Assim, cada formação teve como intenção aprofundar temas relacionados à voz falada e cantada (em uníssono e a duas vozes), aos cuidados e às experiências de produção vocal. Em alguns encontros, priorizei um trabalho mais voltado às práticas pedagógico-musicais, a partir de acalantos, brincos, parlendas e canções de roda, para que as professoras também tivessem subsídios para desenvolver outras atividades musicais em sala de aula.

A opção por apresentar as formações somente nesse momento refere-se aos modos pelos quais estou analisando todo o processo formativo, articulado às narrativas de formação, às fases da Josso (2010b) e à análise, a partir de Souza (2014a). Não tenho a intenção de explicar cada encontro individualmente, mas sim vincular as formações às fases da narrativa de Josso.

Na tabela 3, apresento os encontros de formação, os quais tiveram como tema geral: A formação musical através da voz para/de professoras unidocentes da Educação Infantil.

Tabela 3 – Organização dos encontros de formação

Formações	Objetivo	Repertório	Atividades/Duração
13/09 Voz/ Cuidados Vocais	Discutir sobre a formação vocal de unidoentes profissionais da voz.	Brincando - Thelma Chan Zé Bochecha - Domínio Público Pra brincar de cantar - Thelma Chan O pião entrou na roda - Folclore Brasileiro	Conversa inicial, Relaxamento e Vocalizações; Questões problematizadoras - experiências musicais vividas; Discussão de texto: Síndô Lê lê, Síndô Lá Lá, não podemos viver sem cantar!... (CUERVO; MAFFIOLETTI); Estudo das melodias dos repertórios e práticas; Cronograma e leitura do TCLE. Duração: 2h.
25/09 Voz cantada/ Acalantos	Experienciar a voz cantada através de acalantos.	Brincando - Thelma Chan Coração de ouro - Margaret Darezzo Chuva - Estêvão Marques Foi só pra você - Estêvão Marques; Francisco Marques; Canção de ninar - Carmen Mettig A Borboleta – Domínio Público	Boas-vindas e relaxamento; Leitura de narrativa (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.38) e questão problematizadora; Vocalizações e repertório; Discussão do texto: Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula... (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009) Estudo das melodias dos repertórios e práticas; Entrega da folha Conte-me sobre suas experiência musicais... Duração: 2h.
04/10 Voz falada/cantada/ Acalantos/Brincos/ Parlendas	Experienciar a voz cantada em brincos e parlendas.	Retomada do repertório encontro anterior; Brincos e Parlendas: A casinha da vovó; Serra, serra, serrador; Serra aqui, serra ali; Bamentalão; Toque pra São Roque; Peneirinha; 1 2 3 4, Por aqui passou um rato; Clac, clac.	Boas-vindas e recolha das narrativas escritas e conversa sobre essa experiência; Relaxamento, Respiração e Vocalizações; Leitura Compartilhada: Com a voz alguém pode cantar um som... de Frances Aronoff (BRITO, 2003, p.90); Estudo/Retomada das melodias dos repertórios e práticas; Duração: 2h.
16/10 Voz/Canções brincar	Planejar em grupo uma aula de música; Vivenciar canções de brincar, visualizando o contexto da prática escolar na EI.	Sambaê - Estêvão Marques; Tumba - Domínio Público; Palo bonito palo é - Domínio Público; Mosquitos - Domínio Público	Boas-vindas e questões problematizadoras; Relaxamento com a canção Sambaê; Vocalizações e estudo das melodias dos repertórios e práticas; Construção de um plano de atividade com uma canção comum (A linda rosa juvenil – Domínio Público); Tarefa: Canção de brincar para o próximo encontro. Em grupo. Duração: 2h.

<p>24/10 Voz/Canções brincar</p>	<p>Vivenciar canções de Sambaê - Estêvão Marques de brincar, visualizando o Florzinha do meu jardim - Estêvão Marques de contexto da El; Discutir sobre a experiência de formação continuada em grupo.</p>	<p>Boas-vindas, relaxamento, vocalizações e retomada da canção Sambaê. Apresentação da tarefa pelas professoras e discussões; Questões problematizadoras sobre a formação musical; Criação musical a partir da parlenda Lá em cima do piano Estudo da melodia e prática com a canção Florzinha do meu jardim. Duração: 2h.</p>	<p>Boas-vindas, relaxamento e vocalizações; Canto em grupo: Meu azulão (duas vozes/pergunta e resposta). Questões problematizadoras sobre a voz e o grupo. Apreciação musical e sonorização vocal de uma história em quadrinhos retirada do livro Para fazer música, de Cecília Cavallieri França (2009, p.13). Duração: 2h.</p>
<p>13/11 Experiências/ Produção vocal</p>	<p>Discutir sobre a experiência de formação continuada em grupo; Experimentar diferentes possibilidades de produção vocal.</p>	<p>Meu azulão - roda infantil Apreciação: Sequenza III, Ludiano Berio; Stripsody, Cathy Berberian</p>	<p>Boas-vindas e explorações vocais; Retomada das apreciações e releitura da partitura analógica construída no último encontro; Canto em grupo; Questões problematizadoras sobre a formação e o grupo; Escrita no diário - Conte-me... Duração: 2h.</p>
<p>04/12 Experiências/ Produção vocal</p>	<p>Discutir sobre a experiência de formação continuada em grupo; Experimentar diferentes possibilidades de produção vocal.</p>	<p>Corre cotia - melodia adaptada por Ana Yara Campos; Meu azulão - roda infantil</p>	<p>Boas-vindas e explorações vocais; Retomada das apreciações e releitura da partitura analógica construída no último encontro; Canto em grupo; Questões problematizadoras sobre a formação e o grupo; Escrita no diário - Conte-me... Duração: 2h.</p>
<p>19/02 Experiências vocais/Retomadas</p>	<p>Discutir sobre a participação na Pesquisa-formação em Música; Dialogar sobre a formação musical em grupo, com ênfase na voz; Construir um planejamento para o trabalho vocal.</p>	<p>Retomadas: Meu azulão, Bambalalão/Era uma vez um cantor; Brincando; Sambaê.</p>	<p>Boas-vindas, relaxamento, respiração e vocalizações; Canto em grupo: Meu azulão e Bambalalão/Era uma vez um cantor; Questões problematizadoras: A voz, grupo, formação musical; Estudo da melodia/repertório; Construção de um planejamento voltado ao trabalho vocal; Finalizando: Possibilidade de continuação?? Conversas finais. Duração: 3h30min.</p>

Partindo do planejamento sintetizado no esquema apresentado, adentro as discussões de questões centrais do trabalho: sobre a voz; sobre as experiências docentes na EI; e, sobre o grupo como dispositivo de formação.

3.2.1 UAT 1: Sobre a voz

Ao considerar os trabalhos já desenvolvidos no contexto de pós-graduação, referente à formação continuada em música (TARGAS, 2003; FERNANDES, 2009; ARAÚJO, 2012; OLIVEIRA, 2016; MANZKE, 2016), havia uma questão que realmente me inquietava: Qual o diferencial da minha pesquisa? Esse questionamento me acompanhou em todo o processo, desde a construção do projeto até a produção dos dados para a dissertação.

Frente a um questionamento que parecia tão simples, mas ao mesmo tempo avassalador, ressoou em mim o *cantar*, por meio das seguintes perguntas: Por que o cantar? E porque não? Considerei a voz como uma peculiaridade, um diferencial para o avanço do meu estudo, posto que nas pesquisas de Targas (2003), Fernandes (2009), Araújo (2012), Oliveira (2016) e de Manzke (2016), a voz não assumia um papel mais central, na realização dessas pesquisas, mas sim como parte do processo da formação musical e pedagógico-musical que era proposto e/ou analisado.

Conforme Schafer (2011, p.283), "cantar é respirar". E foi com essa premissa que vislumbrei o cantar, uma paixão de infância que percorre minha existência. Cantar apontava-se como uma possibilidade de investimento na pesquisa-formação em educação musical que propunha.

Durante as formações com as professoras desenvolvi algumas questões e momentos problematizadores, os quais se voltaram às práticas musicais. Nestes momentos fui solicitando e propondo durante o processo formativo algumas questões: Quais os cuidados que vocês têm com o uso da voz? Para falar, para cantar? Vocês procuraram fazer algum aquecimento vocal antes de iniciar a rotina de trabalho? Desenvolveram alguma canção ou exercício vocal? Vocês já percebem outra relação com os cuidados vocais, com o canto? O que você poderia me contar sobre a sua voz e a produção musical em sala de aula, sobretudo após o início das formações? Quais cuidados vocais vocês tinham antes da formação? Como era o cantar? O que mudou com a formação?

Referente aos momentos problematizadores, voltei-me às discussões do texto de Cuervo e Maffioletti (2016) e à escrita no D.E., sobre "Todas nós podemos cantar!", à leitura compartilhada, retirada do livro de Brito (2003), às práticas de canto em grupo, em uníssono e a duas vozes, às criações/experimentações musicais/vocais, e à fala da professora Gigi - "Não só cantar por cantar, que nem a gente fazia", excerto retirado da 5ª formação.

Apesar de eu ter trazido algumas questões e momentos problematizadores, percebi que as professoras tinham muitas preocupações e essas eram expressas, principalmente, quando falávamos de voz, de cantar, de melodia. Schafer (2011) apresenta uma definição muito bonita e cheia de significados sobre a melodia: "Parafraseando Paul Klee, uma melodia é como levar um som a um passeio". (Ibid., p.69).

Esse "som que passeia" em forma de melodia, essa melodia que sobe ou desce e que salta, que às vezes é mais melancólica ou mais festiva, enfim, que assume diferentes caracteres expressivos, era uma preocupação muito presente na fala das professoras. Suas falas também se voltavam às preocupações com o repertório vocal a ser cantado em sala de aula além de encontrar sites para pesquisar as músicas:

Prof.^a Marta: Eu acho que na pesquisa, assim, tu encontras músicas de modo geral, mas o problema é como cantar, né.

Prof.^a Leila: Isso!

Prof.^a DS: Aí tu vai cantar e se perde.

Prof.^a Eduarda: Músicas e músicas têm de monte, o que muda é a melodia!

Prof.^a Leila: Dá pra cantar qualquer coisa assim, mas dependendo do jeito que tu canta é uma beleza, e pode ser a melhor música [...].

Prof.^a Marta: Ainda quando tu achas, assim, que tá escrito em baixo - melodia de tal música - aí vai, né...

Prof.^a Eduarda: A brincadeira musicada que tem a música e como brincar, aí tu vai conforme, né! Dá um ânimo.

Prof.^a Leila: É tudo de bom pra gente. Pelo menos tem um ânimo, né, pra saber que vai ter a melodia, que vai ficar com ela gravada (1ª formação, l.283-295).

Entendo que essa preocupação está atrelada à melodia e aos modos de cantar, considerando que essas professoras já realizavam práticas musicais em sala de aula. Mas, como já sabido, desenvolver atividades musicais na EI, demanda um vasto conhecimento de músicas para ampliar as possibilidades de trabalho com as crianças. E a questão da melodia parecia ser importante.

Por outro lado, as professoras apresentaram alguns recursos que utilizavam em sala de aula, referente às alturas/exploração vocal e dinâmica.

Prof.^a Eduarda: E é uma forma de chamar atenção, porque eles são muitos, fazer um barulho diferente, tipo - "A-TEN-ÇÃO!" - mudar o tom de voz. E daí eles param, porque é bem, sai do normal, sai da profe - (risos)!

Prof.^a Marta: E também assim, ó, tipo tu cantares, só cantar ou fazer, né, fazer com que a voz fique sobe e desce.

Prof.^a Eduarda: Isso!

Prof.^a Marta: Ou faz mais calminho, daqui um pouco sobe de novo. E é uma coisa que chama atenção. Hoje eu estava cantando com eles - A linda rosa juvenil - na sala de aula e eu fazia com as mãos e eles ficavam tudo assim comigo.

Prof.^a Eduarda: E outra coisa legal de fazer é pegar uma música conhecida e fazer - "Vamos cantar grosso... O sapo não lava o pé..." - ou fininho, depois lento, depois rápido.

Ana: E aí é interessante, também, vocês trazerem essa questão do "cantar grosso" [como] cantar grave.

Prof.^a Eduarda: A é!

Ana: Já traz com o nome.

Prof.^a Eduarda: A técnica - (risos). (2^a formação, l.248-264)

É interessante, pois quando falam de alturas musicais/exploração vocal, as professoras acabam trazendo também a ideia de dinâmica como forma de exploração. Expressam cantar "mais calminho" - suave, "sobe de novo" - forte. Esse trabalho realizado por elas corrobora com o que expressou Schafer (2011) sobre a melodia e que é reforçado por Bellochio (2011, p.65), ou seja, "um jeito legal para explorar a construção de melodias é pensar em levar a sua voz para dar um passeio". Assim, por mais que elas não visem construir, propriamente, melodias, nessas interlocuções, estão possibilitando que as crianças tenham uma dimensão de suas possibilidades vocais.

Com relação ao exposto, Assef (2013, p.61) também nos provoca a pensar sobre esse trabalho desenvolvido pelas unidocentes na EI.

A vivência e a exploração da própria voz, enquanto criança, faz parte do código de abertura para entrada em seu mundo secreto de fantasias e criatividade e faz parte do processo de desenvolvimento da voz como expressão pessoal. Saltar essa etapa representa o risco de furtar do indivíduo a utilização desta preciosa ferramenta de expressão.

As professoras, durante a formação, narram outros modos de exploração vocal realizados com as crianças. Nesses trechos narrativos, também é possível entender a atividade vocal para acalmar as crianças, conforme expresso pela fala da

professora Eduarda, que atua junto à Pré-escola e/ou um ganho, como expressado pelas professoras Nelga e Leila, que atuam no berçário.

Prof.^a Eduarda: Olha as mãozinhas da profe... E eles fazem assim: Óooommm. Aí tu enxergas de tudo né. Aí eles vão acalmando! (1^a formação, l.310-311)

Prof.^a Nelga: Não, e os meus maiorzinhos eles já fazem o gato - miomio - o som, né!

Prof.^a Leila: É, eles já conseguem imitar o som dos bichos (5^a formação, l.264-266).

Para Correa (2014), com base nas narrativas apresentadas, desenvolver ações musicais na EI é uma necessidade do trabalho cotidiano contínuo dessas profissionais, no qual "[...] propostas de exploração e reflexão sonoro-musicais com as crianças pequenas viabiliza que vislumbrem algo que sobrepõe sua ação docente, que é o fato de essa proposta ultrapassar os anos da unidocência" (CORREA, 2014, p.177).

Assim, a formação realizada no espaço da escola possibilitou perceber as professoras como produtoras de conhecimento, preocupadas com os modos de exploração vocal das crianças, mas também com cuidados das vozes infantis.

Prof.^a Eduarda: Uma coisa que a gente percebe, assim, é que eles falam muito alto, muito alto, porque eles estão do lado. Preciso aumentar minha voz, sabe! Não sei se você tem algumas dicas, algumas técnicas, sei lá, alguma coisa pra fazer com que a gente trabalhe essa questão de falar mais devagar, ou tu também. Por que, meu Deus, como falam alto!!

Ana: Mas é cultural também, né.

Prof.^a Eduarda: E daí, assim ó, eu falei pra eles que isso até pode prejudicar a voz deles, que vai acabar afetando as cordas vocais, que eu falei que é onde passa o som. Aí depois que eu terminei de falar já voltaram a gritar, meu Deus, que pulmão.

Ana: É, talvez uma dinâmica que você possa adaptar, dizer - "então, agora a profe quer escutar só o fulaninho".

Prof.^a Eduarda: É a gente faz direto, tipo - "Vamos organizar. Agora, vamos fazer uma brincadeira assim, todo mundo vai falar uma palavra, todos ao mesmo tempo. Vocês escolham uma palavra e vocês vão falar aquilo." Daí todos falaram juntos e deu. Ótimo, todo mundo falou ao mesmo tempo. E daí um me disse - "Profe, a gente não entendeu!" "Porque falaram todos ao mesmo tempo, então tem que ser um de cada vez" ou "Levanta o dedo e espera a sua vez" ou "Espera o coleguinha". Mas eles têm uma ansiedade, uma coisa, assim, de falar.

Prof.^a DS: Normalmente é na brincadeira, né! Até, assim, lá na minha, nas atividades mais dirigidas não é tanto, assim. Mas, assim, ultimamente a brincadeira livre terminou. Alguns ali têm o tom de voz muito alto, muito alto!

Prof.^a Eduarda: Isso que na minha turma eu tenho que dar o tempo deles falarem. Então, todos os dias eu dou um tempo para cada um vim falar, contar. Eles são muito falantes, eles têm essa necessidade.

Ana: Essas são questões que a gente pode conversar em conjunto, né, porque eu acho que isso é uma ansiedade de todas, de todas nós, né. Porque, independente do espaço, nós temos a cultura italiana muito forte. Então é cultural nosso de falar.

Prof.^a Eduarda: Falar alto!

Ana: Falar quase gritando, para ser ouvido, né! É quase uma questão de imposição, quem gritar mais forte será mais bem ouvido. Mas, enfim, eu vou procurar estudar algo em que a gente possa pensar em conjunto. (1ª formação, l.369-399).

Percebo que durante um processo de formação, no qual o formador é alguém alheio ao contexto escolar, existe uma ansiedade por respostas, conforme já exposto por outros autores (OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO, 2012, BELLOCHIO, 2000). Ao mesmo tempo, há também uma interlocução voltada aos cuidados vocais das crianças, que é refletido nas falas das professoras. O comentário da professora Eduarda, a respeito das dicas, das técnicas foi um ponto importante, pois esta professora, assim como as demais, demonstrava interesse em construir um trabalho mais cuidadoso com as vozes infantis. A partir de sua fala, passei a estar mais atenta aos anseios destas profissionais, pois, no momento não pude dar uma resposta consistente, mas procurei construir nossos encontros com base nesses momentos problematizadores que iam surgindo delas, articulados às minhas proposições.

Refleti em meu diário sobre a preocupação das professoras com as vozes das crianças. Esta mesma preocupação parecia não estar presente, ou não ser consciente, quando se referiam às suas próprias vozes (adultas): "Mas, nestas discussões há algo que me intriga: Será que elas têm se preocupado também com suas vozes?" (*D.E. da pesquisadora-formadora*, 1ª formação).

Entendo que essa preocupação com as vozes infantis, no que tange ao falar forte, ao grito, essa necessidade de ser ouvido é um fator cultural, que está impregnado em nossas vozes. Para Valente (2012),

A voz guarda, inevitavelmente, as experiências de vida ou mesmo a ausência destas – das frustrações, os desejos não realizados... Entre as formas mais extremas da expressão vocal – os gritos e os sussurros – muitas variantes ocorrem. Talvez seja até correto afirmar que o grito se aproximaria de uma existência mais biológica, de instinto animal, enquanto que o sussurro se voltaria à cultura (VALENTE, 2012, p.24).

Por outro lado, Assef (2013, p.55) comenta que "[...] a emissão vocal é questão de identidade cultural que perpassa a família, a mídia e a sociedade",

tornando-se necessário (re)pensar possibilidades de experimentação vocal em sala de aula, que minimize os danos causados pelo fator social, arraigado em nossa constituição vocal.

A professora Eduarda, em um momento de nossas formações, acrescentou novas considerações sobre o trabalho vocal com as crianças:

Prof.^a Eduarda: É, a gente aproveita esses ganchos, também, quando a gente quer aumentar o tom, que eles griiiiitam e eu disse "ó, há diferença de aumentar e de gritar" - então a gente trabalha também essas questões, né, do falar normal, do falar baixinho e do falar mais alto e do gritar, também, porque eles têm uma potência vocal que vou te contar, né! (5^a formação, l.586-590).

A mudança no diálogo produzido pela professora se tornou perceptível, pois em um momento havia a ansiedade sobre como proceder com o falar forte, falar fraco e/ou gritar. Já nesse momento há o seu empoderamento frente à produção vocal na sala de aula da EI. Nesse contexto, também aparece um problema conceitual, pois coloquialmente, a professora trata o tom como sinônimo de intensidade, ao referir-se à voz falada/cantada.

Durante os encontros, passei a perceber que esse modo de fala estava presente nas vozes de todas as professoras, e, equivocadamente, também esteve na minha fala, em alguns momentos. Assim, procurei dialogar com elas, a respeito das diferentes possibilidades de intensidades, exemplificando vocalmente, além de comentar que a expressão "tom", não estava sendo utilizada de maneira adequada, por referir-se à tonalidade musical, ao passo que deste momento, as professoras também começaram a repensar esses modos de referir-se à música em sala de aula. Ainda, referente à fala dessa professora, Oliveira (2016, p.154) entende que "o (re)pensar a própria prática para transformá-la é um dos objetivos da formação continuada", a qual em cada encontro demonstrou-se nas formas pelas quais as professoras passavam a lidar com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, principalmente, a partir da voz cantada e falada.

Os cuidados vocais, por outro lado, também conduziram nossos diálogos durante as formações, principalmente, a partir do texto de Cuervo e Maffioletti (2016). Em todos os encontros, desenvolvemos atividades de relaxamento corporal, facial, respiração e vocalizações. Ainda no primeiro encontro, comentei sobre a importância da hidratação vocal, exemplificando a minha fala a partir da

apresentação do vídeo *Fabrica de voz*²¹. Essa ação pareceu ter sido significativa para as professoras, durante todo o processo formativo.

Professoras: Eu nunca tomo água. Ah! Eu tomo bem pouca água... (1ª formação, l.300)

Prof.^a Isabela: Eu sempre carrego [água], pra cima e pra baixo! (2ª formação, l.130)

Ana: [...] vocês têm trabalhado essa parte da preparação da voz de vocês antes de ir [para a aula]? Como tem sido isso? Eu gostaria de saber se têm feito um exercício de respiração, tem bebido mais água pra hidratar.

Professoras: Ah, sim. Água sim! (5ª formação, l.464-468)

Prof.^a Anatel: Está indo tudo bem, mas eu tenho que tomar um pouco mais de água. (6ª formação, l.27)

Prof.^a Marta: **A voz - Quais cuidados vocais vocês tinham antes da formação?** Nenhum!

Ana: [...] Sobre esses cuidados que vocês tinham ou que vocês não tinham antes da nossa formação.

Prof.^a Eduarda: A voz, a questão do cuidado da voz, a gente tem noção de tudo o que tem que fazer. Eu estou no caminho, como se diz, estou na tentativa, mas não é fácil. Olha a questão da garrafinha de água, meu Deus, que coisa muito séria. Porque às vezes, eu vou te dizer uma coisa, falta mão para a garrafinha, te juro, às vezes, a gente está tão cheia de coisa. Tu pega uma coisa e pega outra e atende, tu esquece e a gente tem que fazer essa parada, por que são alguns "segundinhos" que tu para e toma uma aguinha, para cuidar. (8ª formação, l.86-100)

Prof.^a Eduarda: E a questão da água, que esse é um problema na minha vida.

Ana: Por que, assim, eu já conversei com uma fonoaudióloga [...], porque a água, na verdade, ela é um apoio para a nossa voz, né, que ela tem essa questão da hidratação e também tem a questão da, como se fosse um alongamento para a voz, porque aqueles golinhos pequenos que você toma, quando você engole, então faz a tua glote descer, então, já hidrata, já dá uma aliviada, [...] como se fosse um exercício, enfim, de músculo [...].

Prof.^a Eduarda: Mas é uma questão de tu desenvolveres o hábito. Tu tens que começar.

Prof.^a Nelga: Mas eu já estou tomando mais água.

Prof.^a Eduarda: Olha aí, que bom! (8ª formação, l.112-125)

A fala sobre hidratação corporal, em consequência das pregas vocais, esteve presente em boa parte do processo formativo, justamente por ser um importante fator de cuidado vocal, mas será esse o único fator a considerar? E as disfonias vocais que são ocasionadas pelo uso equivocado da voz?

Mário Assef (2013) comenta sobre essa questão. Para ele,

Vale dizer que, devido ao ambiente sonoro poluído das escolas e do esforço vocal para se impor [sic] diante dos alunos, os professores, sem qualquer conhecimento de técnicas de fonação vocal, acabam em sua maioria

²¹Fabrica de Voz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfhGbCjHA3w>. Acesso em 07 de maio de 2019.

gravemente disfônicos, ou seja, incapazes de dar exemplos sonoros sadios (ASSEF, 2013, p.54).

Durante a formação, essa questão foi trazida ao considerar que as professoras são referências para as crianças e que a preocupação com uma voz saudável é importante para a não reprodução de modelos vocais equivocados na infância.

Ana: Tem pessoas que vocês vão escutar que elas falam de uma forma, de repente começou um roquinho estranho, tem que ficar atenta, porque se aquela pessoa falou de uma forma uma vida inteira e, de repente aparece esse roquinho, a gente tem que ir observando, porque isso ali pode ser um pouco de cansaço vocal, pode estar um pouco disfônica, como também pode vir a ser, num futuro, algum problema vocal mais sério [...]. Então nós como professoras, a gente tem que estar sempre atenta, principalmente à nossa voz, que nós usamos ela o dia inteiro, né? (3ª formação, l.192-200).

A professora Eduarda, comentou que usa algumas estratégias para prevenir a disfonia vocal, mas mesmo assim, por vezes, tem sua voz abalada.

Prof.ª Eduarda: Então, assim, técnicas do tipo, fazer um som, começar a cantar uma "musiquinha", parar, estátua, alguma coisa assim, algumas formas de chamar a atenção [...] para ir te poupando a voz mesmo, porque [...] eu noto que sempre no início do ano, como tu vem das férias, como estás praticamente sem falar como tu falavas durante o ano, eu noto que a minha voz sente. Na primeira semana eu fico rouca. (8ª formação, l.105-110)

Será que o ato de ficar rouca seria minimizado se as professoras tivessem uma formação musical voltada somente para o uso da voz, sem a preocupação de pensar nos processos pedagógico-musicais em sala de aula? Como seria uma formação assim? Seria aceita pelas professoras e secretarias municipais?

Há consenso sobre a importância da voz na vida pessoal e profissional das pessoas, especialmente do educador. Apesar disso, constata-se uma lacuna na formação básica e continuada de professores, assim como na assistência e orientação em seu ambiente de trabalho. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016, p.23)

Considero que uma formação que contemple aspectos do cantar e dos cuidados vocais aliados à preparação e exploração vocais conscientes é um importante e necessário aprendizado a ser trilhado pelos professores e formadores. Mas qual seria a sua aceitação, mediante uma sociedade imediatista, que não se

detém aos processos, mas sim aos produtos? E as preocupações desses profissionais quanto ao fazer musical em sala de aula?

"Uma observação recorrente em minha experiência profissional é o quanto a voz é utilizada no espaço da sala de aula na execução musical de canções e outras formas de fazer música com a voz" (BELLOCHIO, 2011, p.58). Frente ao exposto, tenho me questionado sobre como esse cantar tem sido aprendido, musical e pedagogicamente pelas professoras. Como será a preparação da voz em sala de aula? Elas fazem algum exercício vocal antes e durante as aulas? Se elas fazem, como é realizado? E que cantar é esse? Como são observados sentidos expressivos da música e textuais de uma canção? Como esses sentidos se entrelaçam às experiências que potencializam o desenvolvimento da infância?

Ao considerar as problematizações, percebo que durante a pesquisa-formação algumas práticas voltadas à preparação vocal e ao cantar passaram a ser pensadas de um modo diferente. Para Josso (2010a), "o valor das teorizações se mede menos pelas conclusões às quais elas permitiriam chegar do que pelas aberturas e problemáticas que elas geram" (Ibid., p.30). Assim, são os processos formativos que permeiam a pesquisa-formação abordados nesse estudo e, não somente, os resultados alcançados.

Com o intuito de perceber como a voz tem sido entendida e ressignificada pelas professoras durante o processo formativo, busquei refletir mais sobre a preparação vocal que era realizada pelas professoras e no cantar em sala de aula. Assim, temas referentes à respiração e à técnica vocal estiveram presentes em nossos encontros.

Em um diálogo sobre a preparação vocal, Anatel comenta que

Trabalhar essa parte [...] dos exercícios [...] é muito importante, eu também não sabia. Às vezes eu percebo que eu sou muito avoada, aí dá um negócio na garganta, aí atrapalha né, a gente que sabe, então tem que trabalhar essa parte da respiração também.

Ana: Isso, a respiração ela é fundamental, assim, para o canto!

Prof.^a Anatel: Esses gestos, os exercícios.

Ana: Como respirar...

Prof.^a Anatel: [...] daí é trabalhar a voz, que não cansa tanto né. Se tu não fazes isso, eu já percebi, chega lá com... Porque, às vezes, eu canto de playback, daí chega lá na metade do playback e já está que não consegue mais. Então eu vou treinar mais esses exercícios aí. (6^a formação, l.67-77)

Para Josso (2010a), "[...] a ideia de uma pesquisa formadora [...]" (Ibid., p.31) refere-se às problematizações que o sujeito faz a si mesmo, na interação com os

pares, às percepções de sua prática frente ao diferente. Anatel percebeu que a preparação vocal aliada a uma respiração consciente eram fatores importantes para o investimento no cantar em sala de aula. No entanto, para essa professora, a preparação vocal ainda é uma realização singela: "Eu, às vezes faço esse 'br' [glissandos] [...] Só algumas coisinhas, tipo esse negócio do 'rrr' eu faço, alguma coisinha assim" (6ª formação, l.121-125).

A professora Eduarda comenta ter realizado alguns exercícios de respiração e relaxamento/alongamento em sala de aula: "Sim, eu fiz com eles na sala de aula. O exercício esse do 's, f, x', fiz esse de movimentar a cabeça e abrir a boca quando tá lá em cima, abre e tal, o alongamento [...]" (2ª formação, l.21-23). Em sua narrativa, as questões que remetem à preparação anterior à técnica vocal estão presentes. Mas e a voz? Em que momento as preocupações com a técnica vocal e o cantar aparecem realmente?

Segundo Araújo (2012), "[...] poucos unidocentes tiveram acesso a uma formação específica em música, o que dificulta o planejamento e a implementação de atividades sistematizadas" (Ibid., p.35). Concordo com o posicionamento da autora, mas acrescento que as pesquisas sobre música e unidocência têm sido ampliadas (OLIVEIRA, 2016; MANZKE, 2016; BELLOCHIO, 2017; REINICKE, 2019; WEBER, 2019) e estão cada vez mais preocupadas em pensar as formações musical e pedagógico-musical destes professores referência, que atuam tanto na EI quanto nos AIEF. Diante desse contexto, entendo que uma formação musical realizada em serviço possa contribuir com a melhora dessa situação, haja vista o interesse dessas profissionais no que concerne aos investimentos em formações específicas.

Eduarda entende que participar desse processo formativo foi enriquecedor para a sua prática. Referente ao cantar, a professora comenta que

A gente cantava, assim, todo mundo cantava. Não tinha essa parte mais técnica, esses outros suportes do cuidado, das formas de cantar, de diferentes formas de cantar. Então isso enriqueceu um monte, um monte assim, bah, musiquinhas novas, também, repertório novo, formas novas de cantar, então, acho que tudo, tudo veio a somar, a dar qualidade para esse cantar, assim, então, acho que para mim enriqueceu um monte, bastante (8ª formação, l.134-141).

É possível perceber um processo de mudança ao refletir sobre o cantar. Esse pensamento também aparece na narrativa da professora Maíra, ao entender que a

formação musical "é uma coisa que acrescenta na nossa formação, como você falou né. A gente não vai sair cantando tudo daqui. [...] Mas é para cantar, coisas boas, assim" (6ª formação, l.299-302).

Cuervo e Maffioletti (2016) entendem que "cantar, especialmente em atividades coletivas, promove bem-estar, coesão social, capacidade de expressão e comunicação, linguagem e leitura" (Ibid., p.26). Logo, experienciar um processo formativo que contemple o cantar coletivo sugere potencializar vontade de investir em suas formações.

A pesquisa-formação realizada com as professoras contemplou momentos de educação musical cantada, de reflexões, de diferentes percepções quanto ao fazer musical mobilizado pela voz no contexto da EI.

E o que me deixa mais feliz é ouvir essas vozes afinadas, algumas mais contidas, outras que extravasam... Vozes que educam e que embalam, que cantam e que falam, vozes que problematizam seus modos de ser professora em seus espaços!! (*D.E. pesquisadora-formadora, 2ª formação*).

No diário de experiência (*D.E.*) refleti sobre essas vozes que cantaram e problematizaram comigo seus modos de ser e seu fazer musical junto às crianças. Uma das problematizações sobre a própria voz parte de Anatel, que se percebe

[...] mais calma para cantar, um pouquinho mais afinada. Parece que antes, não estava, não soava tão bem, então dá para ver quando as crianças escutam elas ficam bem assim, calminhas, assim, sabe. Eu aprendi muitas coisas. Eu queria, assim, qualificar um pouquinho mais, sabe! (6ª formação, l.19-23)

Também demonstrou interesse com a questão do cantar na infância, entendendo que, durante a sua prática em sala de aula queria "[...] treinar eles [os alunos] cantando bonito. Não só fazendo os gestos, sabe, mas cantar também" (6ª formação, l.55-56). Para Assef (2013) "[...] a atuação do professor unidocente, em sua vivência de atividades musicais com as crianças, pode exercer grande influência, e a formação musical desse profissional passa a ser relevante nesse processo" (Ibid., p.62). Assim, na formação musical, mobilizada pela voz cantada/falada, o *cantar* foi importante para novas percepções sobre a consciência vocal nas práticas das professoras.

Em uma das formações comento que

Ana: [...] nem sempre a gente vai ter o instrumental conosco, [...] que é importante a gente ter a referência sonora, mas que também vocês possam ser essa referência para as crianças de vocês, que vão tendo esse estudo em casa, esse conhecimento, esse escutar que é importante. (4ª formação, l.22-26)

Neste momento destaquei a preocupação de as professoras unidocentes serem referências. As professoras são referências para seus alunos e quando elas aprendem a cantar melhor e têm conhecimento musical e pedagógico-musical para isso, elas podem produzir práticas mais seguras em sala de aula.

Entendo que cantar, nas escolas de EI, seja uma prática cotidiana, de troca, de afeto entre a professora e as crianças. De algum modo, se aproximado ao trabalho desenvolvido pelo professor de música, é possível que tenha diferentes compreensões quanto aos cuidados com a afinação e com a precisão rítmica, por exemplo, mas terá outra relação, que se volta ao brincar, à ludicidade própria da infância e, acrescentaria uma percepção e intenção musical particular, própria do unidocente, que é atravessada pela sua formação e pelas experiências musicais, vivenciadas desde a sua infância, mas que não teve o mesmo investimento específico do professor de música, que tem um estudo aprofundado na teoria e percepção musical, instrumento, canto e técnica vocal, por exemplo.

Percebi que essa relação [de ser referência vocal] fez sentido para algumas professoras, pois, durante a prática, muitas delas mantiveram a tonalidade da música, mesmo sem o acompanhamento instrumental. Mas o que me chamou atenção, realmente foi que passamos um tempinho conversando entre uma música e sua repetição e ao retomarmos o canto, acabei demorando a dar a nota referência e uma das professoras, a Eduarda, iniciou a música na tonalidade [que havíamos estudado] e todas a acompanharam. Isso significa que elas, ou ela, já haviam internalizado a tonalidade? (D.E. pesquisadora-formadora, 3ª formação).

No que tange à tonalidade das músicas e ao cantar, destaco outro momento formativo. Durante o sexto encontro de formação, houve um diálogo entre as professoras Marta e Anatel sobre um repertório que estava sendo desenvolvido por Anatel.

Prof.ª Marta: Se é uma música que eles sabem né, então não...

Prof.ª Anatel: Não é a questão. Tem a tonalidade ali que naquela parte que eles vão cantar, vem o grito. Não, grito não, tem que ter uma altura.

Prof.ª Marta: Quando a Anatel começa a ensaiar com eles, eles pegam bem rapidinho. (6ª formação, l.62-66)

Considerando que ao conhecer determinado repertório, a criança sente maior liberdade para cantar, como levantado pela professora Marta, qual seria a relação estabelecida entre conhecer esse repertório, a tonalidade, o grito e a altura? Para Assef (2013), "[...] o exercício da escuta e a prática do canto em tonalidades adequadas apresentam um caminho natural para o desenvolvimento de um canto espontaneamente afinado e maior intimidade com o aparelho fonador, até mesmo para uma boa emissão vocal falada" (Ibid., p.55).

Percebo que o diálogo entre Marta e Anatel refere-se aos modelos vocais que são apresentados pelas mídias e escutados por públicos diversos. Assim, o grito poderia ser considerado como um momento de extravasamento na interpretação, ou uma linha melódica mais aguda (altura), que ao não ter um vínculo perceptivo-auditivo com determinados modos de produção vocal, o sujeito, e nesse diálogo, as crianças acabam por gritar, entendendo que esse mecanismo possa se aproximar do que está sendo escutado.

Nesse sentido, a tonalidade é um ponto central para se pensar, ao desenvolver a prática do cantar seja na escola e/ou em outros espaços, seja com crianças e/ou adultos. Como aponta Sobreira (2013),

Levando em consideração que as crianças brasileiras, em geral, têm pouco hábito de cantar, mostrando-se muitas vezes temerosas de atingir notas mais agudas, a escolha da tonalidade em que uma canção deverá ser cantada deve ser a primeira preocupação do(a) professor(a). (Ibid., p.19)

A autora ainda acredita "[...] ser improdutivo insistir em tonalidades que forcem a criança a cantar em alturas que ela ainda não alcança, pois o resultado será apenas um canto distorcido e desafinado" (Ibid., p.19). Então, qual a tonalidade correta para cantar com as crianças? E com as professoras? Entendo que não deva existir um padrão estabelecido, mas sim há a consciência musical do(a) professor(a)/formador(a) que vá realizar um trabalho vocal com determinado grupo. É necessário que se conheça esse grupo e sua tessitura vocal, para realizar uma prática significativa.

Durante as formações, eu e as professoras procurávamos pensar sobre a melodia a ser cantada. Por vezes, durante o estudo, eu parava para explicar que em determinados momentos da música teriam pequenos saltos ascendentes e/ou descendentes, geralmente de terça menor, presente, principalmente nos brincos

cantados nas formações, além de escalas do primeiro ao quinto grau, do primeiro ao terceiro grau, que também me referia a elas como escalas de cinco notas ou três, por exemplo.

A preocupação com a tonalidade ao cantar, também surge em outra narrativa, agora, com as professoras. Durante o estudo da canção Corre Cotia²², uma parlenda que teve sua melodia adaptada por Ana Yara Campos, na qual se percebe um processo de pergunta e resposta na parte A da música, seguida por uma divisão de vozes na parte B, a tonalidade original desta era de La Maior passando para Sol Maior, com vistas a facilitar a tessitura vocal das professoras.

Ana: O que vocês sentiram? Está bom para vocês cantarem? Está muito agudo?

Prof.^a Eduarda: Está muito agudo.

Ana: Está muito agudo? Então, nós vamos fazer aqui.

Prof.^a Eduarda: Eu achei muito agudo.

Prof.^a Isabela: Tem que diminuir! - (risos)

Ana: Que tal esse tom? Ficou melhor?

Professoras: Aham!

Ana: Então, excelente! Então esse é o tom para vocês cantarem, Sol maior.

Prof.^a Eduarda: Sol maior?

Ana: Aham! (7^a formação, l.22-33)

Esse processo de troca de tonalidade foi algo necessário, considerando que alguns trechos da melodia não eram alcançados pelas professoras. E isso foi percebido por todas as participantes, que passaram a expressar seu sentimento com relação à tonalidade que fora modificada. Isso também se refere ao questionamento por parte da professora Eduarda – "Sol maior?". Nessa pergunta, a professora expressa uma interrogação, mas, também um reconhecimento, ao passo que, na sequência do diálogo, a mesma comenta ter conhecido essa linguagem musical, quando estudava piano em um colégio de freiras (católico). Também, destaco a importância de ressaltar as tonalidades que as músicas eram trabalhadas, considerando que além de Eduarda, a professora Anatel também tinha familiaridade com a linguagem musical e tocava violão.

Durante um diálogo, mantido após a experiência de cantar essa melodia, as professoras expressaram novamente seus entendimentos em relação à canção.

²² Esta canção e outras práticas desenvolvidas junto às professoras estão disponíveis no vídeo que acompanha a dissertação, em um arquivo separado.

Ana: O que vocês acharam de cantar essa música?

Prof.^a Eduarda: Eu percebi que tem que forçar mais a voz, já tem que ter um...

Prof.^a Isabela: Nós pedimos para ser mais grave, né!

Prof.^a Eduarda: Precisa de mais respiração.

Ana: Vocês querem [que seja] mais grave?

Prof.^a Isabela: Não. Nós pedimos [porque] antes, era mais agudo, então agora exige um pouco mais, é bem mais grave.

Prof.^a Eduarda: Ele demanda um controle maior, acho que respiração também.

Ana: Exatamente, para alcançar os agudos, principalmente, né. E, aí, essa região grave, ela não é tão grave, mas ela já começa. E aí, todas essas questões, a gente tem que ir percebendo, na hora de cantar com as crianças [...] (7^a formação, l.77-90)

É possível perceber que já houve uma melhor compreensão em relação à produção vocal pelas professoras, que passaram a se preocupar mais com a tonalidade, com o controle de ar e com o alcance de determinadas notas da melodia. Cabe ressaltar, que antes de iniciarmos as práticas vocais e brincadeiras cantadas, fazíamos alguns exercícios vocais, como falar em diferentes alturas (grave, médio, agudo), glissandos ascendentes e descendentes; também cantávamos melodias simples que eu ia propondo, como escalas do primeiro ao terceiro grau e ao quinto, além de saltos de terças maiores e menores, sempre acompanhadas de sílabas, vogais ou em *boca chiusa*. Outro ponto a ser salientado é a questão das alturas. Se no início da UAT 1, as professoras referiam-se às diferentes alturas, nesse estágio do processo formativo elas passaram a se expressar com termos musicais próprios, demonstrando um avançar no processo compreensivo de questões que foram discutidas na pesquisa-formação. Com isso, a pesquisa desenvolvida privilegiou questões voltadas aos cuidados vocais, à preparação e exploração da voz e ao canto em grupo, em uníssono e duas vozes.

3.2.2 UAT 2: Sobre as experiências docentes na EI

Profissionais da etapa da educação infantil costumam encarar a música como uma aliada para a construção de relações da criança consigo mesma; com o seu próprio corpo; com o outro; com o grupo; como auxiliar para organizar a tão valorizada rotina; para favorecer o aprendizado de hábitos e comportamentos gerais, só para lembrar alguns aspectos (BRITO, 2010, p.90).

Em sua escrita, Teca Alencar de Brito (2010) propõe a relação educação musical-unidocência-educação infantil, como aliada ao trabalho de professoras que atuam nessa etapa inicial da Educação Básica. É sabido que a educação musical na

El há tempos vem sendo tema de pesquisas educacionais, as quais visam à formação musical e pedagógico-musical de professores desse nível de ensino (PACHECO, 2005; TIAGO, 2007; STORGATTO, 2011; ARAÚJO, 2012, dentre outros autores). Como resultados, essas pesquisas apontam para uma educação musical que participa das rotinas escolares na EI, através do barulhar (LINO, 2010) e do cantar das crianças, das práticas desenvolvidas pelas unidocentes com alguma finalidade pedagógica específica (música como coadjuvante - recurso pedagógico, momento de relaxamento, para acalmar, para animar festividades, dentre outros modos) ou simplesmente a música pela música.

Ao realizar essa pesquisa-formação em educação musical, com professoras em serviço, atuantes na EI, percebi que, mesmo com o passar dos anos, alguns desses modos de existência da educação musical ainda se mantiveram na escola, mas, aparentemente, foram assumidos com mais consciência. As professoras trouxeram o uso da música como recurso pedagógico em suas práticas cotidianas, demonstrando também, outras preocupações com a formação da criança, mais voltada ao desenvolvimento humano, às necessidades da infância além do interesse ao fazer musical e pedagógico-musical, às explorações, às criações, às experiências músico-formativas.

Durante esse movimento formativo, constituído por oito encontros, as falas das professoras estiveram voltadas aos cuidados vocais, às práticas musicais desenvolvidas em sala de aula, na intenção de ampliar o conhecimento das crianças para além do repertório que é escutado em suas casas. Além disso, os relatos voltaram-se também aos desafios da docência na EI.

Outra fala que continua é a segurança, ou a autoconfiança das professoras (WEBER, 2017; 2018) frente ao desenvolvimento de práticas musicais significativas na infância. Essas, aliadas às experiências musicais na EI, compuseram a escrita da UAT 2, a qual refletiu sobre a atuação das professoras referência frente às práticas musicais e pedagógico-musical realizadas em sala de aula.

Quando propus a formação musical, propus por acreditar. Acreditar na força das professoras, acreditar no amor pelo saber [*amateurismo*]²³ e na

²³ Falar de um professor *amateur* é falar de um profissional que tem o seu fazer profissional localizado na escola, ou como expressam Masschelein e Simons (2017, p.77) "[...] poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo* do professor". Esse tem amor pelo saber, pelo assunto ou por uma causa. O conhecimento e a metodologia são importantes, mas também o amor e o cuidado pela forma como ensina a seus alunos determinados conhecimentos e como tal, conquista

diferença que elas, através da música, poderiam fazer na vida das crianças (D.E. pesquisadora-formadora, 6ª formação).

Significa que todas nós temos que explorar nossos potenciais. (D.E. auxiliar Jane, 6ª formação).

Penso que a música está dentro de nós, só precisamos desenvolver através de estímulos, como, por exemplo, começando por uma aula de iniciação musical. Temos potencial é só acreditar. Música é arte, é vida, ela ajuda no emocional, cognitivo e raciocínio lógico (D.E. professora Anatel, 6ª formação).

É preciso acreditar no potencial de cada uma! Música traz sentimentos. Todas nós podemos cantar e encantar! (D.E. professora DS, 6ª formação).

Essas escritas partiram de uma proposição reflexiva durante a sexta formação, que teve como elemento disparador a frase "Todas nós podemos cantar!", inspirada no texto de Cuervo e Maffioletti (2016). Entendo que ao se tratar de uma pesquisa formadora precisamos utilizar elementos que mobilizem o pensamento reflexivo no coletivo, gerando, assim, momentos de discussões, de escritas, nos quais os sujeitos da formação sintam-se parte do processo como produtores do conhecimento. Assim, cada professora pôde expressar seus sentimentos, as suas impressões sobre a formação, através de uma escrita simples, mas que impactou o seu processo formativo, à medida que elas decidiram que acreditar no próprio potencial poderia contribuir com práticas musicais mais efetivas em sala de aula. Essas ações, potencializadas na pesquisa-formação foram importantes para a realização de movimentos formativos significativos, no espaço da escola.

Isto porque no ambiente escolar é possível reunir um maior número de professores e organizar grupos de discussão voltados aos problemas específicos de determinado contexto, seus docentes, alunos e comunidade escolar. Além disso, a escola pode ser uma instituição que aprende, que troca e que constrói conhecimentos coletivamente, com a articulação dos diferentes saberes produzidos por seus integrantes (ARAÚJO, 2012, p.19).

Ao entender a escola como um espaço do coletivo e as professoras como sujeitos que são atravessados por suas práticas docentes na EI e por essa coletividade, tenho me questionado sobre a relevância em falarmos a respeito das experiências vividas, como um movimento (auto)formativo, um elemento de transformação dos sujeitos, que impulsiona seus modos de ser e fazer na docência.

a admiração destes pelo modo como ensina. Ele ama seu tema, seu assunto (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Para a construção da *UAT 2: Sobre as experiências docentes na EI*, algumas questões problematizadoras foram discutidas com as professoras, durante as formações: **Quais mobilizações formativas o nosso primeiro encontro produziu em suas práticas em sala de aula? Pra vocês, o que significa realizar uma formação musical no espaço/local de trabalho? Após termos chegado ao nosso 5º encontro de formação, o que vocês gostariam de comentar sobre tudo o que vivenciamos até aqui? Em que essa formação tem contribuído nas práticas de vocês? Quais os principais destaques que você faria sobre a formação? O que foi a formação musical para você com as crianças?** Essas professoras também puderam se expressar através de seus Diários da Experiência (D.E.), nos quais suas vozes refletiram e discutiram sobre a realização da pesquisa-formação e sobre suas práticas musicais em sala de aula, junto à EI.

A partir das escritas nos diários, a professora Isabela apresenta considerações importantes, referente à sua participação durante a pesquisa-formação. Para a professora Isabela, participar desse movimento formativo foi uma experiência bem interessante e positiva, pois,

[...] nos possibilitou explorar a música de diversas formas e para diferentes faixas etárias, [...] trocas de experiências, aprendizados e momentos de descontração e relaxamento, depois de um longo dia de trabalho. [...] preocupou-se também com o bem estar do professor (relaxamentos, alongamento, exercícios com a voz (preparação)), proporcionou momentos de troca, descontração e construção de novos conhecimentos (D.E. professora Isabela, sem data).

Ao escrever sobre as experiências vividas, a professora se aproxima das chamadas "[...] recordações-referências constitutivas das narrativas de formação [...]" (JOSSO, 2010b, p.40). Essas recordações-referências apontam para o ato de narrar/contar sobre o que foi experienciado na prática, nas circunstâncias vividas, não se detendo, propriamente ao que foi ensinado, mas ao que foi aprendido. O que é aprendido passa por um processo de significação quando o sujeito vive a experiência e, de ressignificação quando escreve/produz sentidos sobre ela. Frente ao exposto, a professora Isabela construiu um esquema, que demonstrou o modo como a formação musical e pedagógico-musical vivida foi ressignificada (Figura 7).

Figura 7 – Esquema produzido pela professora Isabela



Fonte: D.E. professora Isabela (2018).

Na figura 7 é possível perceber como a professora Isabela entendeu a organização da formação musical e pedagógico-musical, durante a pesquisa-formação. Isabela, em outros momentos das formações destacou a relação das crianças com a música em sala de aula. Ao trazer para sua prática algumas das experiências vividas, como a "[...] forma de trabalhar com a música (sons do corpo, gestos, diferentes sons com a voz, objetos) [...], as técnicas de alongamento e relaxamento" (D.E. professora Isabela, sem data), Isabela destaca que as crianças participavam mais entusiasmadas.

Qual o diferencial produzido nessa turma de pré-escola? Que entusiasmo era esse? Simples euforia? Reconhecimento das crianças perante o trabalho da professora? Houve o investimento na ludicidade? Ou será que essa professora começou a se sentir mais à vontade com o fazer musical e pedagógico-musical na infância?

Pacheco (2005) entende que

[...] os processos de desenvolvimento e de aprendizagem propostos nesse espaço devem considerar a forma como a criança pensa e se relaciona com o mundo. Os olhares das crianças dessa idade são compostos por aspectos

dirigidos pela ludicidade. A imaginação e o brincar se constituem em instrumentos de intervenção no mundo (Ibid., p.30).

É possível que Isabela tenha assumido um fazer musical e pedagógico-musical mais consciente, mais interativo, explorando diferentes possibilidades no cantar, que tenham levado as crianças a se reconhecerem mais ainda com a educação musical em suas aulas. Tiago (2007) compreende que o saber-fazer de professoras referência, associado às práticas musicais em sala de aula

[...] são construídos nas experiências musicais da vida, em processos de formação e também no exercício profissional. Os professores constroem seus saberes seja em cursos de formação inicial ou continuada, em espaços escolares e extra-escolares num processo que é contínuo (TIAGO, 2007, p.15-16).

Em diálogo com a professora Isabela, Eduarda comenta sobre uma experiência vivida na EI, que contemplou interações entre os pares, a partir da canção *O sapo não lava o pé*.

Prof.^a Eduarda: E tu vais contando a história, e vai fazendo frases e contando - "ai, bah professora, tu não lava o pé, mas que chulé!" [...]. Daí vai tendo interferência é bem legal, assim [...].

Prof.^a Isabela: E nós tirávamos o bicho, a criança tirava o bicho de dentro da [caixa]. Aí vem o sapo - "ai, como é que é o sapo, que cor ele tem? [...]. Que música que vem com o [fala do] sapo..." - Ai é ótimo.

Prof.^a Eduarda: Fica algo concreto, daí! (2^a formação, l.110-116).

A fala das professoras demonstrou que as dimensões do brincar e do imaginar, citados por Pacheco (2005), são essenciais ao desenvolvimento lúdico-expressivo das crianças. Além disso, foi visível a preocupação das professoras em trazer símbolos que concretizassem a prática realizada, exemplificada na utilização do sapo.

Esse diálogo se apresenta de um modo dicotômico, se levar em consideração a ordem do útil/útil e do fruí/inútil, expressa na escrita de Brito (2010). As interações produzidas em diálogo com as professoras, a partir da canção *O sapo não lava o pé*, podem ser entendidas como algo "sem utilidade", não manipulável com as mãos, mas da ordem do amor pelo conhecimento (*amateurismo*); já o sapo – objeto – vincula-se à ordem do que é útil, que pode ser manipulado, que é real, é concreto (questão de poder). Assim, ao se inspirar nos escritos de Rubem Alves, a educadora e pesquisadora Teca Alencar de Brito (2010) entende "[...] que a vida não se justifica

pela utilidade, mas, sim, pelo prazer e pela alegria, que são moradores da ordem da fruição" (Ibid., p.91).

Preocupada em realizar um movimento formativo que superasse esse sentimento de aplicabilidade da educação musical à EI, escrevi algumas linhas em meu D.E.:

Durante o encontro percebi que as professoras estão muito envolvidas com o fazer musical em sala de aula, claro que todos os movimentos realizados trazem as preocupações pedagógicas da sala de aula, referente ao desenvolvimento da criança ou ao modo como aplicar tal atividade, mas acredito que aos poucos essa formação poderá mobilizar alguns saberes próprios da música e a ideia de aplicação poderá ser minimizada (*D.E. pesquisadora-formadora, 2ª formação*).

Nessas palavras, sentia que era necessário modificar o modo pelo qual a educação musical poderia ser entendida na EI, pelas professoras em serviço. Durante as formações, também foi possível perceber situações em que a música assumia um espaço de coadjuvância no discurso e nas práticas das professoras referência.

Prof.^a Maria: Então é mais essa questão de fazer eles se expressarem, sabe, porque tinha uns que quase não falavam. No início, [eles] eram bastante tímidos, então eu comecei a usar a música para trabalhar expressão, então daí eu colocava baixinho e eles iam cantando junto, pra ir acompanhando a música até eles aprenderem a letra também, né, então é uma coisa que vai trabalhando bastante esse lado (*5ª formação, l.528-533*).

Prof.^a Isabela: Essa [canção Brincando] é ótima com os menores, eles adoram. Aí, de vez em quando, lá no meio do "auê", tu começa a cantar do nada assim, e eles estão todos ao redor de ti fazendo a mesma coisa, sabe! [...]

Ana: Mas em que momentos, assim, vocês trabalham? É só pra chamar a atenção ou vocês colocam essas atividades, essas músicas durante o planejamento de vocês. Como é que funciona isso? Que eu gostaria de entender.

Prof.^a Isabela: Olha, depende do estado de espírito. Então, não dá pra negar que às vezes a gente usa para dar uma acalmada no povo, né, porque música é uma coisa que eles gostam (*4ª formação, l.51-61*).

Esse fato é recorrente também em outras pesquisas, que envolvem práticas musicais e pedagógico-musicais de professoras da EI. Para Araújo (2012), a música,

Por vezes ela desempenha um papel coadjuvante, servindo como ferramenta ou recurso de ensino, como forma de organizar as crianças e os momentos da escola ou ainda para mostrar à comunidade a produção dos alunos, através de apresentações artísticas. Outras vezes, é vista como protagonista no desenvolvimento do conhecimento musical, principalmente,

através do canto, da exploração sonora do ambiente escolar, da utilização de sons nas histórias e de algumas criações infantis (Ibid., p.56).

Para Pacheco (2005),

Ao compreender a música como um suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, a prática musical vai existir sempre em função de algo que não ela mesma. A relação existente é sempre de apoio à outra área de conhecimento. Sob esse aspecto, as crianças não fazem música porque esse fazer tem relações com o seu desenvolvimento sociocognitivo e, sim, porque ela ajuda na atuação de outra área de conhecimento. É uma relação de coadjuvância no processo educativo. Portanto, a música está sempre relacionada a outras finalidades (Ibid., p.42).

Partindo dessas duas considerações, entendo que a música, por vezes, assumia esse papel de coadjuvância na prática das professoras referência, e isso pôde ser percebido como uma ação natural de seus modos de saber-fazer na EI. Por outro lado, acredito que o desenvolvimento de práticas musicais mais conscientes, voltadas à Educação Musical como conhecimento só começaram a ser implementadas quando as professoras se sentiram mais seguras com o fazer musical e pedagógico-musical.

Prof.^a Jane (monitora): Quando a gente se sente à vontade, a gente começa a tocar com eles (1^a formação, l.263-264).

Prof.^a Marta: Porque ela [Anatel] tem um conhecimento maior da música do que nós, né!

Prof.^a Eduarda: É! Na realidade, ela tem todo um jeito diferente pra lidar com a música. [...] mais calmo, mais tranquilo, mais no tempo da música. (risos) (2^a formação, l.65-71).

Prof.^a Leila: Hmm... Não, assim, algumas coisas a gente até põe em prática [...].

Prof.^a Isabela: Algumas ainda se sentem inseguras, né!

Prof.^a Leila: Mas, enfim, todo esse aquecimento, o retorno deles, eles gostaram. Devagarzinho a gente vai (4^a formação, l.32-36).

Prof.^a Beta: Ela [Anatel] tem mais domínio, ela já trabalhou em orquestra. (4^a formação, l.45)

As práticas musicais realizadas pelas professoras referência da EI ainda parecem estar condicionadas, de algum modo, ao sentimento de (in)segurança e de "conhecimento maior" entre essas profissionais. O que leva as professoras a pensarem que algumas têm conhecimento maior que outras? Será referente às diferentes experiências vividas?

Para Weber (2018), este sentimento de segurança está vinculado às crenças de autoeficácia das professoras, ou seja, no quanto acreditam/confiam em suas capacidades para realizar determinada atividade/tarefa.

A confiança que uma pessoa possui em sua capacidade para realizar determinada tarefa, relacionada com sua percepção de autoeficácia, determina seus níveis de motivação para tal realização, refletindo no esforço que será empregado para alcançar determinado objetivo e na maneira como reagirá frente a obstáculos que poderão surgir (WEBER, 2018, p.28).

Posto isso, durante as formações, as professoras DS, Máira e a monitora Jane discutiram que esse sentimento de insegurança ao trabalhar com música/educação musical, com o cantar na sala de aula da EI, também é reflexo da falta de estímulo na infância, bem como da ausência do ensino da música em suas formações anteriores ao ingresso em cursos superiores, ao contrário de outros conhecimentos (matemática, português, biologia, geografia, história, dentre outros), os quais foram experienciados durante a formação escolar.

Prof.^a DS: Mas, Jane, se a gente pensar [...] todas nós, na nossa infância, a gente não era estimulada, né?

Prof.^a Jane (monitora): Foi uma coisa que faltou para mim, assim.

Prof.^a DS: Eu acho que essa geração que vem agora, já vai ser bem diferente.

Prof.^a Jane (monitora): É outra realidade. Por exemplo, eu tive o contato mesmo com a música só na universidade.

[...]

Prof.^a DS: Era a falta de estímulo.

Prof.^a Máira: Eu tenho muita dificuldade. [...] Mas aqui, no nosso meio, eu até me arrisco (6^a formação, l.219-232).

Nesse diálogo, foi perceptível que a falta de estímulo se tornou um empecilho para que algumas professoras realizassem práticas mais seguras. A professora Máira, por sua vez, reconheceu suas dificuldades, mas sugeriu que estando em seu ambiente de trabalho até se sente à vontade para desenvolver práticas musicais. Já, a professora Eliane teve como atitude, estimular a participação da sua auxiliar em nossas formações: "E essas "musiquinhas" aqui, eu tenho muita dificuldade de pegar, de gravar, sabe. Por isso eu convidei a Laura, né, a minha auxiliar, para ela vim e me ajudar, para nós cantarmos, né..." (**Prof.^a Eliane**, 5^a formação, l.605-608).

A partir da narrativa da professora Eliane foi possível perceber que a pesquisa-formação realizada na escola de EI, tornou-se um importante dispositivo

de formação. Presenciei, durante as formações, um grupo de profissionais estimuladas a desenvolverem práticas musicais mais conscientes, refletindo, mesmo que timidamente, sobre alguns conceitos musicais, sobre os cuidados com a voz cantada e falada, sobre o cantar na EI, mais interessadas e desejosas por outros momentos formativos.

As mudanças ocorridas nas salas de aula da EI estiveram expressas, claramente, em narrativas como a da professora Nelga: "Não, mas essas músicas infantis aí eu não tinha, eu não cantava com os meus, né. Mas, assim, ó, os meus cantam. As mães vêm assim - "mas que canto agora tu tá ensinando? Da chuva?" (5ª formação, l.572-574). Foi possível perceber que a realização da pesquisa-formação no espaço da escola foi potencial para a implementação de práticas musicais e pedagógico-musical nas salas de aula da EI.

A professora Anatel comentou estar trabalhando com atividades mais voltadas à apreciação musical. Essa profissional, ao longo dos meses que se desenvolveram nossos encontros, enviou-me vídeos de suas práticas junto às crianças da pré-escola a fim de compartilhar comigo os processos de educação musical que estavam sendo desenvolvidos por ela com as crianças.

Prof.ª Anatel: E eu estou levando CD de música clássica. Eu comprei um CD daqueles, uns vídeos que tocam em Santa Maria, eu comprei dois para eles e estão gostando, né, só que é só instrumental, eu ainda não coloquei voz. Um dia eu coloquei de uma cantora, mas é muito italiana, então eles não entendem. Eles ficaram assim - "ai profe, a voz dela é esquisita!" - mas essa dos instrumentos foi melhor.

Ana: É? Mas é também esse momento da apreciação, né!

Prof.ª Anatel: Sim, sim, aí eles têm que, aí eu coloco e eles sabem que têm que ficar em silêncio, para nós escutarmos. Aí eles vão riscando assim, o que eles estão [ouvindo], qual é o som, tipo, qual a altura dela, se diminui aí eles vão mostrando. Eles são bem, eles gostam. Todas às vezes eles querem fazer aquela atividade, assim. Então tem o tempo. É o tempo que eles ficam para ouvir, assim, estão aprendendo a ouvir.

Ana: Ai, excelente!

Prof.ª Anatel: Hoje, a gente colocou a música Vamos construir. As gurias adoraram, elas ficaram elas já sentaram na posição e ficaram assim, ó! Não teve um barulhinho, ficaram ali concentradas. Umas duas vezes que a gente bota, eles já pegaram. Agora eu já vou ver se eu trago a letra amanhã, já para ensaiar (6ª formação, l.33-55).

A professora Anatel demonstrou estar preocupada com o momento de apreciação musical. Ela entendeu que a apreciação é importante para as relações musicais que são produzidas/estabelecidas na infância pelas crianças, as quais também influenciam no gosto musical. Mas, é interessante destacar o apontamento

de Anatel com relação ao repertório vocal levado para a sala. Que repertório era esse? Qual o objetivo dessa aula? Por que houve o estranhamento das crianças durante a apreciação de uma música que Anatel considerava "muito italiana"? O que significa uma música vocal "muito italiana"? Ela estava se referindo à ópera italiana? A voz de uma soprano cantando em italiano? Ao timbre, vibratos, potência vocal? Talvez, essas questões que emergem da minha escrita poderiam ser aprofundadas em outra formação ou ainda, investir em formações que aliassem a voz à apreciação musical de repertório vocal.

Certamente houve um profundo estranhamento das crianças ao apreciarem um repertório tão distinto, pois, conforme destaca Asséf (2013),

O preconceito do uso do falsete masculino, a pouca intimidade com o repertório erudito, no qual é utilizada amplamente a região aguda feminina e o pouco contato com a sonoridade leve e aguda característica de um repertório infantil apropriado afasta o ouvido infantil de buscar, desde cedo, uma adequação natural da sua região de canto, principalmente nas regiões mais extremas da tessitura vocal. (Ibid., p.54)

Esse mesmo autor ainda faz um importante destaque com relação às músicas midiáticas: "a escolha do repertório é assunto bem delicado, pois, conforme já comentei, em geral, as crianças escutam e se entusiasmam com canções em tonalidades e sonoridades não apropriadas, interpretadas pelos artistas da mídia" (ASSEF, 2013, p.57).

Aqui está outra questão relevante ao se tratar de experiências docentes na EI: os desafios.

Prof.^a Eduarda: E tu vêes que dentro disso, como a gente percebe muitas coisas, né.

Prof.^a Nelga: É que modifica, né?

Prof.^a Eduarda: A questão da emoção. Eu tinha a [aluna A] que eu não podia cantar a [música] da chuva. Ela chorava.

Prof.^a Nelga: Tinha medo?

Prof.^a Eduarda: Não, é que era uma música que emocionava. O tom da música, a melodia, sabe, ela se desestabilizava e chorava, emocionava ela aquilo - "Profe eu não quero que você cante essa música, me dá muita saudade da minha mãe" - então era uma coisa que tocava ela. Mas que bom, né, que a gente sente que a tua...

Ana: Que faz diferença!

Prof.^a Eduarda: Que faz diferença de um jeito ou do outro, mas faz! E tinha outros que adoravam e diziam - "Ah, fecha os ouvidos!" - uns diziam - (risos) - "porque nós queremos cantar!". Então, às vezes eu pedia para a monitora sair com ela, enquanto eu cantava a música da chuva para os outros ouvirem. Então, assim, mexe com as emoções, porque a música mesmo com a gente, mexe com as emoções. Dependendo do dia, tu ouves uma

música e te sente mais nostálgica, tem dias que tu queres ouvir uma mais badalada. Então é ali, é muito junto, né, é intimamente ligado com as emoções. Umas músicas te fazem chorar, outras tu ri, outras te fazem lembrar-se da infância (8ª formação, l.343-362).

Nessas experiências na EI, as professoras falaram dos distintos desafios que vivenciam com as crianças. Eduarda narrou sobre a emoção sentida por uma das crianças de sua turma ao ouvir a canção Chuva²⁴. Como resolver esses acontecimentos da sala de aula? Também há esses dois pontos de divergência no qual um grupo de crianças gosta de determinado repertório, enquanto que o outro grupo não gosta. Penso que há um conhecimento em construção, afinal, não existe a possibilidade de todas as crianças se identificarem com o mesmo repertório, mas é possível investir no respeito às preferências musicais de cada um.

Em outro diálogo, surgiram novas questões referentes aos desafios da docência na EI:

Prof.ª Eduarda: "Ai, é muito chata essa música..." - tem uns que dizem na cara da gente - "muito chata!" - e tem uns que gostam daquele ritmo e tem outros que não gostam né, é uma questão de gosto. [...]

Prof.ª Leila: O problema é que eles ficam focados em Patati e Patatá e Galinha Pintadinha. Eles estão focados só nisso! (5ª formação, l.628-635).

Entendo que o trabalho desenvolvido pelas professoras referência/unidocente é importante na medida em que possibilita à criança conhecer diferentes repertórios musicais, variadas formas de se expressar artisticamente e de envolvimento com o cotidiano. Mas, também é permeado de desafios voltados ao gosto musical na infância, à expressão de sentimentos, aos diálogos com os pares, à segurança em realizar ações pedagógicas as quais não tem muito conhecimento prático. Desse modo, foi possível entender que a pesquisa-formação realizada contribuiu no desenvolvimento de experiências musicais docentes na EI, as quais consideraram o cantar na infância, a partir de momentos de preparação, exploração vocal e produções sonoras vocais. Foi possível perceber que os relaxamentos corporais também estiveram presentes nas práticas em sala de aula.

Assim, a escrita da UAT 2 possibilitou-me compreender que a formação musical e pedagógico-musical, mobilizadas pela voz, é importante para o desenvolvimento de experiências docentes na EI. Ressalto, também, que essas

²⁴ Música de Estêvão Marques e letra de Francisco Marques.

experiências docentes são atravessadas pelos desafios da docência na EI, pela segurança ao realizar práticas musicais significativas na infância, as quais promovam a participação espontânea e entusiasmada das crianças. A UAT 2 ainda permitiu-me entender que as ações musicais realizadas pelas professoras, por vezes, assumem o papel de coadjuvância, mas que esse pode ser entendido como natural frente aos modos de ser e estar em docência na EI.

3.2.3 UAT 3: Sobre o grupo como dispositivo de formação

Parafraseando Oliveira et. al. (2010), o sujeito que participa de um processo formativo em grupo é o mesmo que se coloca na formação, de modo ativo. O sujeito problematiza a sua prática e seus modos de ser, resignificando junto ao grupo, questões que lhes são caras, reconhecendo suas dificuldades, a fim de que nas interações com o outro, possa retomar o vivido e entendê-lo em sua complexidade.

No intuito de entender as contribuições do grupo como dispositivo formativo durante a pesquisa-formação algumas questões problematizadoras foram pensadas: **Considerando a formação que estamos vivenciando, como vocês entendem ou percebem o grupo de formação? O que é este grupo para você? Conte-me sobre a experiência de participar de uma formação em grupo: sobre o grupo de formação; sobre o espaço de formação; sobre o significado dele para você.**

Partindo dessas questões e dos rumos tomados, durante a formação, foi possível identificar que o grupo se constituiu nas aprendizagens e nas interações formativas, a partir da troca de experiências e dos diálogos com os pares, além das relações de amizade, afinidade, admiração e respeito ao trabalho desenvolvido pelas colegas. Ser grupo é estar em constante movimento formativo, é compartilhar, é formar/aprender *com* o outro.

Para a professora Gigi, os aprendizados com os pares em determinados momentos do seu desenvolvimento profissional foram fundamentais para que ela se inspirasse no trabalho com música, desenvolvido por duas colegas de trabalho, em diferentes espaços de atuação.

Prof.^a Gigi: Essas "musiquinhas" que a gente canta, [...] aprendi quando [...] eu trabalhava de monitora da Eduarda, quando ela tinha a escolinha. Eu aprendi um monte de músicas. [...] E lá em Polêsine, também, com uma professora que adorava música. Daí eu conheci [...] o Pandorga da Lua, o Jardim de Cataventos, [...] (3^a formação, l.55-61).

Prof.^a Gigi: É, isso aí eu aprendi **com** elas, a encenar e usar mais a música (3^a formação, l.79, grifos meus).

Essa professora faz uma ressalva que considero ser importante em sua formação e nas formações em grupo – *aprender com*. A expressão *com*, carrega um significado formativo voltado ao grupo. Pacheco (2005), em sua dissertação, também destaca essa forma de escrita e entendimento, defendendo "[...] que a investigação não acontecesse sobre sujeitos, mas com sujeitos" (Ibid., 2005, p.65). Aprender não é simplesmente 'receber coisas' de alguém, não é um processo puramente solitário ou de 'dar e receber' sem problematizar. É estar em formação com outros sujeitos, é aprender com eles. É relacionar-se com pessoas que têm interesses e preocupações próximas e também diferentes, ampliando um conhecimento, compartilhando e problematizando ideias coletivamente.

O que tem me chamado a atenção nessas professoras são as trocas. Percebo, nesses relatos iniciais que elas têm dialogado entre elas, que elas têm proposto atividades com música e que essas atividades são realizadas sempre em conjunto. Isso tem me levado a acreditar que o grupo, assim como tenho compreendido, a partir de Ferry (2004), está acontecendo. Ele não existe apenas na formação, ele é constituído no dia-a-dia, talvez muito anterior à minha presença nessa escola (*D.E. pesquisadora-formadora*, 2^a formação).

Em diálogo com a professora Nelga, Eduarda considera que essas interações formativas, essas trocas de experiências também são percebidas no grupo de formação. A professora ressalta ainda que esse movimento de grupo não teve início somente na pesquisa-formação, mas foi potencializado por ela.

Prof.^a Eduarda: Veio a complementar, porque a nossa escola é bastante grupo, né gurias. A gente trabalha muito integrada, a gente troca muitas experiências, a gente troca muitas ideias, a gente faz muita coisa juntas, sabe, já vem com essas características do coletivo.

Prof.^a Nelga: É bem grupo, né!

Prof.^a Eduarda: Bem grupo mesmo. Então, assim, eu acho que só veio a acrescentar, a melhorar ainda mais.

Prof.^a Nelga: Fortalecer.

Prof.^a Eduarda: Fortalecer ainda mais (8^a formação, l.222-230).

Frente ao exposto, considero que a pesquisa-formação realizada na escola, foi potencial para o fortalecimento do grupo de professoras, conforme exposto nas falas de Nelga e Eduarda. As relações estabelecidas nos diálogos que emergem desses espaços formativos, principalmente, quando estabelecidos no ambiente de

trabalho das profissionais são potentes para pensar a formação e o desenvolvimento profissional.

Em todas as áreas e quaisquer que sejam os objetivos da formação, o trabalho em grupo é considerado como a forma que melhor se adapta ao público adulto, oferecendo a possibilidade de uma expressão individual de aspirações e dificuldades e as bases de cooperação com os outros sujeitos em formação (FERRY, 2004, p.35, tradução pessoal)²⁵.

Assim, Oliveira et. al. (2010) considera que o grupo

[...] tem sido um lugar de formação para os seus participantes, sendo esta significativa para os sujeitos devido às (res)significações e (re)construções de conceitos e sentidos proporcionadas ao grupo, durante a participação ativa de todos neste espaço [...] (Ibid., p.137).

Em ambos os casos, os autores se referem ao grupo como dispositivo ao qual a formação e os modos de ser professor estão entrecruzados a uma expressão individual de subjetividades, somados ao fato de estar em um coletivo que potencializa reconstruções e ressignificações de conceitos e sentidos que são próprios do grupo.

No campo da Educação Musical, Brito (2010) entende esse grupo, aliado ao fazer musical como

[...] um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola – espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência –, deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética (BRITO, 2010, p.91-92).

Para a professora Eduarda, as interações formativas, potencializadas no grupo, são muito importantes, pois ela entende que em uma escola de EI não pode existir esse sentimento de individualidade.

Prof.^a Eduarda: Eu sou muito, eu acredito muito na troca, na experiência, no trabalho em equipe, enfim, no grupo, né. **Não conseguiria me imaginar numa escola onde eu trabalhasse sozinha e encerrada dentro da minha**

²⁵En todos los ámbitos y sea cuales fueren los objetivos de la formación, se considera al trabajo de grupo como la forma que mejor se adapta a un público de adultos, a la vez que ofrece la posibilidad de una expresión individual de aspiraciones y dificultades y el basamento de la cooperación con los otros sujetos en formación (FERRY, 2004, p.35).

sala de aula. [...] sempre estou puxando todo mundo para o grupo, porque é impressionante, a gente sempre chega aqui, também, isso se deu aqui [na formação] e se dá em outros momentos, a gente senta aqui, daí uma lança uma ideia [...]. Gente, quando tu vê, tu monta uma coisa maravilhosa, que cada uma tem um dom, tem uma habilidade, tem uma ideia. **Não tem como tu trabalhares numa escola, separadas.** [...] Então, assim, eu acredito muito na questão **da força do grupo e da troca de experiências, da troca de ideias, de tu se doares, de não ter aquela coisa de esse é meu, minha ideia, não divido com ninguém.** Eu sou muito de equipe (7ª formação, l.383-398, grifos meus).

Em sua fala, conforme apontado por Brito (2010), Eduarda trata de um grupo que se mostra resistente e se reinventa, que reside em trocas de experiências, no ato de se doar, no compartilhamento de ideias entre pares. Considerando esse modo de entender o grupo, torno a me questionar: como seriam constituídas as relações professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor, em uma escola de EI individualizada? Como seriam as práticas pedagógicas nesses contextos? E quanto à realidade aqui narrada, ela é percebida em outros espaços escolares? Essas e outras questões me desassossegam, pois participar de um movimento formativo na escola implica em estar disposto a compartilhar, a se doar. Ao implicar-me com a formação dessas professoras e com o fazer musical docente na EI, pude ter a dimensão de como o grupo de formação era entendido e vivido no contexto narrado.

Jane, Maíra e DS também concordam que o trabalho em grupo, conforme exposto por Eduarda, é uma questão fundamental na EI.

Prof.^a Jane (monitora): O bom é que aqui, a gente sempre faz esse trabalho coletivo, né. Sempre ajudando umas as outras, é bem interessante isso. Não é aquela - "ai aqui é a minha turma" - e não quer saber do outro.

Prof.^a Maíra: Não e é aquela, nós com os pequenos, sempre estamos juntas, né, integrando.

Prof.^a DS: E isso também é muito bom e muito rico, porque hoje a Maíra é a profe daquela turma, amanhã pode ser a Marta, pode ser a Anatel, pode ser eu, pode ser as meninas, então, assim, né, as crianças já vão convivendo.

Prof.^a Maíra: E criando vínculo com aquela profe, né (6ª formação, l.327-335).

Prof.^a Maíra: E a mesma coisa nós, aqui, essa troca que a gente sempre tem. [...] está sempre todo mundo pronto para trabalhar junto. (6ª formação, l.338-341).

Trabalhar junto também parece ser uma máxima nas ações profissionais das professoras da EI que consideram o grupo de formação como um importante dispositivo para a reflexão e ampliação de suas práticas. Percebo que elas realizam atividades em conjunto cotidianamente e sentem-se felizes nessas interações.

Algo que me fascina e cativa, nessa pesquisa-formação são as trocas de experiências entre as professoras. É simplesmente enriquecedor comentar sobre determinado assunto e perceber que umas se interessam pelo trabalho das outras e sugerem ideias para trabalhar aquele assunto ou querem "embarcar" na ideia com a colega (*D.E. pesquisadora-formadora, 5ª formação*).

Experienciar a pesquisa-formação, no grupo com as professoras foi disparador em minha escrita e tem ressoado no entendimento do grupo como um espaço coletivo, que é vívido e potente. Percebo que o sentimento de grupo e as interações formativas também se reverberaram nas falas das professoras Eduarda e Nelga.

Prof.^a Eduarda: Eu acredito muito no trabalho em grupo, em tudo, então uma desafia a outra, uma ajuda à outra. Tem aquela que é mais - "tu pode, tu faz" - então, a gente no grupo se sente mais solta, mais encorajada de fazer as coisas, fica mais divertido, fica mais leve também, fica menos monótono né e a gente aprende, só aprende e desenvolve mais. Experiência de grupo é tudo de bom (*8ª formação, l.208-212*).

Prof.^a Eduarda: Sim, afinidade que a gente tem, a gente conhece cada uma, então, a gente se sente mais à vontade né.

Prof.^a Nelga: E depois é uma troca, né. Um dia é - "ai, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo" - então é interessante.

Prof.^a Eduarda: A gente aprende mais, aprende com mais prazer, com mais entusiasmo, mais dinamismo, assim (*8ª formação, l.214-219*).

A fala dessas professoras apresentou outra máxima, as relações de amizade, de afinidade, de respeito e admiração ao trabalho dos pares, que se reflete ao realizar uma formação em grupo, com pessoas que já tem algum vínculo estabelecido, que trabalham em um mesmo espaço e se sentem grupo. Já havia percebido em meu trabalho de conclusão de curso (TOMAZI, 2015), ao realizar entrevistas com bolsistas e ex-bolsista do PIBID-Música/UFSM.

Prof.^a Jane (monitora): A gente se sente com mais liberdade para se expressar (*5ª formação, l.374*).

Prof.^a Máira: É que como a gente já tem uma convivência, para nós se torna até mais, a gente não fica muito tímida, a gente consegue expressar melhor os nossos sentimentos, ideias que vão surgindo aqui no grupo, né. Eu acho.

Prof.^a Anatel: Você também dá bastante liberdade, chega combinando, assim, então (*6ª formação, l.307-311*).

Prof.^a Marta: E eu acho assim, que quando o grupo é bom...

Prof.^a Anatel: E estão interessadas, também, né, e querem também.

Prof.^a Máira: E a gente já tem essa troca de atividades entre a gente [...] já tem certa liberdade.

Prof.^a Marta: E, como o grupo da escola é muito bom de trabalho, né, tu pega uma escola onde os professores ficam se, brigando [...], que ficam só se cutucando.

Prof.^a Máira: Não, e criticando o trabalho. Eu acho que aqui todas, uma admira o trabalho da outra, cada uma na sua realidade, mas, eu pelo menos admiro muito o trabalho das minhas colegas, né, então (6^a formação, l.315-326).

Prof.^a DS: Eu acho que o maior ponto é o que a Máira colocou, assim, essa questão da gente se sentir mais à vontade, da gente ter mais uma liberdade, afinidade, que talvez, se a gente tivesse em um grupo que ninguém se conhecesse, porque assim, que nem essa, vamos pensar a gente, quando vai numa formação, em alguma coisa, tu sempre tentas procurar alguém que tu conheces para ficar do teu ladinho ali, né. E para nós, então, é muito prático, porque todas nós nos conhecemos, nos damos muito bem [...].

Prof.^a Marta: E outra coisa que é interessante, tipo, se alguém tem uma ideia, não fica para ela a ideia - "não, vou fazer só pra mim, pra eu aparecer" - né. Não, é todo mundo junto! (6^a formação, l.344-359)

As falas apresentadas nesses quatro trechos destacam que fazer parte de um grupo, com pessoas que se conhecem e mantêm uma relação de diálogo, de respeito e de trabalho coletivo, tornou o processo de pesquisa-formação mais agradável e expressivo. Conforme apontou a monitora Jane, ela se sentiu mais à vontade para se expressar. Anatel, por sua vez, sentiu que havia uma liberdade maior nas relações entre professoras e pesquisadora-formadora. Marta e Máira concluíram que quando o grupo é bom e se relaciona bem entre os pares, não há brigas, desentendimentos e/ou críticas infundadas, mas um sentimento de admiração pelo trabalho da outra. Marta e DS reforçaram o que suas colegas expuseram, fazendo um destaque para a importância em realizar uma formação com pessoas conhecidas, pela afinidade que já foi estabelecida e nessa relação de trocas com os pares.

Na intenção de concluir, mesmo que brevemente essa UAT, exponho um pequeno diálogo meu com a professora Eduarda, durante nossa sétima formação.

Ana: Fico muito feliz, porque, realmente vocês estão fazendo a diferença, não só para vocês, mas para mim, também, que eu vejo tudo o que vocês têm produzido tudo o que vocês têm se mobilizado e isso é muito grandioso.

Prof.^a Eduarda: Nós também, da mesma forma, tem enriquecido bastante. E foi, além do conhecimento, também de te conhecer melhor, de poder trocar. A gente cria um vínculo de amizade (7^a formação, l.464-469).

Penso que além das interações e dos aprendizados com os pares, a amizade é uma das principais máximas no estabelecimento das relações entre pessoas que atuam em um mesmo espaço coletivo e, principalmente, na EI.

O movimento de pesquisa-formação, realizado em Nova Palma, permitiu a minha aproximação com essas professoras, sujeitos da pesquisa. Além disso, possibilitou a criação de um vínculo de amizade que só se estabelece à medida que há uma interação entre essas pessoas, uma relação de troca, de respeito e de admiração pelo trabalho, por esse *ser profissional* do outro, por esse formar *com o* outro (Figura 8).

3.3 TEMPO III: AS CONTRIBUIÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES PELA PESQUISA-FORMAÇÃO

A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.49).

Durante a realização da pesquisa-formação com as professoras referência/unidocente, atuantes na EI, aproximei-me de seus interesses, dialogando e problematizando sobre a formação e as práticas docentes em sala de aula. Como destacam Masschelein e Simons (2017), transcendemos, modificamo-nos – professoras e pesquisadora-formadora – através de uma formação que nos mobilizou a pensar a docência na EI, potencializando as práticas musicais e pedagógico-musicais destas profissionais em sala de aula.

Se, por um lado, o Tempo I esteve implicado em conhecer o perfil do grupo de formação, partindo da trajetória formativa das professoras e suas experiências musicais anteriores à pesquisa-formação, o Tempo II apresentou narrativas orais e escritas que refletiram sobre a voz, às experiências docentes e ao grupo de formação.

Souza (2014a) compreende o Tempo III como sendo a última etapa da Análise Compreensiva-Interpretativa - a leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Nessa última etapa tem-se a ligação entre os três tempos, a partir de agrupamentos que foram surgindo ao longo das leituras e interpretações dos dados da pesquisa. Assim, o Tempo III foi vinculado, também, às fases das narrativas de Josso (2010b): “O que aprendi como pesquisadora” e “Palavras de Conclusão e Abertura”.

Ao considerar as experiências vividas durante a pesquisa-formação, as narrativas orais e escritas a partir do *Diário da Experiência (D.E.)*, tanto das professoras quanto da pesquisadora-formadora, foi possível perceber algumas ressignificações que potencializaram as práticas dessas profissionais em sala de aula. Algumas delas foram as tomadas de consciência acerca dos seus modos de ser e agir junto à EI, as considerações sobre a voz cantada e falada e o fato de se sentirem à vontade em expor suas necessidades e demandas formativas, bem como a expressão de seu desejo em ter um profissional formado em música para compartilhar conhecimentos, foram assuntos que emergiram de nossos diálogos.

Prof.^a Isabela: Eu acho que a forma de trabalhar a música, para mim, pelo menos, mudou, porque antes, ah tá, vai lá, canta uma música e "tarara"...

Prof.^a Eduarda: Isso!

Prof.^a Isabela: Mas agora é diferente, sabe!

Prof.^a Eduarda: A gente pensa a música! (5^a formação, l.448-452).

Entendi que o processo de pesquisa-formação em educação musical, mobilizado pela voz cantada/falada possibilitou *pensar a música* para além de uma simples reprodução, mas também uma música que foi produtora de sentidos e de significados para essas profissionais.

No quarto encontro de formação, propus para que as professoras construíssem um plano de atividade a partir de uma música escolhida por elas. A respeito dessa ação, a professora Isabela, tece um comentário referente a uma prática realizada com as crianças.

Prof.^a Isabela: Essa semana eu trabalhei com aquela música, "O Cravo brigou com a Rosa". Daí eu fiz todo um questionamento do por que eles estavam brigando, todo aquele planejamento da semana passada. Surgiram coisas mirabolantes, do tipo - "ai, não quis emprestar o brinquedo, não quis não sei o que, [...]" – sabe? Coisas assim, do cotidiano deles. Então, eu acho que uma coisa que contribuiu bastante foi outro olhar sobre a música, trabalhar de outra forma.

Prof.^a Gigi: O olhar pedagógico, né. Não só cantar por cantar, que nem a gente fazia.

Prof.^a Isabela: É, não só cantar por cantar. Exatamente! (5^a formação, l.453-462).

Nesse sentido, por vezes tenho me questionado a respeito da formação realizada e do grupo que nos dispusemos a estar juntos. Quais os conhecimentos musicais que as professoras já haviam se apropriado? Quais foram internalizados a partir da formação? E que *cantar por cantar* era esse? Era um passatempo nas salas da EI? Era recurso para desenvolver outras ações educativas/formativas? Quais implicações essa formação possibilitou?

Observando o planejamento construído no grupo de formação verifiquei que ele foi construído no intuito de desenvolver mais esse *olhar pedagógico*, de que falam as professoras. Entretanto, elas também deram destaque ao canto, ao ritmo, à melodia e ao caráter expressivo. Assim, pergunto-me: quais tomadas de consciência, quais compreensões foram possibilitadas pela formação? Possivelmente, ainda é necessário investir em movimentos formativos que contemplem práticas musicais vocais e/ou instrumentais, práticas que visem ampliar

os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, o que em uma formação de poucos encontros não foi possível de serem contempladas.

Por outro lado, tem-se essa modificação do *cantar por cantar* como um fator positivo, implicado pelo *olhar pedagógico*. Entendo que este olhar pedagógico, ou fazer musical e pedagógico-musical, nesse caso, tenha implicação nas práticas das professoras referência/unidocente, considerando que a formação delas é permeada pelos processos de ensinar e aprender próprios da docência na EI. É esse entendimento, portanto, que me leva a acreditar na importância em realizar movimentos formativos que potencializem, cada vez mais, suas práticas profissionais junto à infância.

Em outro diálogo entre Isabela e Eduarda, as professoras expressaram mais algumas modificações percebidas.

Prof.^a Isabela: Ai, eu acho que [o que mudou foi] a forma de ver a música com outros olhos, a partir dessa formação. A forma de trabalhar, coisas, assim, que a gente nem sonhava que davam para explorar, mas a gente está [explorando]. Parece que, agora, ficou um pouco mais fácil para a gente tentar organizar, para trabalhar com as crianças. Que antes, a gente cantava e tal, mas não era...

Prof.^a Eduarda: Abriram os horizontes, na verdade, e a gente tem um pouco mais de conhecimento, também. Até para nós, né, como professoras.

Prof.^a Isabela: E a própria troca entre a gente, né! (7^a formação, l.147-154).

E, acrescentaram

Prof.^a Eduarda: Também a voz, né. A questão da água, de fazer o aquecimento.

Prof.^a Isabela; É, o relaxamento, também.

Prof.^a Eduarda: O relaxamento. E como isso é importante para as crianças, também. Como isso acalma como faz bem, como a música faz bem, porque a gente não se dá conta da importância da música, também, em todos os sentidos, não só do trabalhar por trabalhar, mas para acalmar, para relaxar, para socializar, para tudo isso, né. Abrange uma série de coisas que a gente, às vezes, deixa de fazer, porque não tem o conhecimento.

Prof.^a Isabela: Não sabe.

Prof.^a Eduarda: É não sabe. Então, assim, é mais ou menos o que a Isabela disse, foi uma coisa que ajudou a gente, nesse sentido. Deu mais direção, a gente começou a ver a música de uma forma diferente, a gente começou a se dar conta que a gente pode, também (7^a formação, l.155-168).

A fala da professora Eduarda expressa também a importância do cuidado e da preparação da voz. Na sua fala, no entanto o que ficou evidente foi o fato de ela ter considerado que também poderia desenvolver ações musicais e pedagógico-

musicais em sala de aula, com base no que fora experienciado. Isso demonstrou que essa profissional, apesar de já desenvolver algumas práticas com as crianças, começou a acreditar ainda mais em seu potencial. Assim, "[...] devemos ter em mente que o pedagogo não vai realizar uma aula de música da mesma forma que o especialista, mas da melhor forma que conseguir a partir de seus conhecimentos" (WEBER, 2018, p.52).

Em outra narrativa, as professoras referiram-se às mudanças percebidas no que tange à voz cantada e falada.

Prof.^a Eduarda: É a consciência [...] do uso da voz, das várias possibilidades que ela oferece. Nesse sentido, assim, né! A questão do repertório também, das novidades. Então, acho que ajudou de forma a conhecermos mais a questão da voz, do poder da nossa voz [...] que a gente pode que a gente tem capacidade é só querer. Eu acho que também nos encorajou a acreditar mais na gente [...]. Que todas nós temos e podemos, é só querer, né! [...]

Prof.^a Maria: E a questão de treinar a voz, também, né. De se desafiar a tentar, sabe. Não importa se não sair perfeito, mas tentar, né [...].

Ana: Exato. E aquela coisa de se reconhecer também. De saber as suas possibilidades de cantar [...] tendo esse conhecimento da melodia, das diferentes alturas [...], cantar de uma forma adequada para a sua voz, nunca se esquecendo da voz das crianças, que ela é sempre mais aguda, "mais fina" [em relação] a nossa, né (8^a formação, l.163-178).

Segundo Specht (2007),

O trabalho de técnica da voz cantada visa ao uso adequado de todo aparato vocal, à higiene vocal e aos seus cuidados, ao conhecimento dos limites e das possibilidades vocais. Dessa forma, também estaremos promovendo a saúde vocal desse profissional e possibilitando uma atenção maior para a orientação de seus alunos [...] (Ibid., p.19).

Logo, entendo que a pesquisa-formação, desenvolvida com as professoras da EI, possibilitou, a compreensão da voz cantada e falada das professoras, fato que se refletiu em suas práticas junto às crianças.

Frente às discussões e relatos potencializados pela pesquisa-formação, no sexto encontro de formação, escrevi um comentário a respeito da experiência vivida e de suas contribuições aos sujeitos da pesquisa.

Ana: Fico muito feliz, assim, em saber que a pesquisa-formação tem de algum modo, contribuído com a formação de vocês, porque a gente sabe que vocês são professoras e tem toda uma relação com as crianças [...]. Vocês já têm uma caminhada longa de trabalho, de conquistas, de várias questões que vocês foram as protagonistas. E saber que eu posso fazer

parte desse momento, para mim também como professora e não só como pesquisadora é muito importante, porque a gente tem certo conhecimento, mas quando ele é compartilhado, ele se multiplica, ele tem outro valor, então isso é muito importante (6ª formação, l.88-98).

Penso que ter vivido essa experiência com as professoras foi muito significativo para a minha trajetória como pesquisadora-formadora e como professora, pois compartilhei um pouco de mim e obtive esse retorno das professoras, em ações e palavras. Essas profissionais ainda compartilharam narrativas que expressaram suas vontades, suas necessidades e demandas formativas as quais não puderam ser contempladas com essa formação, mas que serão imprescindíveis para pensar e promover movimentos formativos futuros.

Prof.^a Eduarda: E como a gente tem necessidade de sempre ter essas formações, não é agora, ter essa formação e deu, e não ver mais [...].

Prof.^a Isabela: Mas essas formações, geralmente é uma formação o que? Uma formação padrão, [...] não uma formação específica. E a gente briga por formações específicas para a Educação Infantil. Sempre se esquecem da gente, é bem complicado.

Prof.^a Eduarda: Muito. Estamos sempre brigando [...]. Então, assim, ó, é uma coisa que a gente já vem pedindo muito. Na verdade, a gente queria uma professora de música, né, aqui na escola.

Prof.^a Isabela: Assim como queríamos uma de educação física.

Prof.^a Eduarda: Assim, que desse para sentar, para trocar [ideias] com eles [...].

Ana: Mas não de substituir o trabalho de vocês!

Prof.^a Eduarda: Não, de enriquecer!

Ana: Exato. Trabalhar em conjunto.

Prof.^a Isabela: É diferente ter. É uma pessoa diferente.

Prof.^a Eduarda: E a gente percebe que tem crianças que tem um declínio enorme para essa questão musical, essa questão de instrumentos, mas a gente se sente meio que presa, por que tu não dominas. Agora, eu entendo que a professora que vem tipo, com um violão, com um teclado, já desperta.

Prof.^a Isabela: Começa a envolver mais.

Prof.^a Eduarda: São as habilidades, as competências, como diz né. E daí, a criança já começa a se envolver mais com aquilo, já começa a perceber que ela tem esse lado, essa habilidade, então, nesse sentido (7ª formação, l.204-229).

O diálogo apresentado provocou-me a repensar, também as formações que são promovidas aos professores da EB, de um modo geral. Como são essas formações? Esses momentos são formulados considerando-se as necessidades formativas destes profissionais? Têm-se olhado para os contextos de ensino? Essas são questões que me pareceram pertinentes e que também me desestabilizam como pesquisadora-formadora. Quando há a proposição de um processo formativo, este nem sempre será preparado para um público específico, no sentido de observar seus interesses. No entanto, é necessário que comecemos a modificar esses modos

de formação, a fim de potencializar mudanças significativas nas práticas docentes seja na EI, seja nos demais níveis da EB.

Por outro lado, a cada nova pesquisa desenvolvida com professoras referência/unidocente e a Educação Musical, tem-se um tema que é recorrente nas falas destas profissionais – o desejo em ter um trabalho musical e pedagógico-musical compartilhado com um profissional licenciado em Música (ARAÚJO, 2012; WERLE, 2010; CORREA, 2008; SPANAVALLO, 2005; BELLOCHIO, 2000, dentre outros autores).

Prof.^a Eduarda: É. Tu tens que ter todo um estudo, todo um cuidado, então, assim ó, a gente faz, mas nada se compara se tivesse. E, vocês estando aqui, ajudam a gente, ensinam e a gente acaba aprendendo. Então só tem a enriquecer, e é uma coisa que nós estamos pedindo, uma hora nós alcançamos gurias. Devagarinho vai.

Ana: Está certo!

Prof.^a Maria: E o ideal seria de trabalhar com as crianças, alguém que tenha conhecimento.

Prof.^a Eduarda: Claro!

Prof.^a Maria: Assim, porque, tu falas do teu jeito, mas quem estudou que sabe as técnicas, que nem a profe, ela vem aqui e explica né, tem que fazer assim, fazer diferente.

Prof.^a Eduarda: Isso!

Prof.^a Maria: Às vezes, se é a gente, tu só pega a música, canta. Mas, às vezes, tu não exploras o suficiente. Faz uma coisa limitada.

Ana: Mas, agora, [...] vocês estão com um conhecimento a mais.

Prof.^a Eduarda: Sim, lógico. E a gente já se deu conta de que a gente pode trabalhar várias formas [possibilidades] na música.

Ana: Porque eu acho que essa é a grande questão, é vocês acreditarem que vocês podem desenvolver esse trabalho, que vocês têm condições, que vocês têm conhecimento, né. (7^a formação, l.235-255).

Ana: Então eu realmente acredito nisso que eu estou fazendo aqui com vocês e eu vejo que isso é recíproco, que parte de vocês, também. Isso é muito importante e, claro, que essa luta de ter um professor de música formado, para trabalhar, é algo que a gente vê em vários locais, mas nem sempre se consegue né. Por isso que eu acredito muito nesse movimento que vocês estão fazendo, porque vocês não deixam de cantar com as crianças.

Prof.^a Eduarda: Sim, e além de toda essa questão do instrumento também, mais é a questão da expressão, da desenvoltura, do canto, da voz. Então é uma série de descobertas que eles fazem e desenvolvem, não é simplesmente uma coisa. A música é movimento, movimento e alegria, e o que é a criança se não é movimento se não é alegria, se não é a fala, se não é a voz? Então, eu acho assim que é uma coisa que precisa ser investida, que não deveria ser esquecida. Deveria ter um retorno, retomar, a gente precisava ter [...].

Prof.^a Nelga: Uma sequência, né!

Prof.^a Eduarda: Uma sequência, aham!

Prof.^a Nelga: Por que assim, eu cantava já com os meus pequenininhos e depois da formação, assim, sei lá, eu acho que comecei a cantar mais com eles [...] (8^a formação, l.315-332).

Esse desejo em ter um(a) professor(a) de música na escola está muito presente nas falas das professoras referência/unidocente que atuam tanto na EI quanto nos AIEF. Assim,

Como já mencionado, as pesquisas revisadas destacam a importância do trabalho compartilhado e do apoio do professor especialista ao trabalho desenvolvido pelo professor de referência no que se refere ao ensino de música. Fica clara também a importância deste professor trabalhar com a educação musical, independente do fato da escola possuir ou não um professor especialista na área (WEBER, 2018, p.56).

Nesse sentido, movimentos formativos que considerem as necessidades dessas profissionais, seus interesses, as ações que já desenvolvem em sala de aula e o que poderia ser melhorado são produtivos no contexto da formação de professores.

As professoras ainda expressaram seus interesses em relação à pesquisa-formação, entendendo que apesar do desejo em desenvolver um trabalho compartilhado com um profissional licenciado em música, gostariam que as formações fossem contínuas.

Prof.^a Maria: Seria bom se não parasse. [Mas que] não fosse tão constante [...].

Ana: Daria para pensarmos de fazer um encontro mensal...

Prof.^a Eduarda: Ai, que maravilha!

Ana: Não sei! São todas possibilidades.

Prof.^a Eduarda: Já ajudaria um monte (7^a formação, l.472-476).

Ana: É eu fico realmente muito feliz, por vocês terem aberto as porta, aberto essa oportunidade, né. Que a gente sabe, eu tenho a minha intenção de pesquisa, mas também não era só a intenção de pesquisa, era a intenção de fazer uma formação.

Prof.^a Nelga: A diferença, também.

Ana: De fazer a diferença e saber que essa diferença ela está sendo vivida na prática, mas com certeza não vai parar por aqui, porque eu não tenho interesse em parar.

Prof.^a Eduarda: Ai que bom! Que notícia boa!

Ana: O meu interesse, na verdade é fechar este ciclo, e aí, de repente, a gente seguir pensando em outras coisas, talvez aprofundando isso que a gente viveu aqui [...].

Prof.^a Eduarda: Porque o grande entrave dos anos, gurias, eu não sei vocês, mas cada ano que se inicia o grande entrave nosso é coisas novas, porque as crianças se repetem a Marta, mesmo, vai ter alunos que foram do ano passado. Então, como a gente tem aquela ânsia por coisas novas, por novidade, porque a gente sabe que a criança quer novidade e elas são francas e elas dizem - "Eu já conheço, eu já fiz, ai já é chata essa música" - elas dizem na cara da gente - "ai, eu não quero brincar; ai, isso aí já fizemos o ano passado". Eles têm uma memória de leão e eles querem também, então a geração é muito, né, inovadora, as coisas se modificam muito. Então, a gente está sempre em busca de coisas novas para não se tornar

uma coisa monótona, repetitiva e para nós conseguirmos contemplar, porque a gente está sempre atrás deles, nunca na frente, mas nós estamos sempre tentando chegar o mais perto possível. Então, assim, novidade, as coisas novas. Daí a gente vai sentar para planejar - "Ai, mas isso aqui já foi feito, mas isso aqui..." - sabe, então sempre tentando fazer uma dinâmica nova, uma atividade nova, uma coisa, porque querendo ou não, acaba se repetindo e essa repetição é muito chata. A gente não gosta, imagina as crianças (8ª formação, l.368-397).

Considero que, apesar de existir a necessidade de encerrar um ciclo, o qual esteve vinculado a um projeto de pesquisa e a uma dissertação, sempre fica a vontade e o desejo de continuar. Penso que o grande diferencial de uma pesquisa-formação constitui-se em movimentar as práticas musicais e pedagógico-musicais das professoras em sala de aula, e também em contribuir com tomadas de consciência, com relação aos cuidados e a preparação da voz, sobre esse outro olhar no trabalho musical em sala de aula com as crianças da EI.

Para finalizar a escrita do Tempo III, não poderia deixar de problematizar algo que percebi desde o primeiro encontro de formação: a leveza com que os encontros foram produzidos. Durante nossos encontros, percebi algumas coisas que me levaram a pensar que estar na EI é viver divertidamente uma experiência.

O que mais me chama a atenção é que essas professoras, mesmo cansadas do dia de trabalho são muito divertidas e participativas. Isso é um diferencial! Será que uma das condições de estar na EI é ser divertida, é estar na docência divertidamente? (*D.E. pesquisadora-formadora, 3ª formação*).

Em outro momento, também destaco: "Será que esse fato se constitui como algo próprio da EI? Mesmo nos momentos de maior cansaço, essas professoras demonstraram esse diferencial" (*D.E. pesquisadora-formadora, 5ª formação*). A partir dessas duas escritas, retiradas de meu *D.E.*, sinto que ser professora na EI é estar impregnada desse divertimento, é divertir-se na/com a docência. No entanto, entendo que esse divertimento não pode ser interpretado como algo destituído de conhecimento.

Na verdade, esse divertimento "é uma tarefa desafiadora explorar o tema da alegria, principalmente o da alegria na escola, num tempo em que somos ameaçados constantemente pela tristeza. Tempo de educação maltratada [...]" (RIOS, 2019, p.117). A partir da escrita de Terezinha Azerêdo Rios, entendo que visualizar essa alegria, esse divertimento é um fator, por vezes, difícil. No entanto, o trabalho docente, principalmente na EI, partindo do contexto pesquisado, ainda

permite perceber essa alegria, esse entusiasmo, considerando que ele é compartilhado, que ele é construído no trabalho de grupo e que foi potencializado pelo grupo de formação.

Assim, concluo o Tempo III, considerando que a pesquisa-formação possibilitou tomadas de consciência das professoras, impulsionou narrativas que expressassem suas necessidades, suas vontades, mas, principalmente permitiu perceber que essas profissionais vivem a escola, divertidamente, alegremente. "É importante explicitar o que se entende por alegria, para que seu significado não seja deturpado ou empobrecido, para que a rima se mantenha, não apenas numa perspectiva literária, mas política" (RIOS, 2019, p.122).

Falar em alegria nos remete à dimensão estética de nossa vida social, à presença da sensibilidade em nossas ações e relações. Especialmente nas relações. A alegria é um sentimento experimentado em situações positivas, em momentos de fruição, de prazer, de entusiasmo (Ibid., p.122).

4 AS CONSIDERAÇÕES: ENTRELAÇAMENTOS EMERGENTES DE NOSSAS VOZES

Concluir sobre um tema, um problema, uma dissertação, remete-me a um entendimento de ações que vão se encerrando, finalizando, terminando, fechando um ciclo. Essas considerações expressam as experiências vividas com um grupo de formação, do qual fiz parte e me reconheci como sujeito. Como resultados, a pesquisa reflete os momentos vividos no grupo, a partir de aprendizados entrelaçados aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e à voz cantada/falada. Resultados que são específicos, são singulares e que, pelas ações, ao longo dos anos, podem ir se modificando, ressignificando e possibilitando aberturas para outras considerações.

Percebo que a escrita de minha dissertação esteve intimamente relacionada à formação continuada de professoras em serviço e à pesquisa-formação na educação musical. Ela foi impulsionada pelos meus anseios enquanto pesquisadora-formadora, pela minha trajetória formativa, desde a infância até o presente momento e também pelos desejos e falas das professoras, as quais não participaram da formação com o único intuito de ganhar em conhecimento, mas também com a intenção de ressignificar a própria docência.

Considero, a partir das experiências vividas, ser importante investir cada vez mais em movimentos formativos continuados para as professoras da EI, entendendo que esses emergem da necessidade de se compreender que uma vez formado, o profissional deve continuar aprendendo a aprender. No entanto, não tenho a intenção de afirmar que os conhecimentos construídos são passageiros, mas sim que é imprescindível aos profissionais da educação estar em constante movimento formativo, conhecendo o que está sendo desenvolvido em outros espaços educativos. O professor precisa estar disponível para aprender o novo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), *com* os colegas e *com* os pesquisadores-formadores.

Figueiredo (2017a, p.86) considera que "a formação continuada pode auxiliar neste processo formativo, familiarizando o pedagogo com diversas áreas artísticas que pudessem ser articuladas em seu dia a dia na escola [...]". Esse e demais pesquisadores (SPANAVELLO, 2005; PACHECO, 2005; CORREA, 2008; WERLE, 2010; ARAÚJO, 2012, por exemplo) entendem a formação continuada de

professores, na área da Música/Educação Musical, assim como em outras áreas artísticas, como fundamental para o desenvolvimento profissional das professoras atuantes na escola de EB, principalmente da EI e dos AIEF, "[...] a fim de estabelecerem bases para uma prática escolar que seja relevante para a formação dos estudantes [...]" (FIGUEIREDO, 2017a, p.86), e que impulsionem práticas musicais e pedagógico-musicais mais conscientes, seguras e significativas.

Na construção desta dissertação orientei-me pela pesquisa-formação, a partir de Marie-Christine Josso (2010a; 2010b), entendendo-a como referencial teórico-metodológico, que compreende os sujeitos da formação – professoras da EI e pesquisadora-formadora – como sujeitos conscienciais, os quais têm interesses próprios, mas que compartilham, também, de interesses com o coletivo. Esses sujeitos possuem uma trajetória formativa singular, são agentes transformadores de seu desenvolvimento profissional e modificam-se nas experiências formativas e nas interações com o grupo.

O referencial teórico-metodológico possibilitou-me conhecer mais profundamente a formação de professores, sob uma perspectiva consciencial dos sujeitos implicados na formação. Pela pesquisa-formação em educação musical, aproximei-me de professoras referência/unidocente, que atuam na EI, no município de Nova Palma/RS e, junto delas, ressignificamos experiências vividas em grupo e potencializamos práticas musicais e pedagógico-musicais, mobilizadas pela voz cantada/falada.

Através do objetivo geral dessa pesquisa, busquei compreender como um processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada/falada de professoras da Educação Infantil, pode potencializar as práticas musicais em sala de aula. Como objetivos específicos, procurei entender as contribuições do grupo como dispositivo formativo e das experiências musicais no processo formativo das professoras durante a pesquisa-formação; e, perceber como a voz pode ser ressignificada pelas professoras no processo de formação musical e pedagógico-musical.

Frente aos objetivos de pesquisa, por vezes questionei-me: uma pesquisa-formação em educação musical, mobilizada pelo uso da voz cantada/falada, composta por oito encontros, consegue transformar as práticas musicais das professoras em sala de aula? Possibilita tomadas de consciência, as quais ficarão ressoando nas práticas dessas professoras, por algum tempo? Ou, ainda,

silenciosas, essas experiências irão se aninhar no íntimo de suas consciências e passarão a fazer sentido alguns anos depois? Sinto que essas respostas não estão ao meu alcance, mas, certamente, ficarão reverberando e desassossegando minha escrita e meus modos de ser professora-pesquisadora-formadora.

Com vistas a responder aos objetivos da pesquisa a partir dos dados, propus uma triangulação de achados da pesquisa que articulasse as fases da narrativa de Josso (2010b) aos encontros de formação (narrativas orais e escritas) e, aos três tempos da análise compreensiva-interpretativa, proposta por Elizeu Clementino de Souza (2014a). Assim, no tempo I, apresentei as experiências musicais anteriores à pesquisa-formação, vividas pelas professoras, o que possibilitou construir o perfil do grupo de formação. No tempo II, construí as UAT da pesquisa, as quais foram potencializadas a partir de questões e momentos problematizadores.

Na UAT 1, discuti sobre a voz e pude perceber que as professoras estavam preocupadas com a produção vocal na infância, considerando que estas crianças tinham o costume de falar muito alto, fato que as profissionais entendiam como prejudicial para as vozes das crianças. Também percebi a preocupação com o cantar em sala de aula, atrelado às melodias. As professoras consideravam o conhecimento da melodia como um fator fundamental no desenvolvimento de práticas musicais e pedagógico-musical, com as crianças. Estas profissionais passaram também a dar maior atenção aos cuidados, à preparação e à exploração vocal, os quais não eram vistos como importantes até o momento, ressignificando os modos de perceber a voz pelas professoras da EI. As práticas de canto em uníssono e a duas vozes também foram potenciais, na percepção da tessitura vocal, na emissão vocal e no controle de ar.

A UAT 2 centrou-se na apresentação e discussão acerca das experiências docentes na EI, na qual as professoras narraram sobre os desafios que caracterizam estar em docência na EI, sobre a importância em sentirem-se seguras para realizar práticas musicais e pedagógico-musicais significativas. Estas profissionais destacaram a necessidade de explorarem seus potenciais, de se sentirem estimuladas para desenvolver práticas musicais em sala de aula. Por vezes, elas destacaram que estas práticas assumiam um papel de coadjuvância, ao que considero como sendo um fator comum, frente às exigências que, por vezes, são assumidas por estas profissionais. Já a UAT 3 foi construída a partir do grupo como

dispositivo de formação, assumindo um papel importante no processo formativo das professoras durante a pesquisa-formação em educação musical.

Para finalizar, o Tempo III, última etapa da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014a), permitiu-me a construção de alguns agrupamentos, os quais foram significativos para compreender o processo de pesquisa-formação em educação musical, como potencial para a realização de práticas musicais e pedagógico-musicais na unicodência na EI.

Com base nos objetivos da pesquisa, passo a apresentar as considerações da dissertação. Conforme os objetivos específicos da pesquisa, entendo que o grupo assumiu um papel importante nas relações entre essas profissionais, como dispositivo de formação. O trabalho em grupo contribuiu porque potencializou o sentimento de coletividade entre as professoras, um fato que já acontecia entre elas, mas que foi ampliado e ressignificado pela pesquisa-formação. Em suas narrativas junto ao grupo, a professora Eduarda reforça que a EI não poderia se estabelecer como um ambiente individualizado, mas que era preciso trabalhar junto, construir a educação coletivamente.

Quanto às contribuições das experiências musicais vividas no processo formativo das professoras da EI, compreendi que elas passaram a acreditar cada vez mais nas práticas musicais e pedagógico-musicais que estavam desenvolvendo, sentindo-se mais estimuladas a continuar. A formação proposta contribuiu, ainda, para que essas profissionais pensassem em diferentes maneiras de trabalhar com a música em sala de aula.

Com relação à voz cantada/falada, percebi que as professoras passaram a se preocupar mais com a produção vocal na infância e com o conhecimento da melodia a ser cantada e ensinada às crianças. Essas profissionais também começaram a dar maior atenção aos cuidados, à preparação, à exploração e à tessitura e emissão vocais, tomando consciência da importância do controle de ar. Assim, o uso da voz cantada/falada foi ressignificado a partir do processo de formação musical e pedagógico-musical experienciado.

Compreendo, a partir dos resultados apontados pelos objetivos específicos, que o processo de pesquisa-formação, mobilizado pelo uso da voz cantada/falada de professoras da EI, foi essencial para potencializar as práticas musicais e pedagógico-musicais em sala de aula, possibilitando tomadas de consciência, as quais foram fundamentais para modificar os modos de pensar a docência na EI.

Nesse processo, as professoras se entenderam como sujeitos da pesquisa, fato que possibilitou a elas expressarem suas vontades, suas necessidades e suas potencialidades.

Ao reconhecerem-se como sujeitos singulares no processo formativo, como sujeitos conscienciais, estas professoras narraram que a forma de pensar e de trabalhar a música em sala de aula se modificou. Passaram a atribuir sentido ao trabalho musical e pedagógico-musical, potencializando outro olhar para a educação musical, não somente o interesse de cantar por cantar, sem um sentido prévio, mas fundamentado nos processos de ensinar e aprender, próprios da docência na EI.

O desejo em ter um profissional licenciado em Música também emergiu de nossos encontros de formação, no entanto, a principal constatação trazida pelas professoras foi de compartilhamentos e diálogos, e não em ter alguém que substitua o trabalho desenvolvido por elas. As professoras demonstraram ainda a necessidade e o interesse em experienciar mais formações voltadas ao fazer musical e pedagógico-musical, que esses encontros pudessem ocorrer com mais frequência durante o ano e que considerassem seus interesses formativos.

A pesquisa-formação realizada, apesar de ter apontado resultados significativos para pensar a formação continuada de professoras em serviço, atuantes na EI, também demonstrou alguns limites. Entendo que é necessário dar continuidade ao trabalho realizado, a fim de ampliar os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais experienciados na formação e problematizar a produção vocal em sala de aula e o modo pelo qual a formação impactou a prática destas profissionais, após o término da pesquisa.

Ainda ficam algumas questões: quais os desafios de planejar uma formação continuada em música para professoras unidocentes em serviço, considerando as experiências musicais vividas por estas profissionais? Qual o papel da voz cantada na unidocência na EI? Qual o papel da voz do professor em sua realização profissional, falada e cantada?

Finalizando...

Considero que o processo de pesquisa-formação em educação musical, mobilizado pelo uso da voz cantada/falada, junto às professoras da EI, contribuiu para a realização de práticas musicais e pedagógico-musicais mais conscientes no espaço de sala de aula. Por meio dessa pesquisa-formação, pude conhecer melhor as professoras participantes, suas realidades escolares e, principalmente, perceber

a presença de um diferencial que tenho considerado como próprio de professoras que atuam na EI – viver a docência de modo leve e seguro!

Referente às produções decorrentes da pesquisa-formação e aos resultados a que cheguei, considero que são imprescindíveis investimentos em movimentos formativos que partam das necessidades das professoras da EI e, acrescento também, das professoras dos AIEF. Entendo que estas profissionais têm necessidades e interesses formativos que poderiam ser ampliados/aprofundados por uma pesquisa que as conhecesse melhor e que fosse organizada com o intuito de impulsionar ainda mais as práticas musicais e pedagógico-musicais na docência escolar. Por outro lado, entendo que uma formação que aprofundasse mais a voz como um conhecimento musical na unicidade, potencializaria práticas musicais mais profícuas, conhecedoras e orientadoras da produção vocal na infância.

Os entrelaçamentos que emergiram de nossas vozes faladas foram potencializados pela aproximação da pesquisadora-formadora às fases da narrativa de Josso (2010b), que foram importantes para conhecer melhor o grupo de formação e problematizar as práticas musicais e pedagógico-musicais que eram desenvolvidas, bem como ressignificá-las através da pesquisa-formação em educação musical. A fase de compreensão e de interpretação das narrativas, orais e/ou escritas, possibilitou-me compreender melhor as relações estabelecidas com a educação musical na EI, modificando os modos de se relacionar com a voz cantada/falada em sala de aula, potencializando experiências docentes mais leves e seguras, e, aproximando ainda mais o grupo de professoras envolvido no processo formativo.

Assim, concluo minha escrita compreendendo que a escolha pela pesquisa-formação na educação musical foi essencial no desenvolvimento dessa investigação, a qual potencializou práticas musicais mais conscientes, voltadas à voz, ao cantar, às experimentações e aos modos de produção vocal com professoras da EI, modificando os sujeitos que estiveram envolvidos no processo – professoras da EI e pesquisadora-formadora. Essa escolha permitiu também entender o grupo como um importante dispositivo de formação que têm influências no desenvolvimento profissional e que possibilita essas relações de amizade, de interações entre os pares e de respeito mútuos. Por fim, realizar a pesquisa-formação na educação musical com professoras da EI me permitiu olhar de outro modo para essa etapa da EB, reconhecendo esse olhar da alegria em estar/ser

docente na EI, potencializando o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas aos movimentos formativos continuados. É preciso investir cada vez mais em estudos que visualizem as necessidades formativas dos professores atuantes nas escolas de EB, considerando seus interesses e aprofundando discussões acerca de ser docente, de estar atento às múltiplas possibilidades de se construir uma docência mais leve e consistente nas escolas da EB.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. **A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria**: da arena legal à arena prática. 2017. 257f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

_____. **Música no ensino fundamental**: a Lei nº 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria. 2011. 336 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. 366f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p.367-387, maio/ago., 2010. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614>. Acesso em: 14 maio2017.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de. **Formação continuada em música**: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

ASSEF, Mário. O canto e as lágrimas: o resgate da pureza e da afinação. In: SOBREIRA, Silvia (Org.). **Desafinando a escola**. 1. ed. Brasília: [s.n.], 2013. p.51-65.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; ROSSETTO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p.415-426, maio/ago. 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: Bellochio, Cláudia Ribeiro; Garbosa, Luciane Wilke Freitas (orgs). **Educação Musical e Pedagogia**: Pesquisas, escutas e ações. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p.47-68.

_____. Educação musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes. **Relatório de Pesquisa** CNPQ/PQ, 2015.

_____. **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017.

_____. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.36, p.8-22, jan./jun., 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p.56-67, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Cai, cai balão...* Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [37], p.247-272, set./dez. 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.p.11-22.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p.13-36.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p.205-221, jan./abr. 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, 1º Semestre de 2007. p.171-179. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/967/830>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 03 maio 2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

_____. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: UFRN/Paulus, 2010, p.129-142.

CORREA, Aruna Noal. **Programa LEM: Tocar e Cantar**: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia-UFSM. 2008. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

CORREA, Aruna Noal. Não há como estar em uma sala de aula de educação infantil sem brincar sonoramente com as crianças: A formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA,

Luciane Wilke Freitas (Orgs.). Educação Musical e Pedagogia: Pesquisas, escutas e ações. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.p.169-190.

CORRÊA, Juliane Riboli. **Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo**: experiências educativas na Educação Especial. 2013. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

CORRÊA, Juliane Riboli. Formação-ação musical e pedagógico-musical de professores de Educação Especial. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. (organizadoras). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisa, escutas e ações. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p.191-210.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, p.22-35, 2016.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Educação musical e unidocência**: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Música – Licenciatura Plena)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

_____. **Sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional de pedagogos**. 2015. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

DALLABRIDA, Iara Cadore; SPERB, Leonardo; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Voltamos motivadas: vamos tentar trabalhar”: a música na formação continuada do professor unidocente. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., Blumenau. **Anais...** Blumenau: ABEM, 2016.

DAVIS, Claudia L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p.1-104, set. 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Elda et al (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores – Livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.253-267.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola**: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 2009. 394 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

FERRY, Guilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017 a.

_____. Educação musical para pedagogos: uma experiência de formação continuada em Santa Catarina. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017b. p.217-238.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A música na formação de professores: um estudo das Universidades Públicas do RS**. 2009. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Organizadora). **Experiências musicais: professores em formação na formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2016, 143p.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; WEBER, Vanessa. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para a pesquisa em Educação. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p.13-36.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008. p.57-70.

GOBBO, Giovanna Del. Formação em serviço de professores e metodologias participativas. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.p.1-21.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

IVO, Laís Figueiroa; JOLY, Ilza Zenker Leme. A flauta doce na educação musical: uma proposta de formação continuada de educadores musicais. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Traduzido por: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

LEMES, Daffny Cristina Molina. **Educação musical na Pedagogia: práticas musicais e pedagógico-musicais mediadas pelo AVEA Moodle no Estágio Supervisionado**. 2019, 68 p. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

MAFFIOLETTI, L. A.; ABRAHÃO, M. H. M. B.. Pesquisa narrativa em educação musical: considerações de ordem epistemológica. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre, Editora Sulina, 2017.

MANFIO, Vanessa; BENADUCE, Gilda Maria Cabral. Quarta Colônia de Imigração Italiana/RS: uma abordagem sobre a cultura e identidade. **Geosul**, Florianópolis, v.32, n.65, p.260-273, set./dez., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2017v32n65p260/35342>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. **Formação musical de professores generalistas**: uma reflexão sobre os processos de formação continuada. 2016. 153 p. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Uma revisão de literatura sobre a formação musical continuada de professores generalistas. **Revista Thema**, v. 14, n.1, p. 320-330, 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MOREIRA, Vinicius Ceratti. **Repertório musical de professoras unidocentes**: um estudo sobre os modos da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Música - Licenciatura)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MOREIRA, Vinicius Ceratti. Os repertórios musicais em processos formativos nos cursos de Pedagogia: um estudo com professores formadores. 2019. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC**, São Paulo, v. 52, p.1-59, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p.19-25.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

OLIVEIRA, Idelvânia Passos de Araújo. **"Entre no curso assim, eu... E hoje, nesse grupo, eu me sinto nós"**: A formação de professores no curso "Vivências com a Musicalização". 2016. 216 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n.1, p.134-147, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação Musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**. 2005. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, jan./abr. 2014. p.85-104.

REINICKE, Priscila Kuhn Scherdien. **Educação musical com estudantes trabalhadoras da Pedagogia Noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado**. 2019. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. O direito à alegria como componente da construção da cidadania. In: MIOLA, Alexsandro; HAUSCHILDT, Geonice Zago Tonini; SILVA, Jolair da Costa (organizadores). **70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Educação Humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2019. p.117-134.

RODRIGUES, Gabriela; VIEIRA, Vanessa Pedrosa; BEHLAU, Mara. Saúde vocal. São Paulo: Centro de Estudos da Voz; 2011. Disponível em: <http://www.cevfono.com>

SANTOS, Eliane Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. DOSSIÊ. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.38-53, 2012.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 2 ed.

SCHWAN, Ivan Carlos. **"Programa LEM: tocar e cantar"**: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. 2009. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

SOBREIRA, Silvia. O canto como elemento de musicalização. In: SOBREIRA, Silvia (Org.). **Desafinando a escola**. 1. ed. Brasília: [s.n.], 2013. p.11-32..

SOUZA, Daniel Torri. **A formação [vocal] do sujeito [contratenor]**. 2015. 85p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, Edla (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p.135-154.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, p.39-50, jan./abr. 2014 a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Indagación (auto)biográfica: Contar experiências, escritura narrativa y formación. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e BOLIVAR, Antonio (orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación**. Miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada, EUG, Porto Alegre, EdiPUCRS, p.34-57, 2014b.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em Música**: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB. 2018. 301f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

SPECHT, Ana Claudia. O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil. 2007. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

SPERB, Leonardo M. **A Música e o professor de Educação Infantil**: sentidos, tensões e vicissitudes. 2015. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música - Licenciatura)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação infantil e educação musical**: um estudo com pedagogas. 2011. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

TARGAS, Keila de Mello. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: redimensionando a prática pedagógica. 2003. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2003.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil**: saberes e práticas docentes. 2007. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

- TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. **O PIBID-Música como dispositivo Formador na construção docente de licenciandos em Música/UFSM**. 2015. 78p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música - Licenciatura)– Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- VALENTE, Heloisa de A. Duarte. Os grãos quase graúdos da voz: Pontos e contracantos sobre a performance do canto. In: VALENTE, Heloisa de A. Duarte; COLI, Juliana (Orgs.). **Entre gritos e sussurros: os sortilégios da voz cantada**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p.21-34.
- VALENTE, Heloisa de A. Duarte; COLI, Juliana. Apresentação. In: VALENTE, Heloisa de A. Duarte; COLI, Juliana (Orgs.). **Entre gritos e sussurros: os sortilégios da voz cantada**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p.7-18
- WEBER, Vanessa. A importância da confiança do professor unidocente para o ensino de música. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p.97-110.
- _____. **Unidocência e Educação Musical: crenças de autoeficácia do professor de referência**. 2018. 216f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.
- WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação continuada em música para professores da educação básica: um relato de experiência. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 2016.
- WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM**. 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- ZANELLA, Andrisa Kemel. **Escrituras do corpo biográfico e suas contribuições para a educação: um estudo a partir do imaginário e da memória**. 2013. 218f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

ANEXO - SOBRE AS FORMAÇÕES REALIZADAS NA EMEI



NOVA PALMA
EMEI recebeu professora de música para capacitação de professores

Os professores da Escola Municipal de Educação Infantil Aquarela, de Nova Palma, sempre engajados na busca pelo aperfeiçoamento e melhor qualidade para os alunos, receberam, recentemente, na escola a Professora de Música e Mestranda Ana Carla S. Rossato Tomazi, que está proporcionando

aos professores uma formação continuada, parte da sua tese de mestrado.

A direção e professores agradecem à professora Ana Carla pela oportunidade e pelas novas vivências musicais, salientando que as mesmas são fundamentais nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Fonte - Matéria publicada no Jornal Cidades do Vale, Faxinal do Soturno, ano 21, nº 1073, sexta-feira, 28 de setembro a 04 de outubro de 2018.

APÊNDICES

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Eu... Nós! Quando professoras, Música e Unidocência se entrelaçam.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 996144472

Local da produção dos dados: Escola Municipal de Educação Infantil Aquarela (EMEI Aquarela), Rua Raul Pila, 271, Centro, CEP: 97250-000, Nova Palma - RS.

As pesquisadoras do presente estudo se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos na pesquisa os quais serão produzidos por meio de práticas musicais em grupo de pesquisa-formação, narrativas orais grupais e narrativas escritas individuais, a serem realizadas com professoras na Escola Municipal de Educação Infantil Aquarela, no município de Nova Palma, RS, no período setembro a dezembro de 2018 e fevereiro de 2019.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas no decorrer da execução do presente projeto em artigos científicos decorrentes da pesquisa, bem como em artigos submetidos a congressos, com vistas à produção de conhecimentos sobre o tema investigado. Os dados da pesquisa serão divulgados de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), sala 3332B, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em...../...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 29 de novembro de 2018.

.....
Assinatura da pesquisadora responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Eu... Nós! Quando professoras, Música e Unidocência se entrelaçam.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi

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

Telefone e endereço postal completo: (55) 99614-4472. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332B, CEP: 97105-970 - Santa Maria, RS.

Local da produção dos dados: Escola Municipal de Educação Infantil Aquarela (EMEI Aquarela), Rua Raul Pila, 271, Centro, CEP: 97250-000, Nova Palma - Rio Grande Do Sul.

Prezada Professora:

Você está sendo convidada a participar, voluntariamente, de uma pesquisa de mestrado, intitulada por “Eu... Nós! Quando professoras, Música e unidocência se entrelaçam”.

Este estudo tem como objetivo geral **compreender como a pesquisa-formação em música se constitui em dispositivo de formação para um grupo de professoras unidocentes em serviço, atuantes na Educação Infantil, do município de Nova Palma**. Acreditamos que seja um tema importante porque além de realizar uma investigação, busca promover uma experiência de formação continuada em música com professoras da Educação Infantil (EI) em serviço. Também traz uma reflexão sobre os entrelaçamentos existentes entre professoras, Música e Unidocência; e, por promover práticas formativas em música, através da voz, a partir de uma experiência em grupo de formação.

Sua participação consistirá em se integrar ao grupo de pesquisa-formação, que será constituído para a realização desta pesquisa, participando de experiências musicais e produzindo narrativas orais coletivas, a partir de questões problematizadoras sugeridas pela pesquisadora-formadora, e, escritas narrativas individuais, as quais serão produzidas em dois momentos, a saber: no primeiro momento, você produzirá uma narrativa contando sobre as suas experiências

formativas, vivenciadas anterior e posteriormente à graduação, e, num segundo momento, produzirá narrativas sobre as experiências vividas durante a formação continuada em música, junto ao grupo de pesquisa-formação. Todos os momentos serão registrados a partir de gravações de áudio e vídeo que, posteriormente serão transcritos. O uso do vídeo, durante a formação servirá como apoio para a rememoração da pesquisadora autora, no momento da transcrição dos dados da pesquisa. Também serão utilizadas imagens.

Riscos: É possível que ao participar de um grupo de pesquisa-formação, você se sinta desconfortável em construir a narrativa escrita, bem como em realizar as demais proposições e compartilhamentos de experiências musicais grupais, podendo se manifestar sobre isso imediatamente para a pesquisadora e, se for o caso, solicitar seu afastamento da pesquisa.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa-formação você estará investindo em sua formação musical e pedagógico-musical, através de práticas que envolvam o cantar e as possibilidades de fazer musical na infância, em sala de aula. Sua participação permitirá reflexões acerca dos entrelaçamentos envolvendo professoras de EI, Música e Unidocência e possibilitará a ampliação das discussões sobre Música e Unidocência na EI, bem como a constituição de grupos que potencializem mobilizações (auto)formativas em Educação Musical na EI.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações fornecidas por você através de narrativas serão confidenciais, ou seja, 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 com fins acadêmicos em dissertações, trabalhos de congressos e artigos científicos, eventos ou publicações, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, CPF _____, após a leitura deste documento, e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora autora, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou

suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos processos de pesquisa aos quais serei submetido (a), dos possíveis desconfortos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora autora

Assinatura da pesquisadora responsável

Local e Data _____