

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

Luciane Inês Kolling

**EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA:
MODOS DE SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Santa Maria, RS
2023**

Luciane Inês Kolling

**EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA:
MODOS DE SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

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

Coorientadora: Prof^a Dr^a. Aruna Noal Correa

Santa Maria, RS
2023

Kolling, Luciane Inês

EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA: MODOS DE SER
PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Luciane Inês Kolling.-
2023.

141 p.; 30 cm

Orientador: Claudia Ribeiro Bellochio

Coorientador: Aruna Noal Correa

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Educação Musical 2. Educação Infantil 3. Unidocência
4. Pedagogia 5. Modos de ser docente I. Bellochio,
Claudia Ribeiro II. Correa, Aruna Noal III. Título.

Luciane Inês Kolling

**EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA: MODOS DE SER
PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Aprovada em 26 de maio de 2023

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

Aruna Noal Correa, Dra. (UFSM)
(Coorientadora)

Eduardo Guedes Pacheco, Dr. (UERGS)

Sueli Salva, PhD. (UFSM)

Kelly Werle, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus Pai, Filho e Espírito Santo, pois Dele tudo provém por intermédio de Maria. Ao meu querido, paciente e amado marido Flavio Roberto Thewes, minha amada filha Maria Cecília, por me ensinar tantas coisas, principalmente, em não desistir em meio as dificuldades, aos meus pais Mario (em memória) e Rozane, por todo amor, apoio e educação e às minhas irmãs Angela e Solange pelo carinho e amizade.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom e sustento da vida.

À Universidade Pública Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela estrutura, qualidade de ensino e oportunidade de formação.

Às Professoras Dra. Claudia Ribeiro Bellochio e Dra. Aruna Noal Correa pela orientação, amizade, discernimento e ensinamentos durante a Pós-Graduação.

Aos colegas de Pós-Graduação e Professoras do grupo de Pesquisa FAPEM, Profa. Dra. Cláudia Bellochio e Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa. Prof. Dr. Washington Nogueira de Abreu, Profa. Me. Ana Carla Rossato, Profa. Me. Dida Larruscain, Prof. Me. Michael Fragoso Penna, Profa. Me. Jade Schneider, Profa. Me. Daffny Lemos e Prof. Me. Bruno Félix. Foram muitos os momentos de conhecimento, partilha e ajuda mútua. Muito obrigada!

As professoras unidocentes pela contribuição de suas experiências de vida e profissional para com a pesquisa, muito obrigada por toda atenção, carinho e disponibilidade.

Ao meu esposo Flavio, por ser meu companheiro em tudo e me incentivar todos os dias.

Ao meu amigo Padre Junior Laggo, pela amizade e orações pela minha pessoa.

Minha estima e agradecimento aos professores que compõe a Banca Examinadora desta pesquisa de mestrado, Profa. PhD. Sueli Salva, Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco, Prof. Dra. Kelly Werle.

À todos que de alguma forma contribuíram para a elaboração desta dissertação.

[...] os espaços [em] que [a música] ocorre, aqui na escola? Eu vou te dizer que ocorre em todos quase, sabe, nas salas referência a gente usa música, no refeitório a gente usa música, no pátio né? depende do que a gente está pensando em propor para as crianças. E o tempo de duração, depende muito da faixa etária das crianças, digamos o maternal 2, tem proposta que dura 15 minutos... as vezes nem isso as vezes é mais tempo, depende, se tem instrumento junto, agora no máximo assim uma hora. Depende muito do dia, da proposta. [...] E a frequência é diária, todo dia tem música, ou por um motivo ou por outro, mas sempre vai ter, é difícil a gente passar um dia sem música [...]

(CGF, p. 16)

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL E UNIDOCÊNCIA: MODOS DE SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Luciane Inês Kolling
ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio
COORIENTADORA: Aruna Noal Correa

A presente dissertação tem por tema de pesquisa, a Educação Musical em práticas de professoras de referência unidocentes na Educação Infantil reveladas em seus modos de ser docente. Como objetivo geral buscou-se compreender como professoras de Educação Infantil, preferencialmente egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, constituem seus modos docentes com música no espaço escolar. Especificamente, buscou-se identificar por que, de que forma e em quais momentos professoras unidocentes trabalham com a música no espaço escolar; conhecer quais são as práticas mais desenvolvidas por professoras unidocentes para trabalhar música com as crianças; entender como professoras unidocentes inter-relacionam as experiências de aprendizagem musicais no conjunto dos demais campos de experiências. Como fonte de produção de dados para a pesquisa qualitativa (BRANDÃO, 2001; MINAYO, 2009) teve-se como base dois instrumentos de investigação: questionário semiaberto (GIL, 1999; BABBIE, 2003) e grupo focal (BAUER; GASKEL, 2002; GATTI, 2005; OLIVEIRA, et al. 2020). Para a análise das narrativas tomou-se a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006, 2014). As análises realizadas estão apresentadas por cinco Unidades de Análise temática: “Trabalhando com a música”, “O papel da professora”, “Musicalizar”, “Um ouvinte sensível” e “Músicas infantis”. A partir do exposto, sublinha-se a importância de refletir sobre o profissional egresso do curso de Pedagogia e seus modos de ser unidocente, sobre ser professora referência que potencializa a música em sua sala de aula e aprofunda repertório de conhecimentos e saberes sobre o mundo, para e com as crianças de Educação Infantil.

Palavras chave: Educação Musical. Educação Infantil. Unidocência. Pedagogia. Modos de ser docente.

ABSTRACT

MUSIC EDUCATION AND UNIDOCÊNCIA: WAYS OF BEING A TEACHER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AUTHOR: Luciane Inês Kolling
ORIENTOR: Cláudia Ribeiro Bellochio
COURIENTATOR: Aruna Noal Correa

The present dissertation has as research theme, Music Education in practices of uni-teacher reference teachers in Early Childhood Education revealed in their ways of being a teacher. As a general objective, we sought to understand how teachers of Early Childhood Education, preferably graduates of the Pedagogy course at the Federal University of Santa Maria, constitute their teaching ways with music in the school space. Specifically, we sought to identify why, in what way and at what moments single-teacher teachers work with music in the school space; to know which practices are most developed by single-teacher teachers to work with children in music; understand how single-teacher teachers interrelate musical learning experiences in the set of other fields of experience. As a source of data production for qualitative research (BRANDÃO, 2001; MINAYO, 2009) two research instruments were used: semi-open questionnaire (GIL, 1999; BABBIE, 2003) and focus group (BAUER; GASKEL, 2002; GATTI, 2005; OLIVEIRA, et al. 2020). For the analysis of the narratives, the comprehensive-interpretative analysis was used (SOUZA, 2006, 2014). The analyzes carried out are presented by five Thematic Analysis Units: "Working with music", "The teacher's role", "Musicalizing", "A sensitive listener" and "Children's songs". From the above, it is important to reflect on the professional who graduated from the Pedagogy course and their ways of being a single teacher, on being a reference teacher who enhances music in their classroom and deepens their repertoire of knowledge and knowledge about the world, for and with children in Early Childhood Education.

Key words: Music Education. Early Childhood Education. Unidocência. Pedagogy. Ways of being a teacher.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Laboratório de Educação Musical
LP4	Linha de Pesquisa 4 – Educação e Artes
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do ambiente para a entrevista em grupo focal.....	64
Figura 2 – Segunda caixa, destinada ao eixo “A música no planejamento” que contemplava os elementos impressos em papel em tamanho grande e separados em diferentes papéis para montar conforme a ordem de importância após a escolha das professoras em conjunto.....	65
Figura 3 – Cartaz para disposição e ordem dos elementos desencadeadores para a prática musical das professoras unidocentes.....	66
Figura 4 – Dados de pesquisa: Atribuição de cores para cada objetivo da pesquisa...70	
Figura 5 – Dados da pesquisa: Organização e nomeação das unidades de análise para cada parte das entrevistas	71
Figura 6 – Trabalhando com a música e suas redes.....	74
Figura 7 – O papel da professora e suas redes.....	80
Figura 8 – Musicalizar e suas redes.....	88
Figura 9 – Um ouvinte sensível e suas redes.....	94
Figura 10 – Ordem dos elementos desencadeadores escolhido pelo grande grupo...99	
Figura 11 – Músicas Infantis e suas redes.....	103
Figura 12 – Modos de trabalhar música na docência na Educação Infantil.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicações das professoras referente aos elementos desencadeadores que inspiram a prática musical na sua docência escolar na Educação Infantil.....	98
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	UM POUCO DE MINHA TRAJETÓRIA E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A PESQUISA.....	15
2	O TEMA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MUSICAL EM PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
2.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: DOCUMENTOS LEGAIS EM VIGÊNCIA, CONVERGÊNCIAS COM A PESQUISA.....	21
2.2	A MÚSICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DCNEI E BNCC.....	26
3	MUSICAS E INFANCIA(S).....	30
3.1	A MÚSICA E A CRIANÇA.....	31
3.2	BRINCAR DE FAZER MÚSICA.....	33
4	EDUCAÇÃO INFANTIL E UNIDOCÊNCIA: MODOS DE SER DA PROFISSÃO.....	36
4.1	MODOS DE SER PROFESSORA UNIDOCENTE E A MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
4.2	A MÚSICA NA MATRIZ CURRICULAR E FORMAÇÃO UNIDOCENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO E NOTURNO DA UFSM.....	43
4.3	EDUCAÇÃO MUSICAL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE.....	46
4.4	FORMAS DE PENSAR A MÚSICA NA ESCOLA.....	49
4.5	MÚSICA: SABERES E DESAFIOS DA UNIDOCÊNCIA.....	52
4.6	O TRABALHO MUSICAL DA PROFESSORA UNIDOCENTE.....	53
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	57
5.1	PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA.....	57
5.2	INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	59
5.2.1	Questionário semiaberto.....	59
5.2.2	Entrevista por grupo focal.....	60
5.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	67
6	PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PRATICAS MUSICAIS E OS MODOS DE SER DA PROFISSÃO.....	73
6.1	AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	73
6.2	TRABALHANDO COM A MÚSICA.....	74

6.3	O PAPEL DA PROFESSORA.....	80
6.4	MUSICALIZAR.....	88
6.5	UM OUVINTE SENSÍVEL.....	94
6.6	MÚSICAS INFANTIS.....	103
7	MODOS DE SER PROFESSORA UNIDOCENTE: PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	124
	APENDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	136
	APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137
	APENDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	140

1 UM POUCO DE MINHA TRAJETÓRIA E OS ENTRELAÇAMENTOS COM A PESQUISA

Desde muito pequena, sou apaixonada por música. Lembro-me bem de, quando criança, cantarolar pelo quintal ou na frente do espelho segurando uma escova de cabelo como se fosse um microfone, imitando uma cantora. Na época, a música chegava até mim por meio do rádio. Não tínhamos outros aparelhos eletrônicos. O rádio era nosso convívio diário, e passávamos ouvindo a programação que a emissora transmitia nas manhãs, tardes e noites.

A música fez e faz parte da minha vida. Fui criada menina do campo, meus pais nunca moraram na cidade. Na localidade onde residíamos, nos momentos que me encontrava sozinha, eu me sentia livre para me expressar e “largar” minha voz. Cantava feliz, improvisava, fazia os meus falsetes, subia um tom, descia outro, sem nem fazer ideia do que era em termos teóricos. Eu, uma menina do campo que amava música e que sonhava em ser professora, jamais poderia imaginar que, um dia, pudesse unir as minhas duas maiores paixões.

Não tenho lembranças de que meus professores tivessem o costume de trabalhar com música nas suas práticas pedagógicas. A música que lembro era utilizada somente nos dias comemorativos, tais como festa junina, apresentações de final de ano, dia dos pais e mães.

Quando eu estava na sexta (6ª) série, como assim era denominada na época, a escola ofertou aulas de canto e violão, no contra turno. O professor, um senhor, realizava os encontros uma vez na semana. Lembro-me de ter realizado cerca de três ou quatro aulas, quando ele não pode mais dar continuidade ao projeto e, então, acabaram-se as aulas de canto e violão.

Outro momento que me vem à memória relacionada à escola é o “Show de Talentos”, o qual acontecia todos os anos. Nesse evento, a maioria das pessoas escolhia uma ou duas músicas que conheciam para cantar ao público. Alguns dublavam, outros tocavam e cantavam. Tinha, também, quem declamava poesias e, até mesmo, quem atuava. Em um determinado ano, quando eu já era maiorzinha, cheguei a apresentar uma música, mas foi uma única vez. Posteriormente, já no ensino médio, não havia nenhuma disciplina ou prática que remetesse à Educação Musical. Mesmo assim, amava cantarolar quando estava sozinha, às escondidas!

Sempre me vi como uma pessoa faceira, brincalhona, descontraída, jeito moleque mas, acima de tudo, sensível e comprometida com as obrigações cotidianas. Desde muito cedo, ajudava os pais com os afazeres domésticos e a capinar, ordenhar as vacas e dar o trato para os animais. Naquela época, há não muito tempo, entre meus 8 a 12 anos de idade, ajudar em casa era necessário, então, eu realizava os trabalhos manuais e, só depois, podia estudar.

Essa trajetória faz de mim parte do que sou hoje. Através do tempo, fui construindo o meu sonho... ser professora! E, agora, com o término do mestrado, também início minha trajetória de pesquisadora! O que, de forma privilegiada, me oportuniza pensar como a Educação Musical está nas práticas de professoras da pequena infância.

Em minha localidade de origem, estudar era um privilégio. Nunca imaginei fazer uma faculdade, pois, em minha família, não tinha ninguém, se assim eu posso dizer, que fosse uma pessoa “estudada”, ainda mais em uma universidade pública e gratuita.

O saber ser independente desde criança me ajudou muito a construir meus próprios ideais e a dar valor para as possibilidades e conquistas. O que não quer dizer que os meus pais não valorizassem a educação, muito pelo contrário: tínhamos que estudar, mas também tínhamos que ajudar com o trabalho em casa. O que não tínhamos, na minha infância, era a circulação da oportunidade. Pelo menos, era um entendimento mais regional e não se sabia da oportunidade de estudar em universidades públicas com ensino gratuito. O que se tinha em mente era que, para ter curso superior, tinha que ter dinheiro.

Apesar do sonho, não me via fora de casa, mas ensinar, para mim, sempre foi um grande prazer. Até que comecei a namorar o rapaz que hoje é meu esposo, e um mundo novo se fez a minha frente, com novas oportunidades e expectativas. Foi nesse momento em que apostei no futuro e arrisquei tudo para mudar totalmente o rumo da minha história.

Meu namorado, na época, vivia num ambiente familiar em que a maioria dos seus primos vivenciavam a vida acadêmica em universidades públicas. Com a nova convivência, fiquei a par das oportunidades de estudos que essas instituições ofereciam, e tal compreensão começou a gerar meu interesse por elas. Meu namorado, por ser um ano mais velho, já estava há um ano cursando a faculdade de Agronomia, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Ele vivia me incentivando a estudar para ingressar em um curso técnico ou uma graduação, e foi

então que eu obtive a oportunidade de estudar em uma das melhores universidades do Brasil: a UFSM.

Iniciei o contato com a UFSM no ano de 2014, por meio do curso Técnico em Agropecuária, do Colégio Politécnico, para o qual fui aprovada no processo seletivo que havia realizado na época. A escolha pelo curso se deu pelo gosto e pela vivência que eu tinha com o trabalho no campo, já que meus pais eram produtores rurais e nosso sustento vinha do trabalho na colônia. E, pensando no futuro e no meu sonho de ser professora, juntamente com o curso técnico, comecei a estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Após um ano de muito estudo, estava preparada para prestar o ENEM, para fazer o curso tão desejado.

Para a minha alegria, no ano de 2015, fui aprovada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Diurno da UFSM. Para concluir o curso Técnico, realizei trancamento total do Curso de Pedagogia por um ano, adentrando somente no ano de 2016, quando eu me deparei com uma realidade diferenciada em oportunidades. Foram quatro anos nos quais, finalmente, pude descobrir que Pedagogia e Música sempre estiveram interligadas. Descobri, enfim, a Música na Pedagogia.

A partir das disciplinas de “Educação Musical” e “Educação Musical para a Infância”, eu me detive em pesquisar mais a fundo sobre a Música, o que permitiu vê-la como nova perspectiva e conhecimento. Tão logo me vi em busca de pessoas que trabalhassem com a Educação Musical. Não tão tarde, a partir do meu apreço especial pela Educação Infantil, eu me vi próxima da professora Aruna Noal Correa, que trabalha a Música com os bebês. Foi a partir dessa proximidade que adentrei ainda mais nessa proposta do trabalho com a Música na Educação Infantil.

Quando comecei a aprofundar meus conhecimentos sobre a Educação Musical, também passei a participar das oficinas de canto coral, ofertada pelo Laboratório de Educação Musical (LEM) do Centro de Educação (CE), da UFSM. Ainda, junto do coral, fiz dois semestres de aula de violão¹, objetivando aprimoramento como futura profissional e, principalmente, como professora unidocente. A participação nos projetos do LEM foi importante para minha formação musical e pedagógico-musical, em paralelo à formação acadêmico-profissional na Pedagogia.

Desde então, venho ampliando meus conhecimentos acerca dessa área por meio da leitura das obras de autores como Bellochio (2000, 2001, 2002, 2010, 2011,

¹ Projetos do Programa LEM: Tocar e Cantar.

2013, 2014, 2016, 2017, 2018), Correa (2008, 2014) Garbosa (2014, 2017), Madalozzo (2019), Pereira (2015, 2020), Werle (2010, 2015, 2018), Souza (2012, 2018), Brito (2003, 2014, 2015, 2019), Pacheco (2005, 2014), Torres (2005, 2012) Santos (2006), Spanavello (2011), Araújo (2012), Weber (2017); dentre outros. Assim, uno minhas duas paixões, as quais hoje me fazem trilhar outros caminhos, como o curso de mestrado, e tecer reflexões como as apresentadas na presente dissertação. Nesse momento, algumas questões, dentre as quais “como trabalhar com a Música enquanto professora unidocente?” começaram a me instigar.

Após ter concluído a graduação, decidi continuar os estudos. E, assim, prestei seleção e ingressei, em outubro de 2020, no Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa 4 - LP4 (Educação e Artes), do CE/ UFSM. Ter iniciado os estudos no mestrado me desafiou em meio a esse processo de desenvolvimento como pesquisadora e, sobretudo com relação à pandemia da Covid-19, já que não tive aulas presenciais. Construir uma temática de pesquisa, que se alinha ao meu perfil de professora e também pesquisadora, foi um desafio. A despeito disso, o interesse pela área da música me instigou a aprofundar conhecimentos acerca do trabalho que a pedagoga, com sua ação profissional unidocente, tem desenvolvido com a música nos espaços escolares. A partir desse cenário, comecei a refletir sobre os meus saberes, sobre o que eu tenho feito, sobre a vida, sobre a educação, sobre minhas trajetórias como professora e pesquisadora e, principalmente, sobre o que a pesquisa de mestrado pode produzir de achados que contribuam para um melhor conhecimento da música na Educação Infantil.

Diante de meu envolvimento com a música, passo, pois, a apresentar o tema de pesquisa desta dissertação de mestrado.

2 TEMA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MUSICAL EM MODOS DE SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tema desta pesquisa delineou-se em função de aprofundar o entendimento sobre como a professora² pedagoga unidocente trabalha com a música na Educação Infantil, a partir dos modos de ser docente. Além disso, como destacado anteriormente, o tema está relacionado à minha história de vida, como estudante, professora e, também, como pesquisadora. Mas, sobretudo, entrelaçada à qualificação da formação e prática musical e pedagógico-musical, em cursos de Pedagogia, nas práticas das professoras unidocentes e entre as crianças de Educação Infantil que estejam em consonância com os documentos legais em vigência no campo educacional brasileiro.

Adicionalmente:

- Como professora de Educação Infantil, sempre proponho acolher as experiências musicais nas minhas práticas pedagógicas. Além disso, igualmente busco saber como as demais professoras unidocentes trabalham a música, para poder compartilhar ideias, saber quais são suas demandas e como inter-relacionam a música frente aos demais campos de experiências (BRASIL, 2017). Isso fez com que eu adentrasse na investigação dessa temática no curso de mestrado.
- Destaco que “pensar música na infância implica refletir sob a perspectiva de um período que é marcado pela ação global e inter-relacionada de saberes, pela não fragmentação das linguagens e aprendizados” (GOMES, 2011, p. 67) das práticas pedagógicas e dos modos de ser professora unidocente. Essas práticas também são de responsabilidade da professora unidocente, não somente o educar e o cuidar, mas também outros aspectos, tais como: o vínculo com a escola e a família, a organização dos tempos e espaços, sua formação continuada, etc.
- Os modos de ser unidocente na Educação Infantil constituem-se no trabalho em que realiza nos espaços escolares, entre as crianças, e por meio de suas práticas. Portanto, pensar nos modos de ser unidocente, segundo Bellochio e

² Considerando que a grande maioria das profissionais que atuam nesses níveis de ensino são mulheres, optamos por adotar o gênero feminino, deste modo referindo-nos às professoras.

Souza (2017), considera o “pressuposto de que a natureza da ação profissional dess[a professora] constrói-se pela unidocência, a partir do trabalho com diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a música” (BELLOCHIO, SOUZA, 2017, p. 16).

Partindo da necessidade de compreender como são mobilizadas as práticas pedagógicas relacionadas à música em modos de ser docente de professoras da Educação Infantil, unidocentes, justifico o tema dessa dissertação pela necessidade de investigar seus modos de ser unidocente e como constituem sua prática de trabalho musical com as crianças na Educação Infantil. Deste modo, as participantes da pesquisa foram professoras, em sua maioria, egressas da Pedagogia - UFSM, que estavam em pleno exercício de sua docência em escola pública, em turmas de Educação Infantil no contexto de Santa Maria/RS. Participou, ainda, uma professora egressa de outra instituição.

Assim, investiguei como professoras de Educação Infantil entendem e organizam o conhecimento musical em suas práticas cotidianas e inter-relacionam a música no conjunto dos demais campos de experiências, a partir do contexto sinalizado pelas políticas públicas educacionais em vigência, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional comum curricular - BNCC (BRASIL, 2017). E, ainda, busquei conhecer as práticas musicais desenvolvidas com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, pelas professoras unidocentes nos diferentes espaços e tempos que as constituem em contexto de Educação Infantil.

Desse modo, a questão desta pesquisa de mestrado delineou-se por entender quais são os modos de ser de professoras unidocentes de Educação Infantil e seus desafios em relação às práticas musicais no cotidiano escolar?

Como objetivo geral, para responder a essa questão, propus compreender como professoras de Educação Infantil constituem seus modos docentes de pensar e agir com música na sua docência. Por sua vez, esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar por que, de que forma e em quais momentos professoras unidocentes trabalham com a música no espaço escolar;
- b) Conhecer quais são as práticas de educação musical desenvolvidas por professoras unidocentes para trabalhar música com as crianças.

c) Entender como professoras unidocentes inter-relacionam as experiências de aprendizagem musicais no conjunto dos demais campos de experiências;

Para tanto, a dissertação, que se constituiu por meio de abordagem qualitativa, permeada pela efetivação de questionário semiaberto e entrevista por grupo focal, apresenta um levantamento teórico sobre a Educação Infantil, a unidocência e a música, impulsionado pela busca por aproximarmos estes campos teóricos e de experiências aos modos de ser docente. Sequencialmente, em seus caminhos metodológicos, apresentamos uma análise dos dados com inspiração na Análise Compreensiva Interpretativa (SOUZA, 2014). O que contribuiu para a sua sistematização e aprofundamento dos temas nas práticas das colaboradoras da pesquisa, bem como, contribuindo para as áreas aqui entrelaçadas. Na sequência, apresento as bases teórico-metodológicas mobilizadas para a construção desta pesquisa.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: DOCUMENTOS LEGAIS EM VIGÊNCIA, CONVERGÊNCIAS COM A PESQUISA

No contexto da Educação Infantil brasileira, primeira etapa da Educação Básica, além da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e de outros documentos legais mais gerais, no que se relaciona à Educação Infantil, temos dois documentos principais em vigência, atualmente, que orientam o trabalho docente: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Tratam-se de políticas educacionais que orientam as diferentes ações atualmente desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil em nosso país. Destaco que os documentos legais aqui mencionados, são apenas alguns que sublinham a importância e a orientação do trabalho musical a partir dos campos de experiência.

A música é necessária. Nesse sentido, enquanto vivenciamos diferentes situações e realidades em nossas escolas, passamos a delinear alguns elementos constitutivos e como se destacam, se aproximam, se interconectam com a pesquisa.

Nessa direção, a Resolução número 5, de 17 de dezembro de 2009, apresenta as DCNEI (BRASIL, 2009) que contribuem, desde então, para a organização e o

fortalecimento da Educação Infantil, e que devem ser observadas para a construção das propostas político-pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras:

Elaboradas ao longo dos anos 2000, a partir de um processo de pesquisa e de debate, que envolveu vários segmentos da sociedade, é possível afirmar que as DCNEIs expressam princípios e orientações para o desenvolvimento de projetos educacionais inclusivos, na perspectiva de respeito e valorização da pluralidade e diversidade cultural de nosso país (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 96).

Além disso, “[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação [...]” (BRASIL, 2009, p. 11) das propostas, pedagógicas e curriculares, na Educação Infantil, observando-se a legislação local e normas dos sistemas de ensino. Segundo a Resolução nº5 (BRASIL, 2009), em seu Artigo 4º, fica destacado que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CNE/CEB, 2009, p. 1).

Para promover tais oportunidades educacionais, torna-se fundamental entender o que as Diretrizes atribuem por concepção de “proposta pedagógica.” De acordo como documento, a proposta pedagógica visa orientar as ações das instituições e definir as metas que se pretendem alcançar com as crianças, respeitados os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (CNE/CEB, 2009, p. 2).

Torna-se fundamental, com base não só mas também nesses princípios, “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 2). Além disso, também, deve-se garantir que as unidades de Educação Infantil “[...]”

cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”. O que inclui, conforme o artigo 7º (*Ibid*),

- a) Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b) Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- c) Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d) Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e) Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (CNE/CEB, 2009. p. 2).

Portanto, a função sociopolítica e pedagógica “vai em direção à ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 3). Tudo isso com vista à garantia do direito fundamental de educação com mais qualidade.

Assim, ao proporcionar orientações aos docentes e demais profissionais que atuam nas unidades de Educação Infantil, oportuniza-se a criação de propostas diferenciadas, entendendo a escola como um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humano que congrega crianças, suas famílias, equipe de educadoras e demais profissionais da educação. Esse coletivo se constitui, essencialmente, a partir das interações e brincadeiras, eixos norteadores que articulam as diversas linguagens e experiências das crianças na relação com o mundo (BRASIL, 2009). Dentre as diferentes linguagens que compõem o universo das crianças está a música, como campo do conhecimento transversal às primeiras experiências das crianças com o seu entorno, bem como, às práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços-tempos da(s) infância(s).

Deste modo, o trabalho com a música é introduzido nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 4) de forma a favorecer “[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas por várias formas de expressão: [dentre elas, a] musical” (BRASIL, 2009, p. 4). Destaca-se, sobretudo, “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música” (*Ibid*, p. 4). Esse trabalho pode ser realizado a partir da exploração dos sons, ampliação do repertório musical de

outras culturas, jogos e brincadeiras, expressões corporais, do tocar, do sentir e do barulhar (LINO, 2010), as quais crianças vivenciam por meio de suas descobertas.

Nessa mesma esteira de políticas da educação, em 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017), que instituiu e orientou a implantação da BNCC no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017). Para a Educação Infantil, resgatam-se os princípios éticos, estéticos e políticos, organiza os campos de experiências, destaca direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, dentre outras proposições.

De acordo com documento sobre a BNCC, organizado pelo Ministério da Educação, “[...] a Base procura consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania” (BRASIL, 2016, p. 57). Complementarmente, Barbosa e Flores (2020) destacam elementos estruturais que a constituíram, “[...] a partir de modelos apresentados e defendidos por grandes empresas educacionais emergentes no Brasil, originadas em países de Língua Inglesa, como EUA e Austrália, tendo como referências a psicologia cognitiva e a pedagogia tecnicista” (*ibid*, p. 95). O que significa que há ênfase no ensino e aprendizagem e no controle dessa pela professora unidocente, objetivos individualizados voltados ao comportamento infantil, dentre outras, que pormenorizam questões fundamentais para as crianças em contextos de vida coletiva de educação infantil, tais como, “[...] ausência de referências às relações históricas, sociais e culturais, assim como consideração às diversidades sociais e individuais. Isto é, uma tendência oposta àquela defendida pelas DCNEIs como concepção de criança e currículo” (*ibid*).

Levando em consideração as controvérsias³ a sua adoção, é com a BNCC que a organização curricular é proposta a partir de campos de experiências. Nesse sentido,

[...] a Educação Infantil poderá se estruturar “em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz”. A ideia de campos de experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil também está presente em outros países. Na Itália, a organização curricular por campos de experiências está prevista no documento de Indicação Nacional Italiana (1991), posteriormente revisado na legislação de 2012. Nessa mesma

³ Quanto a elaboração da BNCC, sugere-se leitura de Barbosa e Flores (2020) que historicizam críticas e controvérsias em sua construção.

direção, a BNCC estrutura-se a partir dos “Campos de Experiências”, reorganizando e ampliando, em cada um deles, os objetivos indicados no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2016, p. 63).

O documento, portanto, foi organizado em “cinco campos de experiências”. São eles: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 25).

Ainda, conforme consta na BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), “os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

Dentre os campos de experiências mencionados, a BNCC (*Ibid*) traz, em três deles, o trabalho com a linguagem musical. São eles: “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esses campos de experiências possuem os objetivos de aprendizagem, que a BNCC sugere como exemplo para promoção de práticas com as crianças, de acordo com cada eixo. Por exemplo, no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, podem ser desenvolvidas atividades de exploração dos sons por materiais, objetos, instrumentos musicais, criações musicais, reconhecimentos dos sons, podendo ser mediados durante as próprias brincadeiras infantis, sem perder o objetivo central - trabalhar a musicalidade com as crianças.

Dentre os campos de experiências (BRASIL, 2017) mencionados e as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009), entende-se que a linguagem musical, nos processos formativos das crianças, requerem refletir sobre os modos de ser docente na Educação Infantil, em especial, pelas suas práticas pedagógicas. Estas, por sua vez, envoltas de vivências significativas por meio de intencionalidades que partem do contexto das crianças. Essa ideia também aparece na BNCC, quando se afirma a “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 38).

No que tange a prática pedagógica, o documento sinaliza que essa

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com

materiais, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC sugere, na centralidade entre crianças e adultas da escola, que as práticas pedagógicas cotidianas sejam alicerçadas nos campos de experiências, como diálogo entre as diferentes formas de comunicar, experimentar e construir conhecimentos. Na próxima seção, vemos como a música se relaciona diretamente com essa proposta.

2.2 A MÚSICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DCNEI E BNCC

Com relação à presença da música nas políticas educacionais, nos documentos legais anteriormente mencionados, as DCNEI indicam a necessidade de “[...] que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas” (BRASIL, 2013, p. 93), dentre outras manifestações.

As DCNEI destacam, dentre suas práticas pedagógicas para a Educação Infantil, a música como eixo curricular, através das interações e da brincadeira, de modo a garantir experiências que

I - 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;

II - 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;

[...]

IX - 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, 2009. p. 4).

A importância de promover diversas experiências a partir das demais linguagens, assim como a música, permite que o trabalho de professoras se aproxime das necessidades das crianças, para proporcionar uma aprendizagem mais criativa, sensível e de forma interdisciplinar. Segundo as Diretrizes, as experiências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento devem ser proporcionadas com

frequência regular, estendendo-se sempre a novas propostas (BRASIL, 2013). Essa abertura favorece a criação de diversas formas de expressão e comunicação, “tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer-se da língua de sinais” (BRASIL, 2013, p. 94), que podem se inter-relacionarem uma com a outra a partir da prática de professoras. Assim,

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2013, p. 94).

Desse modo, a possibilidade de construções com sonoridades e silêncios pode estar na promoção de experiências. Ao trazer os campos de experiências mencionados na BNCC em que a música está presente, percebemos que o termo linguagem é utilizado especificamente para tratar da música. No primeiro deles, intitulado “Corpo, gestos e movimentos”, é orientado que:

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

O segundo campo de experiência em que a música aparece se chama “traços, sons cores e formas”. Nele, é possível perceber como a música pode ser compreendida como uma linguagem, pois recomenda-se propiciar ao público da Educação Infantil espaços em que seja possível

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

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

No terceiro campo de experiência, a música é relacionada em referência à “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Nesse campo, também se estabelecem relações com a linguagem musical por meio de experiências com recursos vocais e a própria experiência por meio de aproximações com as mais diversas linguagens, uma vez que o documento afirma que,

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42).

Esses campos estão estruturados nos objetivos de aprendizagem que devem ser demarcados nos projetos pedagógicos das escolas de Educação Infantil. Por meio deles, podemos perceber o trabalho com a música de duas formas: a primeira é “linguagem da criança”, a qual envolve as sonoridades existentes, os gestos e os movimentos. A segunda é posta pela “narrativa estruturada”, a partir das canções, brincadeiras e jogos-sonoros musicais que são desenvolvidas pelas professoras unidocentes.

A partir dos campos de experiências (BRASIL, 2017), percebemos que a música referenciada como linguagem musical nos possibilita trabalhar com diversas experiências de aprendizado musical de forma interdisciplinar, como uma oportunidade de ampliar outras experiências e conhecimentos para que as crianças vivenciem, de modo pleno, sua(s) infância(s). Assim, a representação da música como uma forma de linguagem permite que as professoras trabalhem de forma ampla e construtiva com os campos de experiências e com as vivências musicais que integrem as crianças por meio da música.

3 MÚSICA E INFÂNCIA(S)

Segundo Lino (2010), a infância apresenta uma cultura própria, embora seja rodeada por realidades distintas. Nesse sentido, a criança inserida dentro do espaço escolar, na interação com seus pares, promove diversas manifestações, e a linguagem musical é uma delas, e se faz presente de muitas formas. Assim, “a música, enquanto prática social e cultural, se faz presente na vida das crianças por variados meios e contextos, o que resulta na criação de sujeitos que participam de trocas e interações diversas” (CANUTO; BARCELLOS; REQUIÃO, 2021, p. 02).

Madalozzo (2021, p. 3) destaca que “a música tem papel essencial na educação do ‘corpo criança’, ao considerar que “o movimento associa a todos os diversos modos de expressão corporal e artística da criança”. Este movimento é o que constitui a criança culturalmente. Dessa maneira, podemos perceber a música na(s) infância(s) através deste corpo criança, onde “toda forma de produção musical que utiliza a voz e o corpo [pode ser vista] como elemento para a expressão da musicalidade” (MADALOZZO, et, al. 2021, p. 4), sendo esse apenas um dos muitos caminhos que a criança utiliza para adentrar no mundo da música.

Quando pequenas, as crianças tendem a manifestar-se musicalmente não apenas quando estão tocando um instrumento ou cantando, mas também quando são desafiadas todos os dias à criação musical, (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), através do brincar, das relações entre pares, do jogo, dos desafios colocados diariamente para criança para a criação de produções sonoras e musicais. Todo seu imaginário pode estar ligado ao pensamento de criação, ou seja, tudo pode ser uma criação musical. Podemos dizer que para a criança, “tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (ideias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas” (Galvão, 2000, p. 81).

É possível perceber rotineiramente, pois, que a criança, nessa fase, possa se apropriar musicalmente no seu contexto escolar, familiar, social, quando essa não esteja propriamente fazendo música, mas está lá explorando os diferentes sons, ao bater o brinquedo no chão em sequência, ao abrir as portinhas dos armários da sala ou da cozinha, ao pegar um saco plástico na mão e ficar amassando inúmeras vezes, ao ficar observando o barulho das cortinas balançando, as folhas das árvores se mexendo, entre tantos outros (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011).

Lino (2010, p. 86) nos faz pensar a relação entre a música e a infância, a partir do que ela entende e nomeia como barulhar, sendo esse “um processo de transbordamento conquistado sempre que elas [as crianças] têm liberdade para brincar com sons e/ou encontrar provisoriamente espaços de indeterminação, imprevisibilidade e não linearidade no contexto escolar”. Então a música para a criança, vem ao encontro dos espaços de distração, da recreação, da comemoração, da disputa, das conquistas, das tristezas, dos desafios, entre outros. Desse modo, “não é difícil imaginar que há música por todos os lados” (LINO, 2010, p. 86).

Todo esse entorno musical disponível para as crianças nos espaços em que está inserida nos faz pensar como podemos explorar tal linguagem de forma criativa e construtiva com elas. Portanto, também é necessário avaliar quando, em que medida e de que modo interferir nas atividades que as crianças estarão realizando e observar tais experiências de maneira que este seja um trabalho colaborativo, para que as crianças se sintam seguras ao realizarem suas experiências musicais.

Nesse sentido, a criança, ao poder estar em contato com as experiências musicais “estará se apropriando de uma forma de linguagem, de um modo de se expressar, de se comunicar, de compartilhar sentidos” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011) e, portanto, estará também se constituindo culturalmente. Sabemos, claro, que a escola pode não ser a única influência musical das crianças, mas ela pode se tornar grande agenciadora de vivências intensivas delas, sobretudo na Educação Infantil e, conseqüentemente, bastante relevante no processo de apropriação da linguagem musical das crianças.

3.1 A MÚSICA E A CRIANÇA

Ao pensar o que pode ser música aos olhos das crianças, precisamos levar em consideração o seu contexto e os estudos já realizaram a respeito. Deckert (2021) constrói, de um modo geral, um entendimento acerca do que compreende a música como conceito, mencionando que ela

[...] como campo de conhecimento ao longo dos séculos passou por profundas transformações, de tal modo que afirmar que é a arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido ou a arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia, são conceitos bastante usuais em livros e dicionários de música, mas também conceitos ultrapassados (BRITO,

2019). Na música do século XX e XXI, sons, silêncio e ruído fazem parte da música. Todo ambiente sonoro que nos envolve é fonte de inspiração para os compositores, de maneira que podemos ouvir música executada por instrumentos musicais, como podemos ouvir música composta a partir de sons do ambiente. A música feita por programas de computador ou executada pelos instrumentos fazem parte do mesmo contexto artístico, a música. Enfim, o mundo sonoro-musical se ampliou de tal forma que basear o trabalho da Educação Musical em conceitos expressos apenas como sons agradáveis ao ouvido, que formam uma melodia ou ritmo, não contempla toda a gama infinita de se fazer música na atualidade. (DECKERT, 2021, p. 03).

A partir dessa leitura, podemos mencionar como conceito musical que sons, silêncio e ruídos fazem parte do universo musical. Além disso, para a criança, a música se expressa muito mais do que a arte de combinar sons de modo agradável, como mencionou Deckert (2021).

De acordo com Joly, (2003, p. 116) “a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando.” A criança tem uma facilidade a estímulos musicais muito grande nos primeiros anos de vida. Sendo assim, ela fica mais propícia a capacidade de criar, inventar e estar disposta a aprendizagem musical. Quase sempre, encontramos a criança determinada, curiosa, inventando melodias, criando novos sons a partir dos espaços que se insere.

Por isso, mencionamos que música para a criança, pode ser aquela canção ritmada que inventou ao descobrir uma nova palavra, ou então, quando faz batuques, na mesa, na parede ou no chão, com algum objeto ou até mesmo com as mãos. Para a criança, a música, abrange essa gama infinita de sons que nos cercam, e das diversas possibilidades e maneiras de se fazer música. Assim,

Aprender música no sentido de musicalizar é dar possibilidades à criança de ampliar a sua capacidade de percepção, expressão e reflexão do uso da linguagem musical. No entanto, no processo de musicalizar, o desenvolvimento geral da criança é importante. Isso implica em aptidões tais como: capacidade de ouvir com atenção, de integrar-se no grupo, de auto-afirmar-se, de cooperar, de respeitar os colegas e professores, de ser solidário em vez de competitivo, de expressar-se por meio do próprio corpo, de transformar e descobrir formas de expressão, de produzir ideias e ações próprias. (DECKERT, 2021, p. 04).

Musicalizar na Educação Infantil é portanto proporcionar aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, um ambiente sonoro-musical, cheio de possibilidades do sensível, do estímulo, da integração e da expressão. A música na Educação Infantil ainda permite desenvolver outras formas de experiência e habilidades, como as

cognitivas, sociais, emocionais e motoras, através de canções, jogos, brincadeiras, escutas sonoro-musicais de diferentes estilos e gêneros musicais, vendo-a como protagonista das suas próprias experiências, do seu próprio fazer musical (DECKERT, 2021). Conclui-se que,

Portanto, essas práticas pedagógicas musicais contemporâneas pressupõe que o fazer musical deve estar alicerçado em experiências musicais corporais por meio do gesto, do movimento, da dança, proporcionando meios para desenvolver a criatividade artístico-musical, dando oportunidade à criança de fazer escolhas e atuar como protagonista do seu fazer musical. (DECKERT, 2021, p. 05).

Dessa maneira, percebemos que a musicalização para a criança, está relacionada a esses pequenos ou grandes encontros que ela tem com a música no dia a dia, a partir das suas criações musicais. Aos nossos olhos, pode ser muito simples, mas para elas, aquilo é música. Com o passar do tempo, ela aperfeiçoará o que entende por música e buscará aprimorar seus conhecimentos. Mas, para este momento, basta o seu encantamento e suas experiências.

3.2 BRINCAR DE FAZER MÚSICA

No contexto escolar da Educação Infantil, a relação entre a música e a(s) infância(s) está muito presente através do brincar, sendo a brincadeira, eixo norteador (BRASIL, 2009; 2017). Nessa etapa a criança se envolve em um mundo imaginário, onde a possibilidade de criação a deixa mais segura, e proporciona incentivo e coragem de criar, ainda que esta não tenha total consciência de tal fato (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011). Nessa lógica, “em algum momento, os sons circundantes deixam de ser compreendidos como sonoridades aleatórias e passam a interagir em múltiplas possibilidades de jogo sonoro” (CANUTO; BARCELLOS; REQUIÃO, 2021, p. 02).

Desse modo, as sonoridades, a brincadeira, os objetos, tudo pode passar a ser constantemente um convite ao jogo ou, mais especificamente, ao “jogo musical”. Esse lugar no qual a criança está inserida pode conter múltiplas possibilidades sonoras e, então, a música passa a ser o próprio jogo que a criança coordena. Neste sentido, “a música é um constante ‘convite ao jogo’ ” (MADALOZZO, 2021, p. 3).

Para compreendermos melhor tal fato, elenquei uma situação observada na pesquisa de SCHROEDER; SCHROEDER, 2011:

Brincando de [povos originários - indígenas]

Ao final da aula, depois de ouvirem várias músicas de [povos originários] brasileiros (projeto em andamento na sala), a professora deixa um tempo livre para as crianças brincarem. Algumas começam a dançar uma suposta “dança [indígena]”, com movimentos ritmados. Outras pegam os caxixis e começam a marcar um pulso juntas. Em pouco tempo, os dois grupos se coordenam e os caxixis passam a marcar o pulso da dança improvisada (*Ibid*, p.108).

Podemos perceber aqui, como as brincadeiras promovem explorações musicais e ampliação de repertórios culturais mais amplos, como nas danças indígenas, onde a criança está interagindo, experienciando e sonorizando. Como expressa Lino (2010) barulhando em sentido mais amplo do conceito de música e do fazer musical. Este brincar-musical (CORREA, 2013) nos revela conquistas expressivas com as possibilidades musicais que podem ser construídas nos espaços escolares. Conforme a situação acima apresentada, os autores mencionam que:

Ao exercerem um controle voluntário sobre seu comportamento (exigido pelo ato de brincar), essas crianças revelaram que dominavam aspectos musicais nem sempre mostrados nas aulas de música, nas atividades musicais mais específicas. Crianças [ainda construindo possibilidades] de seguir uma pulsação quando tocavam instrumentos de percussão, por exemplo, mostraram, na brincadeira, pleno domínio da regularidade temporal. (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 109).

Para isso, uma brincadeira que a professora de referência potencializa na Educação Infantil pode disparar nas crianças elementos musicais de forma muito mais ampla no decorrer do brincar-musical entre elas. Nesse sentido, eis uma das justificativas da importância do brincar e da música como potencializadora do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Os autores ainda relatam que,

[...] a música é um acontecimento vivo, uma forma de compartilhar sentidos, aprender música não é dominar regras e sistemas, mas ser inserido na “corrente da comunicação musical”, ser capaz de fazer um uso pessoal, autoral, próprio, dos sistemas e regras musicais (que obviamente existem, mas não constituem a totalidade da linguagem musical) (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 116).

Para finalizar, destaca-se a relação da música e da criança no decorrer desse processo. As crianças por vezes se sintam mais interessadas e hora menos, pois o

encanto, o interesse, vai e vem, assim como as vezes diminui e por outras aumenta. Por isso, é importante estar atento a esses detalhes.

Quando uma proposta não sair como planejada, nem sempre é por que a unidocente não soube administrar tal trabalho musical com as crianças mas, pode ser, por que a criança não está totalmente imersa, envolvida com tal proposta no momento de sua efetivação. Portanto, é imprescindível o olhar atento para a criança e para as músicas que existem “dentro dela”, de suas culturas e experiências de vida, que irão se mostrar em pequenas ações diárias, a partir do que ela estará construindo musicalmente, a partir e do modo dela.

Na sequência, apresentamos aspectos constitutivos da docência com crianças na Educação Infantil, relacionados a formação da professora unidocente, seus modos de ser, em especial, a partir do trabalho com a educação musical, junto às crianças. Visando articular um panorama permeado aos temas centrais da dissertação.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E UNIDOCÊNCIA: MODOS DE SER DA PROFISSÃO

A professora de Educação Infantil é a profissional responsável por articular os diversos campos de experiências (BRASIL, 2017) necessários para o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas e, também, promover em suas práticas o desenvolvimento articulado das políticas educacionais, tais como as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), no contexto das escolas.

É professora do brincar, do cantarolar, do cuidar, do imaginar, envolvida com as curiosidades das crianças, atenta às suas necessidades, sendo a mediadora de conhecimentos e outras relações que constituem o mundo da(s) infância(s). Uma das características que compõe os modos de ser professora de Educação Infantil é ser unidocente e requer “que o trabalho pedagógico [da professora] contemple as ações indissociáveis do educar, do brincar e do cuidar” (ZAWASKI; PRESTES, 2017, p. 88).

Do ponto de vista legal, é a professora de Educação Infantil quem atua na primeira etapa da Educação Básica. Com relação a sua formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), no seu artigo 62, determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e n[os] quatro primeir[os] [anos] do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.20).

A lei previa o mínimo de formação na modalidade normal do Ensino Médio, devido à necessidade da época, em que “grande parte dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas, no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha sequer a formação em nível médio, sendo que um número significativo de pessoas não possuía o ensino fundamental completo” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 817). Sobretudo, torna-se fundamental destacar que, “a Lei [também] previa que ao final de uma década todos os professores da Educação Básica deveriam ter a formação em Ensino Superior; contudo, aceitando, ainda, a possibilidade de uma formação em nível médio, na modalidade normal” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 815).

Nesse movimento, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), percebe-se a gradativa diminuição no número de pessoas matriculadas em Cursos Normais e a expansão no número de matrículas em cursos de Pedagogia no Brasil, bem como, o crescimento de instituições que ofertam esta habilitação. Esse crescimento pela procura do curso de Pedagogia “possivelmente se deu pelo devido reconhecimento da necessidade de formação em nível superior que faz com que o foco preferencial para a formação acadêmico-profissional do professor unidocente seja o curso de Pedagogia” (BELLOCHIO, DALABRIDA, SPERB, 2017, p. 184). Portanto, a necessidade de formação de unidocentes para Educação Infantil e Anos Iniciais, em nível superior, tem como o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia a grande referência para formar e qualificar os docentes responsáveis por atuar nessas etapas de ensino.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2006) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovada no dia 15 de maio de 2006, promovendo orientações para a formação profissional no curso. De acordo com a Resolução

[...] o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p. 2).

Além das professoras estarem aptas ao ensino, o curso prevê formação para atuação em gestão escolar, em produção de conhecimento pedagógico e na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006). Mais atualmente, em 1º de Julho de 2015, a Resolução número 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A Resolução determina que

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

[...]

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial. (BRASIL, 2015, p. 9 -10).

Desse modo, para a formação de professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental “privilegia-se o curso de Pedagogia no âmbito de graduação, [e o que fora] regulamentado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DNCs) em 2006” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 812-813). Assim, é evidente, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), que a professora pedagoga é uma das profissionais que possuem formação, habilitação e qualificação para atuar na área da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a professora com formação inicial em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia tem por atribuições mobilizar as políticas educacionais para a infância no contexto da Educação Infantil, visando um trabalho coerente a partir da sua ação profissional (BRASIL, 2017). A professora pedagoga que atua na Educação Infantil, é “aquela com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2009, p. 9).

Característica que define termo que compõe esta dissertação, ou seja, a pedagoga tem em sua atuação profissional a característica da unidocência, uma vez que:

[...] a unidocência tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis [...] (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 23-24).

Ao caracterizar a ação profissional da professora de Educação Infantil como unidocente, junto aos demais profissionais que integram atualmente o contexto da Educação Infantil, bem como os auxiliares, psicólogos, educadores especiais, entre outros, pode-se dizer que é a professora pedagoga que articula, de forma corresponsável, grande parte das propostas e ações desenvolvidas no cotidiano

escolar. Bellochio e Souza (2017), em uma pesquisa realizada com professoras unidocentes, destacam que

[...] as professoras enfatizam a unidocência construída na relação com os alunos, processo no qual ocupam uma posição em que tem a “direção”, a regência da turma, mas que demanda conhecer os alunos, ter sensibilidade, empatia, respeito, responsabilidade e comprometimento com a vida desses seres ao mundo, ou seja, são professoras de referência. [...]. Como a unidocência acontece nos primeiros anos de escolarização, ao demonstrar interesse pelos alunos, as professoras potencializam o início de seus alunos, ao mundo da e na Escola. É provável que essa seja uma marca que envolve modos, jeitos de ser docente de referência. Uma docência que não se sobreponha aos modos de ser dos estudantes, mas que potencialize a construção humana como seres únicos e singulares (BELLOCHIO; SOUZA; 2017. p. 27).

Assim, as experiências vivenciadas nos espaços escolares, com as crianças, possibilitam a construção de relações únicas, que “se vincula[m] à ideia de que a relação que um[a] professor[a] [...] [de Educação Infantil] estabelece com seus estudantes é um dos traços fundamentais para os processos de construção de conhecimentos ao longo da vida” (BELLOCHIO; MACHADO, 2017. p. 79).

Destacamos ainda que, na Educação Infantil, esse entrelaçamento de conhecimentos com o cotidiano/entorno e a vida das crianças ocorre por meio do brincar, eixo fundamental das práticas cotidianas entre e com as crianças (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017). Nesse sentido, a professora unidocente de Educação Infantil constitui a principal via de organização de sua ação docente e suas práticas pedagógicas. Sobre isso, Ferreira (2021) aponta que

O brincar, na sua variabilidade e complexidade humana, é um conceito chave no campo da Sociologia da Infância. Ele é essencial para entender a infância como uma construção sócio-histórica de tipo geracional nas sociedades ocidentais, para repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares; para reconhecer a expressão das suas múltiplas e diferentes vozes enquanto modos particulares de participação social e num mundo mais que humano. (FERREIRA, 2021, p. 77).

Ao considerar o quão importante se faz o brincar no mundo das crianças e em diferentes grupos de organização escolar da(s) infância(s), a professora unidocente organiza seu cotidiano de trabalho a partir de particularidades e demandas de cada grupo de crianças. Ainda, segundo Ferreira (2021, p. 77),

No campo das Ciências Sociais, o brincar infantil tem sido frequentemente traduzido e valorizado como uma atividade promotora do desenvolvimento linguístico/cognitivo da criança, por parte da Psicologia do Desenvolvimento,

e da aquisição de competências sociais necessárias ao desempenho de futuros papéis na sociedade e à sua integração social, por parte da Sociologia clássica. A tipificação de atividades do brincar e suas funções, associada a níveis de progressão do desenvolvimento individual das crianças, tendeu a sublinhar os comportamentos observáveis do que elas faziam, mas de um modo socialmente descontextualizado, anacrônico e adultocêntrico, e a instrumentalizar a sua funcionalidade aos processos de ensino-aprendizagem formais.

Assim, por meio do brincar, as crianças vivenciam, criam e recriam diferentes versões da realidade, permite-os elaborarem sua própria história e constituírem um universo de possibilidades, de fantasia e realidade. Isso faz com que “o brincar, sendo parte integrante da vida social das crianças, longe de estar separado do mundo real constitui, portanto, um modo de estar nele e de agir sobre ele” (FERREIRA, 2021, p. 77).

Desse modo, é a partir do brincar, da intencionalidade pedagógica da professora unidocente e do entendimento da criança como ser capaz e independente, que identificaremos um “[...] desejo natural e capacidade para aprender [...] encorajada a fazer perguntas, resolver problemas e buscar respostas” (PECHTELIDIS, 2021, p. 52).

Envolto por esses elementos, dentre tantos outros, é no cotidiano entre as crianças que a professora de Educação Infantil vivencia diariamente sua ação profissional ligada ao trabalho pedagógico. Lima (2010, p 34), sobre isso, destaca que

[...] o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode ser caracterizado a partir de algumas interfaces, nas quais estariam assentadas as concepções de práticas articuladas ao que se concebe a respeito da infância, da visão que se tem da criança e de como se organizam e estruturam as instituições ligadas à educação de crianças pequenas. Considera-se que na área da educação as práticas desenvolvidas com os sujeitos precisam ser pensadas como práticas sociais, ligadas a um contexto específico de atuação. O trabalho pedagógico então se caracteriza por sua *intencionalidade*, sendo que esta seria o elemento base dos desdobramentos das ações que professores e professoras desenvolvem em suas atividades profissionais.

Nesse fragmento de sua tese, Lima (2010), inter-relaciona o que é ser pedagogo e suas relações com a Educação Infantil. Nesse sentido, complementa-se que:

Ser pedagogo[a] é se responsabilizar pela infância, é assumir a autoridade que é legítima a quem se coloca esta responsabilidade. As imagens sobre ser professor de crianças pequenas refletem o contexto social e cultural em que são produzidas, e é também de acordo com o que se vive e com as

imagens que se tem de criança e da infância, que se produz um pensar sobre como se pode atuar com a criança pequena (LIMA, 2010, p. 80).

Sob essas reflexões, analisamos que ser professora pedagoga é ter a unidocência como modo de trabalho que congrega um mundo de conhecimentos. Conhecimentos esses necessários à prática docente que potencializa as experiências, aqui especialmente musicais, das crianças que vivenciam a Educação Infantil.

4.1 MODOS DE SER PROFESSORA UNIDOCENTE E A MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os modos de ser unidocente estão relacionados ao que a professora potencializa, à organização do trabalho escolar para o desenvolvimento mais amplo da criança. Bellochio e Machado (2017), ao pesquisarem a atuação docente e seus modos de ser, sublinham a unidocência destacando que “sua especificidade é complexa e congrega um exercício profissional que requer amplos conhecimentos e modos de exercer a docência, para além de uma área específica” (BELLOCHIO; MACHADO, 2017. p. 79).

Na Educação Infantil, os modos de ser professora derivam da docência, de articulações de conhecimentos e, principalmente, do como propõem trabalhar sua prática pedagógica a partir dos campos de experiências (BRASIL, 2017). Essas construções certamente precisam estar em acordo com o projeto pedagógico da escola, com as condições singulares de cada criança, da turma e dos contextos culturais e de vida.

Os modos de ser professora na Educação Infantil estão intimamente atrelados à unidocência. Se, por um lado, ser unidocente é marcado por um tempo maior da professora com as crianças em sala de aula, por outro o tempo não é apenas cronológico, mas também de criar relações de reciprocidade e experiências necessárias à construção de conhecimentos (BELLOCHIO, SOUZA, 2017).

Podemos reafirmar que os modos de ser professora na Educação Infantil estão intimamente alinhados ao ‘cuidar e educar’ e ao brincar. Uma tarefa pertinente ao profissional que trabalha na Educação Infantil, a qual se envolve em uma construção particular de um jeito profissional de ser docente, de modos de ser na docência

(BELLOCHIO, SOUZA, 2017). Modos esses, que exigem uma postura diferenciada do professor e da professora de Educação Infantil diante do seu trabalho, de ser referência humana, de educar, de cuidar, de brincar e muito mais. Portanto,

Ser professor [e ser professora] implica, ao mesmo tempo, ser referência humana para os alunos e possibilita que eles desenvolvam suas potencialidades como seres únicos e singulares. [...]. Modos que exigem comprometimento com as particularidades da unicidade, na qual se misturam os campos do conhecimento que potencializam aprendizagens diversas que impulsionam o desenvolvimento, sobretudo de crianças (BELLOCHIO; SOUZA; pag. 15. 2017).

Desse modo, ser professora de referência envolve compreender que, além da sua vida escolar, está ainda tecendo maior intimidade com a vida das crianças, compondo um modo de compreendê-las não somente em seu processo de escolarização, mas também nas suas singularidades e diferenças (BELLOCHIO, SOUZA, 2017, p. 14).

Assim, os modos de ser unidocente mesclam as diferentes curiosidades das crianças, os campos de experiências, linguagens, saberes científicos, materialidades, organização dos espaços, em planejamentos que refletem o seu trabalho. Em relação à Educação Musical, podemos entender, que, na composição de seus modos de ser unidocente, sabe como, quando e em que medida a música ocupa os espaços e lugares nas suas práticas (BELLOCHIO, MACHADO, 2017). As experiências musicais podem transcender a organização dos tempos e espaços e perpassar as situações do cotidiano escolar, pois “para as crianças todos os tempos e espaços constituem possibilidades do brincar e do musicar, pois o brincar é o modo de ser, de estar, de narrar, de compreender e de representar o mundo” (WERLE, 2017, p. 246). Assim, passamos a compreender como trabalhar a música no cotidiano escolar da Educação Infantil e quais experiências e brincadeiras podem potencializar o processo educativo com as crianças.

E essa perspectiva prática, de atuação docente, se constitui especialmente na conjunção de saberes em modos de ser docente, e ocorre centralmente por meio da formação profissional inicial. No caso dessa dissertação, olhamos para a unidocente egressa do curso de Pedagogia da UFSM por estar atrelada a um fator importante para esta pesquisa, no que diz respeito à música, devido a este curso oferecer, desde 1984, a disciplina como obrigatória em seu currículo. Além disso, pesquisas (mencionadas no decorrer da dissertação) foram realizadas com o foco da Educação

Musical na Pedagogia da UFSM e, também, o grupo FAPEM tem sinalizado, nacionalmente, a relevância dos trabalhos práticos e de pesquisa desenvolvidos nessa área.

Desse modo, apresentamos, a seguir, como ocorreu o processo de inserção da Música como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia UFSM.

4.2 A MÚSICA NA MATRIZ CURRICULAR E FORMAÇÃO UNIDOCENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO E NOTURNO DA UFSM

A música como disciplina específica passou a compor a matriz curricular do curso de Pedagogia UFSM no ano de 1984. Ao longo das últimas décadas, a disciplina passou por mudanças. Em 1984, “a música foi inserida na Pedagogia com carga horária de 90 horas para cada habilitação: Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Anos Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau” (OESTERREICH, GARBOSA, 2014, p. 99).

Em 2004, após 20 anos das alterações curriculares de 1984, houve outra reformulação curricular, dessa vez, para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002). A disciplina que compunha 90 horas em um único semestre foi reorganizada e passou a ser desenvolvida em dois semestres – Educação Musical I e Educação Musical II, com 45 horas cada, sendo ofertadas no quinto e no sexto semestres para habilitação em Educação Infantil e no sexto e sétimo semestre para habilitação Anos Iniciais.

Nesse período, para atender as novas demandas, formou-se um grupo de professoras e alunos para que o Centro de Educação reavaliasse a proposta curricular da Pedagogia Diurno, para ser reorganizada de modo a atender as novas demandas de políticas públicas nacionais e demandas sócio-educacionais regionais que estavam surgindo. Dessa forma, houve a “[...] compreensão de que o curso de Pedagogia devesse existir nos turnos diurno e noturno, aproveitando ao máximo o espaço físico do Centro de Educação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 1), implantado, em agosto de 2005, o curso de Pedagogia Noturno, denominado “Pedagogia Licenciatura Plena Noturno”. Sua implementação ocorreu pela “[...] necessidade de expansão de vagas nas instituições Públicas de Ensino” (Ibid, p.1).

De acordo com as mudanças ocorridas a partir dessa reformulação da matriz curricular, o Curso de Pedagogia Noturno fundamenta-se pelas seguintes questões:

[...] necessidade de expansão de vagas na UFSM e pela necessidade de possibilitar aos trabalhadores do diurno o ingresso no ensino superior público” (Universidade Federal de Santa Maria, 2007, p. 1). Segundo, pelas adequações curriculares estabelecidas. Existe uma “[...] dinâmica formativa flexível e diferenciada entre o curso noturno e diurno [...]” (Ibid., p. 1). As disciplinas ofertadas em ambos os cursos não são as mesmas. Terceiro, por “[...] destacar a unidade na diversidade entre o curso noturno e diurno [...]” (Ibid., p. 1). “A unidade decorre das competências do profissional pedagogo a ser formado. A diversidade decorre da oferta do noturno, do tempo, dos temas articuladores, das disciplinas e das características dos alunos que ingressam no curso” (Ibid., p.1). Quarto, por apresentar um perfil de aluno que trabalha durante o dia, e que estuda durante a noite. E, quinto, por apresentar um período de tempo maior para a formação, estabelecendo-se cinco anos (REINICKE, 2019. p. 49-50. Apud. Universidade Federal de Santa Maria, 2007).

Novas mudanças ocorreram em 2006, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia – CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006), momento em que se traziam propostas formativas para o currículo do Curso de Pedagogia, mesmo que as recomendações realizadas no ano de 2004 ainda não teriam sido avaliadas, já que nenhuma turma, desde então, encontrava-se com o curso concluído (OESTERREICH; GARBOSA; 2014). Houve, então, a necessidade de uma nova reformulação maior na Pedagogia UFSM e, em virtude do Parecer CNE/CP 01/2006,

[...] optou-se por realizar uma aglutinação entre as duas habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo uma matriz curricular que atenda as orientações do artigo 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Universidade Federal de Santa Maria; 2007. p. 2).

Assim, o curso de Pedagogia unificou-se e passou a ter habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, conjuntamente. Após esse período, os cursos passaram por novos ajustes, nos quais tivemos duas disciplinas específicas de música, nomeadas Educação Musical (MEN1180), ofertada no sexto semestre, com 60 horas, e Educação Musical para a Infância (MEN 1189), ofertada no sétimo semestre, com carga horária de 30 horas. Já no Curso de Pedagogia Noturno, a disciplina de Música apresentou-se pela nomenclatura

Educação Musical (MEN, 1180) e foi ofertada no nono semestre, com carga horária de 60 horas.

Após oito anos, em 2015, a CNE/CP apresentou uma nova Resolução, a CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Essa resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ela ainda determinou um prazo de dois anos para a sua implementação, devendo encerrar-se em julho de 2017. Contudo, uma mobilização coletiva realizada pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras possibilitou que esse prazo fosse estendido, para três anos, devendo-se encerrar no mês de julho de 2018.

A nova reformulação provocou outras mudanças na organização da matriz curricular dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno. Além das adaptações curriculares referentes à carga horária distribuídas em disciplinas, também houve uma reformulação mais abrangente quanto às práticas formativas.

Quanto às disciplinas, no que tange a área da Educação Musical, houve novamente mudanças. Para o Curso de Pedagogia Diurno, as disciplinas ficaram com a mesma carga horária, porém, ganharam outro nome, invertendo-se a ordem anterior. São elas “Música e Educação” (MEN 1277), ofertada no sexto semestre, com 30 horas, e “Educação Musical A” (MEN 1278), ofertada no sétimo semestre, com 60 horas. Já no Curso de Pedagogia Noturno, a disciplina também ganhou uma nova nomenclatura, “Música e Educação A” (MEN1312), e passou a ser ofertada no terceiro semestre, com carga horária total de 60h.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia reformulou o currículo vigente, adequando-o às novas Diretrizes do referido curso, sendo sua implementação a partir do 1º semestre letivo de 2019. Além das disciplinas, ainda encontramos na área da extensão oficinas de voz e instrumento que auxiliam a formação complementar e que ampliam os espaços formativos quanto às práticas e aos fazeres musicais.

Para tanto, tem-se buscado, eventualmente, a qualificação curricular e formativa da área de música no Curso de Pedagogia. Tal ação objetiva que a Educação Musical congregue conhecimentos atualizados e contextualizados, que possam somar cada vez mais na formação das futuras profissionais unidocentes. Que possamos fazer da música muito mais que uma disciplina na formação inicial. A

formação inicial no Curso de Pedagogia é um momento de experienciar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais para potencializar a construção de um trabalho docente consciente e responsável, mas a formação permanente é uma exigência da profissão.

Para ampliar as possibilidades formativas, docentes da área musical oferecem, junto ao Centro de Educação da UFSM, oportunidades por meio de grupos de trabalho, pesquisa e extensão no LEM, disciplinas de Música ofertadas no curso de Pedagogia e projetos já consolidados como o Programa LEM: Tocar e Cantar, existente desde 2003. No período da pandemia da Covid-19, os projetos precisaram ser reorganizados, e as oficinas não aconteceram para a formação dos unidocentes. Mesmo assim, foram produzidos vídeos para o aprendizado de violão, os quais foram distribuídos para as escolas de Educação Básica e estarão disponíveis na página do LEM.

Aos poucos, a disciplina de Música foi ganhando espaço e estabilidade no Curso de Pedagogia, consolidando-se como referência nacional para e na formação de professores e professoras unidocentes. Isso só foi possível devido ao envolvimento de um conjunto de docentes que lutaram e desenvolveram propostas formativas em ensino, pesquisa e extensão.

Assim, tem se buscado um equilíbrio para poder qualificar a formação dos futuros pedagogos e pedagogas, contemplando a edificação e o prestígio de disciplinas da área de música. Dessa forma, destacamos o amplo trabalho que toda comunidade de professores e professoras do Centro de Educação e UFSM tiveram em prol do curso de Pedagogia que a UFSM hoje oferta em relação à formação musical. Dentro desse contexto, abordaremos, a seguir, como ocorre o processo da unidocência a partir dos modos de ser da professora pedagoga vinculado ao trabalho musical com as crianças na Educação Infantil.

4.3 EDUCAÇÃO MUSICAL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Por meio de pesquisas realizadas com unidocentes e a importância do trabalho musical na escola da pequena infância (STORGATTO, 2005; PACHECO, 2005; COOREA, 2008; NOGUEIRA, 2012; WERLE, 2015; PEREIRA, 2015; AQUINO, 2016; BELLOCHIO, 2017; FIGUEIREDO, 2017; MACHADO, 2017; LINO, 2018; TOMAZI,

2019; PROTAZIO, 2020; OLIVEIRA; PEDERIVA, 2020), percebemos o quanto essa tarefa profissional envolve a construção de modos de ser docente na Educação Infantil.

Certamente, a formação profissional no curso de Pedagogia é um grande contributivo na construção desse jeito de ser, mas a docência, efetivamente desenvolvida, no dia a dia do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, vai reconstruindo sentidos formativos e agregando ao unidocente outros modos de estar em profissão. Esses jeitos carregam modos de ser na docência, modos que exigem comprometimento e conhecimentos de muitos campos do saber, campos de experiências engendrados com particularidades da unidocência. Esses modos docentes são desafiados frente aos campos de experiências, abrindo diferentes possibilidades ao mundo pedagógico da professora que trabalha para a potencialização de aprendizagens diversas na pequena infância.

Weber (2017) demonstra, em sua pesquisa, a “importância da formação musical durante o curso de graduação para que o unidocente possa também trabalhar com a música no cotidiano de suas atividades docentes em sala de aula” (WEBER, 2017, p. 98). Todavia, a formação não pode ser tomada como garantia para a efetivação de práticas musicais pelos unidocentes.

Storgatto (2011) complementa que “a Educação Musical e a Educação Infantil parecem ser dois campos que se interligam, e que praticamente não conseguem existir, um sem o outro. Senso comum ou não, Música e Infância parecem ser complementares” (STORGATTO, 2011, p. 44). Percebemos que há várias práticas musicais significativas em momentos distintos da organização de uma escola de Educação Infantil, seja no pátio, seja nas brincadeiras no parquinho, seja em atividades dirigidas pela professora dentro da sala de referência.

Storgatto (2011, p. 47) também ressalta que, “para a música se fazer presente de maneira significativa na escola de Educação Infantil, ela precisa estar integrada com as brincadeiras, com o lúdico, estabelecendo relações com o universo das crianças”. Assim, a presença da música na infância, segundo Lino (2010, p. 82), é um “encontro que movimenta a experimentação de todo o corpo lúdico para sublinhar que infância é sinônimo de musicalidade”.

Dentre os campos de experiências que a professora unidocente precisa considerar na organização de planejamentos e suas práticas docentes, contamos com a música como uma oportunidade de aprendizado para o desenvolvimento infantil.

Essa se propõe a estar interligada às brincadeiras infantis, normalmente presentes no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

O processo no qual se constitui o desenvolvimento da criança toma a música como uma das grandes potencializadoras para seu desenvolvimento integral (WEBER, 2017). Sendo assim, o trabalho com a música é grande potência para as aprendizagens educacionais na infância, fazendo relevância a esse brincar musical, que é tão vivo, pois a criança, ao “brinca[r] com sons, produz sentidos” (LINO, 2010, p. 82). Cabe a professora de Educação Infantil, nesse sentido, oportunizar práticas musicais em suas ações educacionais, elaborando sentidos diversos.

Lino (2010), em sua pesquisa, destaca que a música e o brincar estão intrinsicamente interligadas. Segundo ela, “[...] [a]s crianças [...] faziam música brincando, ou brincavam fazendo música, ou mesmo brincavam e faziam música” (LINO, 2010, p. 83). Na Educação Infantil, a brincadeira está intimamente interligada a todos os processos, e temos a música nesse contexto, a qual é experienciada juntamente com as diferentes formas do brincar. Assim, por meio da brincadeira, a criança faz música, através da música a criança brinca.

Brito (2019, p. 37) aponta que “nós, seres humanos, somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem”. Esse pensamento precisa ser considerado nos planejamentos e no desenvolvimento das práticas e experiências de aprendizagem do unidocente.

As professoras de Educação Infantil podem proporcionar um vasto repertório de fazeres musicais para as crianças pequenas. Segundo Brito (2019), isso pode acontecer “entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance, ou simplesmente ouça” (1994 apud FERRAZ; BRITO, 2019, p. 35). A proposição daquilo que dispomos nos fazeres nas nossas práticas pedagógicas musicais evoca a escuta, e essa se transforma em agenciadora do acontecimento musical, ou seja, podemos transformar tudo o que está a nossa volta, em música (BRITO, 2019). Nesse viés,

[...] o acontecimento musical se atrela aos contínuos processos de reorganização do ser humano, abarcando os ganhos de complexidade que emergiram ao longo do tempo, que seguem se atualizando continuamente, afetando, também, as relações com o sonoro e o musical (BRITO, 2019. p. 36).

O olhar atento ao fazer musical começa nos objetivos que docente e escola querem realizar frente ao trabalho com as crianças pequenas. Trabalhar com a música envolve estudar os repertórios, os sons, os jogos, as brincadeiras, realizando o planejamento com antecedência, para poder realizar o melhor do ser docente que existe dentro de si, através das experiências musicais que irá propor, dentro dos modos de ser e das suas possibilidades. O unidocente, quando se desafia a propor espaços musicais no cotidiano escolar, com a intenção de trabalhar a música com as crianças, redimensiona continuamente suas relações com a escuta atenta, criando sentidos e significados por meio de formas sonoras, enfim, possibilitando territórios (BRITO, 2019).

Sobre a presença e a importância da música estar inserida nos processos de construção do ser humano, Brito (2019) considera que ela, “na cultura humana, abarca domínios relacionados aos modos de produção e de recepção dos sons por cada indivíduo, às funções, às reações que ela dispara e aos tantos significados que a música assume, entre outros aspectos” (BRITO, 2019. p. 37). Dessa forma, podemos considerar a música como um jogo, que da possibilidade para o diferente, para o novo, para novos fazeres, criações que ainda têm consigo a culturalidade. Dentre tantos modos de sermos, Brito (2019, p. 34) entende que, de fato, “somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem”.

4.4 FORMAS DE PENSAR A MÚSICA NA ESCOLA

As professoras unidocentes precisam desenvolver práticas musicais, e é importante que os planejamentos das professoras de Educação Infantil a contemplem, articuladas aos campos de experiências apresentados anteriormente. Visando evidenciar as explorações sonoro-musicais que as crianças produzem cotidianamente (CORREA, 2013), elas criam diálogos musicais consigo mesmas e as expressões sonoras parecem acompanhá-las em muitas situações cotidianas.

Werle (2015) destacou que a música está intrinsecamente presente no cotidiano das crianças, pois elas protagonizam constantemente experiências musicais. Para ela, o “fazer musical infantil está permeado pela corporeidade presente no dinamismo de seus processos de exploração do mundo” (WERLE, 2017, p. 247), contudo, essas experiências sonoras estão no próprio brincar das crianças, esperando que a

professora seja a mediadora do processo. Portanto, valorizar o protagonismo das crianças em relação às suas capacidades não desmerece a intencionalidade do trabalho da professora pedagoga (PEREIRA, 2020).

As histórias sonorizadas, os jogos de copo, improvisação, brincadeiras de roda, jogos de mão, apreciação musical, cantar, percutir, expressão corporal e execução rítmica de músicas a partir de instrumentos e objetos sonoros ou até mesmo de instrumentos musicais quando esses são disponibilizados na escola são, por exemplo formas de realizar experiências na Educação Infantil.

Essas experiências são ações que, muitas vezes, nem constam no planejamento das professoras, mas podem ser mediadas da melhor forma possível, de acordo com as situações, se tornando grandes potências no processo de aprendizagem das crianças. Brito (2012) entende que,

Na etapa da educação infantil, especialmente entre três e cinco anos, [as crianças] tendem a reconhecer o fato musical como atividade que integra som e gesto; o corpo a voz; os materiais... Interessam-se pelo objeto sonoro, pelo material/ produto sonoro com o qual estabelecem relações, pela interdependência entre fazer e escutar, entre gesto e produto. É o som que interessa. Por isso, costumo dizer que para elas o instrumento é, de certa maneira, o “lugar da música” e que todo material pode ser um instrumento musical: o chão de madeira, a mesa, uma garrafa, etc. As possibilidades se ampliam consideravelmente (BRITO, 2012, p. 69).

Ademais, de acordo com Araújo (2012, p. 61), “o trabalho musical realizado com bebês e crianças pequenas está muito relacionado à exploração dos sons do corpo, de instrumentos, do ambiente, de materiais diversos, enfim, de tudo que possa produzir som”. Nesse sentido, permitir que as crianças explorem os tempos e espaços das escolas é, pois, investir na sua potência sonora musical, promovendo “intencionalidade na promoção do desenvolvimento musical das crianças, através do estímulo à percepção sonora, no sentido de ampliar a compreensão, a identificação e a produção dos sons” (*Ibid*). Assim,

[...] em momentos em que as crianças estão experimentando a linguagem musical, através da descoberta de diferentes sons, as atividades musicais são desenvolvidas com objetivos específicos da linguagem musical, embora, muitas vezes, as professoras não saibam nomeá-los durante as discussões ou não tenham consciência da dimensão do trabalho que desenvolvem (ARAÚJO, 2012, p. 62).

Ainda, complementa que o trabalho musical em contexto escolar de professoras unidocentes está voltado, centralmente, para dois aspectos, ou seja, o de ser coadjuvante e o de ser protagonista. A autora ainda sinaliza, a respeito da professora unidocente,

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. Assim, a música aparece de forma significativa em diferentes momentos da rotina escolar, independentemente dos da função ou do lugar ocupado por ela (ARAÚJO, 2012, p. 56).

Diante do cenário aqui retratado, parece não haver discordância que a música está presente nas escolas. A diferença, entretanto, é a forma com que a música se faz presente no dia a dia do trabalho da professora unidocente. Como “ferramenta de ensino que auxilia no desenvolvimento de outras áreas de conhecimento” (ARAÚJO, 2012, p. 56), ou ainda “para organizar as crianças, para que elas percebam qual momento da rotina está começando ou terminando” (Ibid). Em outras palavras, são essas as músicas de comando, que estão presentes na hora do lanche, na hora do soninho, no deslocamento das crianças entre os espaços escolares etc. Conforme Pereira (2020), esse uso da música também pode ter outro sentido, o de ‘tranquilizar’ as crianças.

Assim, a música, quando valorizada no contexto de trabalho da professora unidocente, é pensada de forma equivalente em relação aos demais campos de experiências. Porém, a professora unidocente trabalha com o conhecimento educativo, por meio da organização, ação e reflexão na e para a prática educativa (BELLOCHIO, 2000).

Organizar práticas de trabalho musical para as crianças também está relacionado com o tempo de trabalho, que, de acordo com Pereira (2015, p. 82), “mostra ser um elemento central ao pensarmos na organização escolar”. Além dos tempos, dos espaços e das materialidades, para a organização do trabalho musical da professora unidocente é preciso articular saberes e desnudar as demandas e os desafios que compõe esse cotidiano.

4.5 MÚSICA: SABERES E DESAFIOS DA UNIDOCÊNCIA

O trabalho da professora unidocente é complexo e carregado de desafios na produção e na realização pedagógica e requer dessa profissional o conhecimento de diversas áreas do saber e um aprofundamento intenso sobre o desenvolvimento sócio-cultural, cognitivo, afetivo da infância e também sobre o funcionamento da escolarização em relação a sua ação profissional e o que demanda dela para o todo do espaço escolar.

Visando a importância da música para o desenvolvimento na Educação Infantil, é preciso que a professora unidocente esteja preparada para tal. Entretanto, o que se percebe é que muitas professoras se encontram despreparadas para o trabalho com a Música na sala de aula. Na pesquisa de Weber (2018), a autora ressalta outros desafios que as professoras unidocentes passam ao querer trabalhar a música nas suas práticas pedagógicas, dentre eles “um ensino que apresenta a música como suporte para outras áreas”, ou seja, a ideia da música como ferramenta. Outro aspecto apresentado pela autora é “a confiança e o sentimento d[*a unidocente*] não se sentir artístico [...]” em outros momentos, a música é vista “como dom, ou seja, o trabalho musical e pedagógico-musical demandaria um talento inato” (WEBER, 2018, p. 58).

Weber (2018) ainda menciona que, “mesmo tendo a formação musical, muitos [unidocentes] não inserem a música em suas práticas pedagógicas [...] resultando em um ensino que apresenta a música como suporte [...]” (Ibid), para trabalhar outros conhecimentos. Ainda, muitas professoras unidocentes, quando iniciam o trabalho nas escolas, dizem não sentirem confiança ou ter habilidades para ensinar as artes e apontam uma cultura escolar que não valoriza essas áreas do conhecimento (WEBER, 2018).

Storgatto (2011), ao pesquisar por que professoras, tendo cursado disciplinas de Educação Musical em cursos de Pedagogia, não se sentem seguras para inserir práticas musicais em suas aulas, destaca que:

[...] a justificativa maior para o descomprometimento de professoras da infância com a música ocorre pelo fato de que as professoras pedagogas, dada a sua especificidade, possuem liberdade de escolha sobre os conhecimentos que desejam selecionar para trabalhar com os educandos. A música, dentro dessa liberdade de escolha, muitas vezes acaba ficando prejudicada (STORGATTO, 2011, p. 51).

Isso acontece, principalmente, para as professoras unidocentes, consideradas não especialistas da área, que precisam inserir em suas práticas, experiências musicais, ofertando-a de forma concreta. Assim como, quando a escola não possui um professor ou professora especialista da área para trabalhar de forma articulada. Nesse sentido, quando não há a presença do(a) professor(a) de música, é preciso considerar que as unidocentes serão as únicas responsáveis por trabalhar a música com as crianças.

Outro fator que determina a inserção do trabalho musical, na prática de professoras unidocentes, é a forma como essa área é concebida na escola, ou seja, qual sua importância e relevância para o currículo escolar (WEBER, 2018). Desse modo, o trabalho musical pode ser parte integrante dos conhecimentos que potencializam o desenvolvimento das crianças. A professora de Educação Infantil pode promover estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à música como campo de experiência, sem deixar de trabalhar especificamente a música, como discutido na sequência.

4.6 O TRABALHO MUSICAL DA PROFESSORA UNIDOCENTE

Conforme Jeffrey e Woods (2009) a ação pedagógica da professora em sala de aula é uma das chaves, se não o elemento central para que ocorra uma aprendizagem criativa e relevante. Segundo os autores, esse ensino estaria baseado na relação social em que a professora e educando estabelecem.

Uma das formas da professora unidocente ensinar as crianças é a partir de um ensino lúdico e criativo. Ainda, na Educação Infantil, é a professora unidocente quem irá trabalhar com as crianças todos os campos de experiência que a BNCC (BRASIL, 2017) orienta, inclusive a música. Assim, a professora unidocente, ao estar desenvolvendo ações musicais com as crianças, estará desenvolvendo um grande trabalho para contribuição da vida desses sujeitos. O ensino, nesse processo, onde a professora tem o papel de mediadora, gera entre a docente e a criança um ato de confiança e entrega de um para o outro e vice versa. Para isso, a professora precisa “ter confiança no sujeito que aprende e apostar por ele” (SACRISTÁN, 2005, p. 200).

Contudo, a aprendizagem musical também deve estar voltada aos interesses dos educandos, levando as crianças a reconhecerem e identificarem essas

características. Segundo Beineke (2015), a maneira ou modo em como a professora trata seus alunos, também é um fator essencial que determina o envolvimento, a participação e o retorno dos sujeitos no processo de aprendizagem que está sendo desenvolvido. Para a autora, essas relações estariam relacionadas à forma como o a professora media a sua convivência entre e com as crianças e entre os pares, atribuindo-lhes “um espaço para falar, criando dinâmicas que lhes permitam relacionar-se de diferentes maneiras em sala de aula, adquirindo confiança para expressarem-se de diferentes maneiras perante professora e colegas” (BEINEKE, 2015, p. 45).

Esse engajamento da criança perante à prática realizada pela professora pode resultar em um ensino prazeroso, envolvendo-os estreitamente em um laço afetivo a partir de uma relação natural, amigável e respeitosa entre a unidocente e a criança nos processos de aprendizagem (BEINEKE, 2015). Ter esse clima de confiança entre a professora e a criança estudante é primordial para desenvolver a aprendizagem musical dos sujeitos. Dessa forma, a criatividade das práticas é uma maneira de exercer as ações que irão permear o melhor funcionamento e entendimento das experiências musicais, ainda mais na Educação Infantil. Esse é um processo que envolve estudo, experiência, planejamento e ensaio, para saber lidar com as situações inesperadas, e então saber improvisar. Segundo Beineke (2015), “ser criativo é uma qualidade que emerge naturalmente”, e que se aperfeiçoa com o passar do tempo. Assim, a autora, complementa sinalizando ainda que

[...] As crianças percebem o ato de aprender como coisa fácil, e se sentem motivadas pelos desafios. Num contexto no qual os alunos se sentem confiantes da sua capacidade e também respeitados em sua individualidade, correr riscos faz parte de uma aprendizagem significativa. (BEINEKE, 2015, p. 45).

As crianças apresentam interesse em aprender muitas coisas. Agora, tornar esse aprendizado atraente a seus olhos, por vezes, não é uma tarefa fácil. Conseguir que as crianças apresentem tal engajamento nas atividades propostas pela professora só será possível quando o que se aprende for interessante. Mas esse interesse é uma condição subjetiva e depende muito de cada sujeito que aprende. Dessa forma, cabe a professora tornar esse aprendizado atraente e criativo às crianças, descobrindo meios de realizar tais ações, de forma que desperte o interesse de cada sujeito envolvido.

Outro ponto que deve ser analisado pela professora e que, segundo Beineke (2015), é relevante no processo de tornar as experiências musicais atraentes aos olhos das crianças, é deixar que possam expressar seus pontos de vista durante o processo. Assim, as crianças podem contribuir com suas ideias e serem autônomas no próprio processo de construção dos conhecimentos, mostrando-se motivadas e abertas a novas possibilidades e descobertas.

A dinâmica, talvez crucial, para promover espaços-tempos musicais na escola, pode estar na abertura que se dá ao ouvir cada criança. Esse ouvir lança muitos convites de fazeres musicais e pode surgir quando menos esperamos, se tornando uma grande explosão de ideias, na qual as crianças propõem e se lançam para dentro do jogo.

O trabalho musical em grupos é relevante, também, na medida em que oportuniza a participação colaborativa entre as crianças e favorece vivências criativas, com negociações e tomada de decisões musicais das próprias crianças, que participam ativamente dos processos (BEINEKE, 2015).

Beineke (2015), salienta que “as crianças aprendem mais efetivamente durante atividades que as envolve socialmente em processos de colaboração e trabalho em equipe” (BEINEKE, 2015, p. apud. SAWYER, 2008) e, em outro estudo autores “afirmam que a responsabilidade em estabelecer um ambiente que torne efetiva a colaboração entre os alunos é [da] professor[a]” (BEINEKE, 2015, apud. GALL; BREEZ, 2008). Isso demonstra que o processo de aprendizagem, que permeia a educação musical, pode estar atrelado a vários fatores, podendo ocorrer na própria socialização de pares, e a outra, na mediação realizada pela professora, a qual orienta, explica e exemplifica as situações para as crianças, nos espaços e tempos da Educação Infantil.

Outro ponto importante a ser considerado na construção do processo de aprendizagem musical das crianças, é a resposta ou então o retorno que a professora dá para a turma após a demonstração das suas criações ou experiências musicais (YOUNG, 2003). Esse retorno pode ser feito de forma que a professora faça outras demonstrações musicais, ou então amplie o repertório musical das crianças, trabalhando outros ritmos, confeccionando instrumentos musicais, aperfeiçoando ainda mais o conhecimento das crianças, para novos desafios e criações musicais. Beineke, nesse viés, afirma que

Na relação que a professora constrói com as crianças, percebe-se que ela procura compreender os processos de cada criança no grupo, procurando maximizar sua participação e seu engajamento no trabalho, mas também entendendo que, em alguns momentos podem acontecer situações que não favoreçam uma participação tão ativa em algumas atividades, o que também faz parte do processo, que não pode ser visto de forma linear (BEINEKE, 2015, p. 50).

Cabe, assim, à professora unidocente, mediar tais situações, quando as crianças se encontram no processo de socialização e construção dos conhecimentos. Muitas vezes, tais processos enfrentam desafios, como a aceitação da socialização de ideias, o respeito e a crítica desses conhecimentos, que precisam ser construídos de forma sólida, inteligente, criativa e saudável, para que ambos possam sair satisfeitos e com vontade de vivenciar novos processos como estes. Ao responder as necessidades educacionais das crianças, exige-se da professora uma postura a qual ela “[...] consiga orientar os interesses e necessidades das crianças sendo socialmente astuta, sutilmente precavida e ao mesmo tempo, flexível musicalmente” (GROMKO, 2003). Assim,

Quando se acredita que o conhecimento envolve a participação em comunidades sociais, é importante que o [a] professor[a] promova formas inventivas de engajar os estudantes em práticas significativas, proporcionando acesso a recursos que aumentem a sua participação e abram seus horizontes de tal forma que eles possam situar-se nas trajetórias de aprendizagem com as quais se identificam (BEINEKE, 2015, p. 50).

Contudo, percebe-se que essa criação musical deve ser mediada sim pela professora, mas, em contra partida, deve ser livre de modo que tais propostas chame a atenção das crianças e essas possam investir suas criações sonoro musicais. Vale lembrar que na Educação Infantil, o objetivo do trabalho pedagógico com música de professoras unidocentes “não é somente tocar um instrumento, cantar afinado ou reconhecer as notas musicais”, antes, vai ao encontro de “auxiliar no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos motores, cognitivos e emocionais, sensibilizando-a para o mundo sonoro-musical no qual a criança está inserida” (DECKERT, 2021, p. 02).

No próximo capítulo abordamos a metodologia, e os caminhos percorridos, dentre os quais, apresentamos as participantes, o contexto, instrumentos de produção e análise dos dados organizados para a efetivação da dissertação.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa foi escolhida como caminho metodológico a fim de compreender, de forma mais aprofundada, o contexto de unicência de professoras de educação infantil e suas realizações com música, por possibilitar análise mais subjetiva a partir da escuta das docentes e, por possibilitar diferentes instrumentos de produção de dados que aproximassem a pesquisadora e o tema em estudo. Assim, a pesquisa constitui-se da combinação de dados produzidos por questionário semiaberto e entrevista em grupo focal.

Para Brandão (2001), a pesquisa qualitativa:

[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (BRANDÃO, 2001, p.13).

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador liberdade em analisar, interpretar, observar, e descrever determinados fenômenos, a fim de compreender seus significados. Desta forma, tem como característica, a facilidade em adaptar-se de acordo com as situações do próprio processo de pesquisa.

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Passo a apresentar os participantes e local da pesquisa e, logo, os instrumentos que foram utilizados para a produção de dados da pesquisa qualitativa.

5.1 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Participaram da pesquisa professoras que trabalham na Educação Infantil em escola pública no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Os critérios centrais para a participação na pesquisa foram: preferencialmente ser professor ou professora egresso da UFSM atuando em escolas de Educação Infantil; Disponibilizar da

participação por meio da realização das entrevistas de forma presencial ou on-line; concordar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – APÊNDICE B), no modelo do comitê de ética e pesquisa, da UFSM; realizar a leitura dos documentos das transcrições dos encontros e, se desejar, sugerir acréscimos e/ou retiradas de elementos que compõem a escrita.

Inicialmente foi construída uma análise sobre o território do município de Santa Maria, a Rede Municipal de Ensino, voltada a Educação Infantil, e a viabilidade prática de desenvolver a produção dos dados para a pesquisa. Haja visto que, como pesquisadora e gestante, àquela época, necessitava de uma sistematização que atendesse a demanda de orientações do PPG, bem como, orientação da Secretaria de Saúde quanto a inserção prática de gestantes em período pandêmico.

A partir desta especificidade, optei pela realização da pesquisa numa Escola Municipal de Educação Infantil de Santa Maria/RS. A Escola Municipal, abrange toda a etapa da Educação Infantil, creche e pré-escola, requisito fundamental para esta pesquisa, já que a mesma visa o estudo da prática musical de professoras da Educação Infantil.

A escolha da escola se fez pelo perfil atuante e mobilizador das causas e demandas cotidianas e das profissionais, muitas egressas da formação inicial em Pedagogia da UFSM. E, em função de minha experiência anterior como estagiária na escola.

Saliento que o primeiro contato, voltado ao convite para participação, foi efetivado de forma *on-line* (telefone celular) e, posteriormente, em segundo momento, presencial pela pesquisadora. Desta forma, o grupo, que se constituiu exclusivamente por professoras, pôde decidir, por livre e espontânea vontade, se participariam ou não da pesquisa. Para reforçar o convite, este também foi feito por meio de e-mail.

O TCLE foi entregue pessoalmente para as participantes para leitura e assinatura. Após a confirmação da participação, na pesquisa, marquei um outro encontro para buscar os TCLE. Cada participante recebeu uma cópia do seu TCLE assinado via e-mail. As participantes também consentiram a realização da gravação da entrevista por grupo focal, que foi realizado através do celular *Samsung Galax M31*, por áudio e vídeo.

5.2 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

A produção de dados teve como base, dois instrumentos de investigação: questionário semiaberto e realização de entrevista em grupo por grupo focal.

5.2.1 Questionário semiaberto

O questionário como método de produção de dados, segundo Babbie (2003, p. 509), é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise”. Desse modo optei pelo uso do questionário semiaberto que possibilitou que as professoras pudessem marcar respostas de múltipla escolha e também construir escritas de modo discursivo.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Destacando-se que “em uma pesquisa de cunho qualitativo, não há a necessidade de utilização do processo de amostragem probabilística, nem mesmo um grande número de entrevistados” (GIL, 2010).

Como instrumento, o questionário viabilizou, e um primeiro movimento, localizar a pesquisa e a pesquisadora nos contextos de vida de cada professora participante. Dessa forma, o questionário foi a etapa inicial para um posterior aprofundamento temático.

Assim, enviei o roteiro do questionário semiaberto via *e-mail*, através da plataforma *Google forms*, (apêndice C) estipulando um prazo de duas semanas para que as professoras da escola respondessem. O roteiro do questionário, construído para a produção de dados desta pesquisa, teve como base o questionário de Diniz (2005) que continha, inicialmente, algumas perguntas de identificação pessoal e, na sequência, estava organizado em seis eixos: I- a formação musical e pedagógico-musical para a docência na Educação Infantil; II- as experiências musicais realizadas nos tempos e espaços da Educação Infantil; III- a relação da criança com as experiências musicais na Educação Infantil; IV- a unicidade, trocas de experiência e desafios; VI- a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil. Por fim, na

última parte, constituiu-se uma questão aberta para que as professoras pudessem acrescentar alguma observação para a pesquisa. Vale ressaltar, que foi realizado um teste piloto anteriormente, antes de mandar o questionário para os entrevistados.

Após as participantes responderem o questionário, passamos a transcrição e análise dos dados, gerando um material de registros escritos denominado Caderno de Questionário (CQ), no qual foram apresentadas as escritas das professoras. Nessa primeira fase da análise dos questionários, não houve necessidade de devolutiva da transcrição, devido a plataforma do *Google Forms* conter a configuração para que a pessoa respondente selecione a opção de “enviar uma cópia do questionário para você”, onde a mesma poderá ter acesso ao que escreveu. Ainda, o aplicativo contém outra configuração voltada a “editar novamente”, onde a pessoa respondente, se assim desejar, poderá editar sua resposta, caso deseje mudar. Para melhor preservação dos nomes das participantes na redação do texto das análises e conclusões, fora disponibilizada, no questionário, a opção em que as professoras, poderiam atribuir a si mesmas pseudônimos que assim desejassem escolher. Desse modo, as professoras utilizaram os seguintes pseudônimos para preservar suas identidades: Urutia, Josi, Fabi, Flor, Calendula e Professora.

5.2.2 Entrevista por grupo focal

Como procedimento para a segunda fase da construção de dados para a pesquisa, foi realizada uma entrevista em grupo, do tipo grupo focal (apêndice – C). De acordo com Bauer e Gaskell (2002), a modalidade de entrevista desenvolvida a partir do grupo focal pode ser utilizada como uma estratégia para ampliar a compreensão das informações que foram obtidas por meio da utilização de outras técnicas.

O grupo focal necessita que a pesquisadora reúna, em um mesmo local e certo período de tempo, as participantes da pesquisa, com vistas a obter, segundo estes autores, as informações consideradas fundamentais para a compreensão dos objetivos da investigação, a partir de temas específicos anteriormente organizados. O Grupo Focal, para Gatti (2005), objetiva coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre as entrevistadas, do grupo formado, informações acerca de um tema, havendo assim, intencionalidade clara e um foco definido.

Os grupos focais, formados por certo número de pessoas, devem ser motivadas e estimuladas pela pesquisadora. Gatti (2005) menciona que o número de pessoas para participar de um grupo focal, deve variar entre 6 a 12 pessoas, no máximo. No entanto, advém que “em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (GATTI, 2005, p. 22). Ainda, as “participantes são previamente selecionados a partir da existência entre eles, de alguma(s) característica(s) comum(ns), não sendo então, um grupo espontaneamente formado, (OLIVEIRA, et al. 2020, p. 7- 8), mas que tenham uma certa relação de proximidade com a temática que será tratada.

Ainda, o grupo focal, entendido como uma forma diferenciada de entrevista, possibilita a pesquisadora criar as “condições necessárias para que o grupo constituído possa interagir plenamente e estabelecer um processo de comunicação sem ingerências indevidas” (OLIVEIRA, et al. 2020, p. 8). Como método de pesquisa, destaca sua importância para outras formas de análise, como as interações e as trocas de fala entre as entrevistadas, requerendo da investigadora o olhar e a escuta atenta para a continuação das falas de cada participante, as pausas, os consensos e os dissensos.

No desenvolvimento do trabalho nos grupos focais, o pesquisador evita posicionar-se, fazer indagações diretas, sintetizar o debate realizado ou propor ideias que de alguma forma provoquem interferências na maneira dos indivíduos pensarem e expressarem seus saberes. Se o objetivo pretendido pelo pesquisador é conhecer o que pensa um participante sem a interferência dos outros, a técnica de grupos focais não é considerada a mais apropriada (OLIVEIRA, et al. 2020, p. 8).

Enquanto estratégia de investigação qualitativa, se organiza “[...] na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos” (LERVOLINO; PELICIONI, 2001, p.116). O que objetiva, como estratégia metodológica para a produção de dados da pesquisa, aprofundar elementos desencadeados com a análise da primeira fase de produção dos dados da pesquisa. A pesquisadora possui, “[...] então, como uma das metas mais importantes e prioritárias no desenvolvimento de uma investigação científica qualitativa, obter os dados que darão suporte para o alcance dos objetivos estabelecidos para a pesquisa pretendida” (OLIVEIRA, et al. 2020, p. 2).

Deste modo, foi imprescindível estabelecer a participação de todas, incentivando as professoras a envolverem-se na entrevista e expressarem suas opiniões. Quanto a estruturação e organização na hora da entrevista, a partir da técnica de grupo focal, ocorreu a moderação dos diálogos, estimulando as falas a partir de temas e questões, apresentados posteriormente.

No Grupo Focal, a primeira tarefa do moderador é a sua própria apresentação e também uma rápida apresentação do tema que será debatido. Logo após, os participantes do grupo devem se apresentar. Durante a entrevista, a interferência do entrevistador deve ser a mínima possível e este deve assumir muito mais uma postura de ouvinte. Apenas em casos importantes, como por exemplo, para focalizar e aprofundar a discussão ou para evitar o término antecipado da entrevista, poderá interromper a fala do colaborador (OLIVEIRA, *et al.*, 2020, p. 11).

Assim, o grupo focal somou-se como instrumento de produção de dados pela possibilidade de discussão de um tema focal em grupo e pela possibilidade analítica a partir da multiplicidade de pontos de vista que a entrevista coletiva traz. Como estrutura de entrevista do grupo focal, o roteiro foi previamente estruturado a partir das análises do questionário, por ser considerada, segundo os autores Bauer e Gaskel (2002), Gatti (2005) e Oliveira et. al. (2020), uma entrevista flexível em que se tem um roteiro prévio a ser seguido, mas também abre espaço para que as entrevistadas possam, de forma aberta, conversar sobre o assunto, de modo que esta flexibilidade, possa indicar alterações que não estavam no planejamento.

O convite às unidocentes para essa segunda coleta de dados foi realizado por contato telefônico, com a direção da escola, no dia 13 de dezembro de 2022, respeitando a possibilidade de cada docente. Após o aceite das professoras, marcamos o dia para realizar a segunda fase da produção de dados. O encontro músico-dialógico para a realização do grupo focal fora intitulado: “Falando sobre música na unidocência”. A proposta envolveu um encontro de duas horas de duração, em que conversamos sobre temas relacionados às práticas musicais das professoras na Educação Infantil.

No dia do encontro do grupo focal, participaram cinco professoras e um professor, totalizando um quantitativo de seis participantes, no qual, somaram-se ao grupo, dois participantes para compor as narrativas, uma professora com pseudônimo Rosa e um Professor, com pseudônimo Lírio. As professoras Calêndula e Professora

que participaram do questionário, não conseguiram participar da entrevista do grupo focal, por motivos maiores.

O ambiente, foi organizado de modo que as professoras se sentissem à vontade, num clima confortável, em uma sala onde não houvesse interferências. Sentamos em círculo, facilitando a disposição da fala para que todas ouvissem e fossem ouvidas. Nesse momento, atentei para que expressões faciais e gestos fossem bem visualizados (comunicação não verbal). Foram organizadas mesas e cadeiras individuais no formato de círculo e, no centro da roda, uma mesa grande, com quatro caixas de diferentes tamanhos, contendo tópicos do roteiro de entrevista. Para acompanhamento, também foi disponibilizado água e cafezinho com biscoitos. A entrevista narrativa foi conduzida por sons que lembram o espaço escolar com volume levemente baixo que as remetesse aos movimentos e sonoridades da escola em funcionamento (haja visto que o período escolar ainda não havia começado).

O grupo focal foi registrado em áudio e vídeo, com o gravador do dispositivo *Samsung Galax M31*, posicionados em cima de uma mesa, ao lado da roda, de modo a não constranger as participantes da pesquisa. Para evitar interrupções, solicitei que as participantes desligassem os telefones celulares, e fossem ao banheiro somente se necessário. Para uma comunicação fluída foram disponibilizados crachás de identificação com o primeiro nome. As unidocentes que participaram do encontro, como descrito anteriormente, foram as mesmas professoras que colaboraram na primeira fase da produção de dados (com exceção de duas) e, adicionalmente, a participação de uma professora e um professor.

Como suporte, a pesquisadora continha dois auxiliares de pesquisa, um para monitorar os equipamentos de registro e outro com a tarefa específica de realizar anotações das principais falas dos entrevistados, os momentos de embates, discordâncias, mudanças de tema, dentre outros movimentos do grupo e elementos não verbais como, por exemplo, expressões faciais. Antes de iniciar o grupo focal, comunicou-se que os auxiliares de pesquisa não participariam das discussões, estando apenas no ambiente com intuito de auxiliar e complementar a articulação e fluidez do grupo focal.

Deste modo, iniciei o encontro lendo a carta de compromisso, que logo todas assinaram. Depois, entreguei para cada participante o roteiro de entrevista, para que pudessem acompanhar a sequência de temas e perguntas. Vale lembrar que o roteiro de entrevista fora enviado por e-mail, uma semana anterior ao encontro para que as

professoras estivessem mais seguras quanto aos temas e delineamento a ser abordado no encontro do grupo focal.

As perguntas foram estruturadas de acordo com o problema, objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, e foram separados em quatro eixos temáticos, sendo eles: 1 - perguntas disparadoras, sendo a primeira: *Música: para você, o que é?* e a segunda, *Música, na educação infantil, o que é e como você trabalha?*; 2 - a música no planejamento; 3 - sobre tempos e espaços para trabalhar música com as crianças; 4 – práticas musicais.

As perguntas foram efetivadas com abordagens distintas, de forma a motivar as professoras a ficarem a vontade, pairando clima de conversa e de momento formativo entre as professoras. Assim, foram confeccionadas quatro caixas, uma para cada eixo temático, contendo tamanhos diferentes, do maior ao menor (Buscando uma analogia ao “afunilamento” do processo reflexivo entre temas mais abrangentes e finalizando com elementos voltados as minúcias do cotidiano – parafraseando Altino Martins Filho). A cada eixo, elencava-se uma participante, para retirar uma pergunta, e ler em voz alta para as demais e, assim, era convidada, junto as demais, a responderem a pergunta.

Figura 1 – Organização do ambiente para a entrevista em grupo focal.



Fonte: Autora

Nesse formato, o eixo um (com a caixa de maior tamanho) “pergunta disparadora” continha elementos desencadeadores de memória, como por exemplo, objetos musicais e letras de música, para remeter as entrevistadas às suas experiências em suas narrativas. Para este eixo, a pergunta estava colada na frente da caixa e os objetos em seu interior.

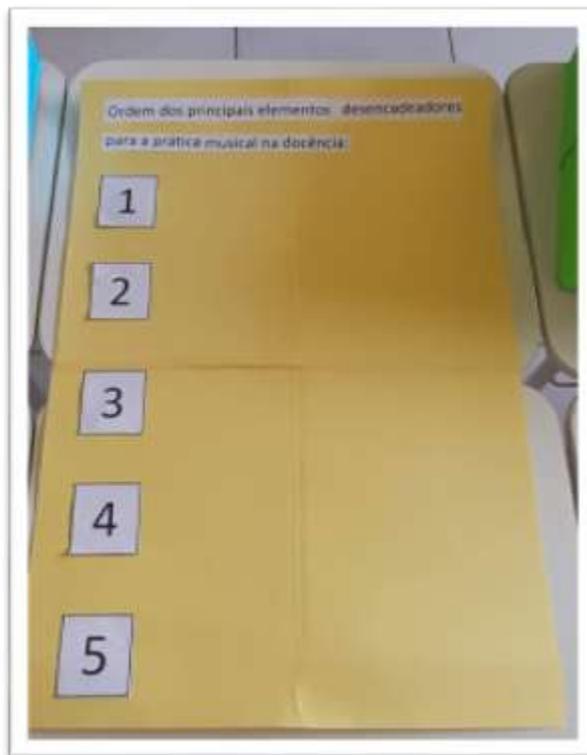
A segunda caixa, destinada ao segundo eixo “A música no planejamento”, contemplava uma proposta composta por dois momentos: no primeiro momento, as professoras foram convidadas a preencher, individualmente, em uma listagem impressa em papel contendo estes elementos, a ordem que melhor lhe representasse na maioria das vezes em que planejou o trabalho com música. O segundo momento foi voltado para os mesmos elementos (impressos em tamanho grande e separados em diferentes papéis) que poderiam remeter a origem e inspiração das professoras para o planejamento com música. Este segundo momento foi direcionado para que as professoras dialogassem e escolhessem, em conjunto, cinco (5) elementos de dentro da caixa que organizariam em uma ordem de importância, e expuseram em cima de um cartaz na grande mesa ao centro da roda. Como um processo de refletir sobre os processos pedagógicos envolvidos nas decisões e planejamentos individuais e coletivos na Educação Infantil.

Figura 2 – Segunda caixa, destinada ao eixo “A música no planejamento” que contemplava os elementos impressos em papel em tamanho grande e separados em diferentes papéis para montar conforme a ordem de importância após a escolha das professoras em conjunto.



Fonte: Autora

Figura 3 – Cartaz para disposição e ordem dos elementos desencadeadores para a prática musical das professoras unidocentes.



Fonte: Autora

A terceira caixa, voltada ao eixo “Práticas musicais”, continha quatro (4) perguntas impressas em papéis separados. Nesta sequência, as professoras foram convidadas de modo aleatório, mas contemplando a participação de todas, a pegar uma pergunta da caixa para o grupo dialogar sobre o tema indicado.

Quanto a quarta caixa, referente ao eixo “Sobre rotina, tempos e espaços para trabalhar música com as crianças”, foi solicitado às professoras que falassem, remetendo a ideia inicial de cada uma sobre o que é música e sobre o que conversamos nos demais tempos do encontro, sobre como se estabelecem as rotinas e a relação com a música. Essa proposta foi desenvolvida pensando na articulação dos temas dialogados e refletidos no grupo focal, como uma avaliação e auto avaliação dos reflexos daquele momento para a formação de cada uma.

Para finalizar o encontro, foi inserida uma quinta caixa (está sem eixo), disposta no centro da roda, onde continha uma citação extraída de um livro, e que remetia à reflexão de fechamento do experienciado no decorrer do encontro. Após, foi questionado se haveria algum comentário adicional, por parte das professoras. E, como forma de agradecimento, foi entregue essa passagem teórica e uma mensagem.

Vale ressaltar, que os dados da entrevista do grupo focal, foram transcritos para um Caderno Grupo Focal (CGF). Após, a transcrição da entrevista do grupo focal, para o caderno, o material foi enviado para as participantes lerem e se desejassem, acrescentar ou retirar alguma informação. Após a aprovação das participantes, começou-se a realizar a análise dos dados do grupo focal.

Assim, para além de um momento de captar as narrativas de cada participante, o grupo focal foi uma oportunidade formativa, que gerou muitas reflexões e aprofundamento dos conhecimentos pedagógico-musicais. Bem como, gerou uma certificação para as professoras que participaram do grupo focal, já que o mesmo foi um momento formativo onde foram realizados aprofundamentos acerca dos conhecimentos musicais para as práticas docentes na Educação Infantil.

5.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados gerados por meio de questionário semiaberto e entrevista por grupo focal, tive como inspiração a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014).

Conforme denomina Souza (2006), a análise compreensiva-interpretativa é realizada a partir da leitura das narrativas escritas e orais, e está organizada em três tempos: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura Temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Esta dimensão de análise, garante que os três tempos estejam sempre em diálogo, mas não deixam de manter a singularidade em cada momento. Dessa forma, o *Tempo I*, baseou-se na seguinte organização:

Configurado o tempo de análise cruzada ou pré-análise, o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada”, afim de aprender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto de histórias de vida-formação (SOUZA, 2014, p. 43).

A leitura Cruzada, ou pré-análise, requer uma escuta atenta do pesquisador, quanto aos detalhes dos dados gerados a partir da narrativa escrita e oral dos sujeitos participantes, bem como, a leitura constante das entrevistas para realizar o cruzamento individual e coletivo das histórias de vida e profissional das entrevistadas.

Esse mapeamento inicial, constituiu as significações e unidades temáticas de análise do objeto de pesquisa (SOUZA, 2014).

Nesse primeiro momento, também se destacou a importância de organizar, de forma coletiva e individual, o perfil que compôs o grupo pesquisado. O pesquisador sugere que o *Tempo II* refere-se à:

Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva -, cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (*Tempo I*), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão- interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014, p. 44).

Nesse momento, “a leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto dos dados gerados, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise” (SOUZA, 2014, p. 44), produzindo assim, elementos que denotam sutilezas, subjetividades, diferenças e regularidades do que expõem os sujeitos.

Cabe destacar, que algumas possibilidades de análise após a escolha da análise temática ou de unidades descritivas, poderiam ser utilizadas no decorrer de todo texto. Vejamos:

Ao utilizar princípios deontológicos, da hermenêutica e da fenomenologia, a análise linguística e textual das narrativas (auto)biográficas pode ser construída a partir do texto em sua totalidade, como utilizada pela História Oral, ou centrada na análise temática ou descritiva, por considerar unidades de significação e excertos que representem ou revelem regularidades ou irregularidades narradas pelos sujeitos, seja individual ou coletivamente. Ainda assim, seja qual for a opção de análise, evidencia-se a necessidade de constante retorno às narrativas [biográficas], tendo em vista esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas no processo de escrita e compreensão de percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos, mediante o agrupamento de unidades de significações (SOUZA, 2014, p. 45).

Desse modo, a análise previa alguns critérios em relação ao processo de leitura cruzada, leitura analítica e leitura interpretativa-compreensiva, através da forma como cada sujeito narraria ou escreveria sobre si, suas experiências de vida e profissionais.

A partir da dimensão meta-reflexiva, foi possível “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, 2014, p.45).

Por fim, a análise foi composta pelo seu último estágio, o *Tempo III*:

Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas (SOUZA, 2014, p. 46).

Nesta perspectiva, a inspiração na análise interpretativa-compreensiva, permitiu a pesquisadora e às professoras participantes alcançarem, de forma reflexiva, formas de pensar à docência e as práticas musicais e pedagógico-musicais com base em suas perspectivas, escrita e oral.

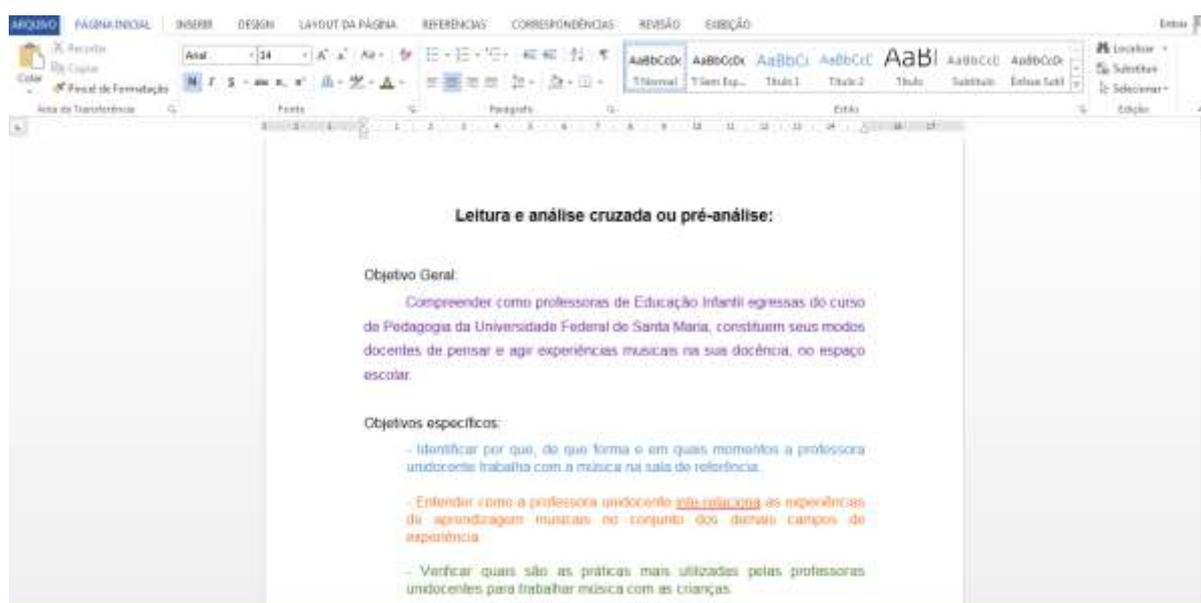
Dado que esta pesquisa teve por objetivo geral compreender como professoras de Educação Infantil constituem seus modos docentes de pensar e agir a música na docência, foram organizadas ações metodológicas que promovessem um desfecho vinculado a essa proposta. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados, para a produção de dados, primeiramente o questionário semiaberto e, em segundo momento, a entrevista por grupo focal, culminando em uma organização baseada em duas etapas.

Os elementos de pré-análise realizado no Tempo I, remeteram a construção do perfil do grupo pesquisado. Nesta ação, visou-se descrever cada participante. Após, realizou-se as primeiras leituras cruzadas produzidas no encadeamento e sequência das transcrições e revisão de material e das fontes, remetendo a uma escuta sensível e atenta, implicando o cruzamento individual e coletivo das histórias das participantes. Dessa forma, o Tempo I trouxe a organização de todos os dados do questionário e do grupo focal transcritos e aprovados pelas participantes, sendo colocadas em um caderno intitulado Caderno Questionário (CQ), e Caderno Grupo Focal (CGF), com páginas numeradas, e introduzidos os pseudônimos em cada uma das respostas descritas.

Dessa forma, iniciamos o Tempo II, evidenciando as unidades de análise temática (UAT), também denominadas de unidades descritivas (UD) (SOUZA, 2014, p. 125). Assim, esse tempo consistiu na construção, após a leitura cruzada, das

unidades de análise temática, com inspiração na análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014). Como base para a organização das UAT, ou UD, tive por base, a pesquisa de PENNA (2022), na qual, desenvolveu um modelo de organização dos dados para melhor compreensão no modo de organização. Portanto, para esta fase, selecionei uma cor para cada objetivo da pesquisa, para melhor identificação (Figura 4).

Figura 4 – Dados de pesquisa: Atribuição de cores para cada objetivo da pesquisa (PENNA, 2022).

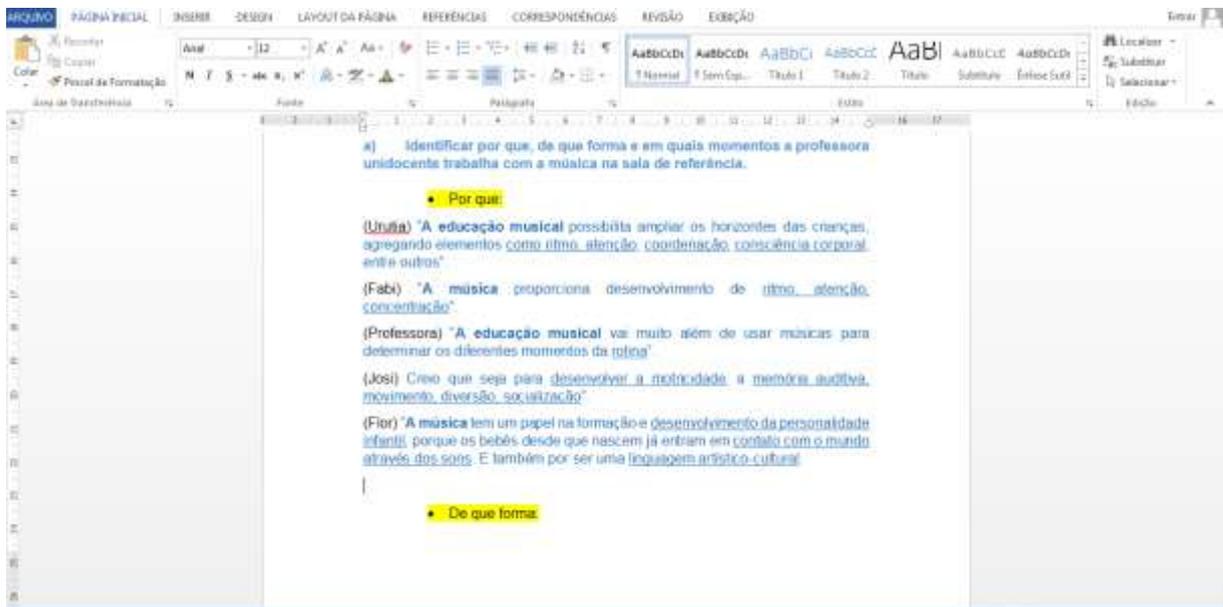


Fonte: Autora

Foram realizadas as leituras das narrativas descritivas e das entrevistas narrativas, classificando as narrativas de acordo com a proximidade de cada objetivo específico. Os dados das análises foram organizados em arquivo, no qual constavam objetivo geral e específicos da pesquisa (identificados por cores distintas). À medida que as entrevistas iam sendo lidas e coloridas de acordo com o objetivo relacionado, anexava as narrativas e respostas, de cada participante, abaixo de cada objetivo. Essa estruturação remetia cada objetivo a ideia de uma pergunta, formando assim respostas para cada objetivo (à frente, identificava-se com o pseudônimo que cada participante escolheu - Figura 2). Na sequência, procedi a nomeação das unidades de análise, decorrentes da organização e leitura por temas mais consistentes que

refletissem as narrativas das professoras. Culminando, dessa forma, nos nomes das unidades de análise encontradas a seguir na pesquisa.

Figura 5 – Dados da pesquisa: Organização e nomeação das unidades de análise para cada parte das entrevistas (PENNA, 2022).



Fonte: Autora

O Tempo III corresponde à análise, com inspiração interpretativa-compreensiva. Segundo Souza (2014, p.46), esta dimensão “exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas”.

Como forma de articular as UAT, o conjunto do corpus foi denominado como “redes que se entrelaçam”, a partir da prática musical que é vivenciada em diversas ou, então, em toda a rede escolar, e que se entrelaçam, no sentido de unir esforços a fim de refletirmos sobre a prática musical de professoras unidocentes na Educação Infantil (JARA, 2013). Assim, as unidade de análise se remetem à esse entrelaçamento, no qual se articulam entre si, e promovem a verificação dos modos de ser das unidocentes e o desenvolvimento das práticas musicais nas escolas de Educação Infantil. O modo pelo qual foi adotado o termo redes entrelaçadoras, segundo Jara (2013), apresenta um sentido de transformação, ampliando o

pensamento de entidades e organismos que sustentam as escolas, mas enquanto forma de interação, intervenção, diálogo ou, mais ainda, de entrelaçamento.

6 PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS MUSICAIS E OS MODOS DE SER DA PROFISSÃO

Apresentamos as professoras e as Unidades de Análise (UA) que constituem e sustentam a dissertação e que retratam os modos de ser das professoras unidocentes, referente as suas práticas musicais na Educação Infantil. Cada uma das Unidades de Análise, a seguir apresentadas, estão entrelaçadas a dizeres ou expressões, mencionados pelas professoras participantes, e que fortalecem as práticas musicais na Educação Infantil pelas professoras unidocentes e compõe os modos de ser da profissão. As Unidades estão apresentadas inicialmente pela UA “Trabalhando com a música” e, na sequência: “O papel da professora”, “Musicalizar”, “Um ouvinte sensível” e “Músicas infantis”.

6.1 AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Após apresentar o modo pela qual as narrativas foram organizadas e tornaram-se matérias para a construção da dissertação, passo a apresentar as análises e discussões decorrentes. Referente à pré-análise, do Tempo I, passo a apresentar brevemente cada participante.

Urutia, 33 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, possui mestrado, atua profissionalmente como professora de Educação Infantil, com crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), em uma Escola Pública no município de Santa Maria/RS, com tempo de atuação entre 5 a 10 anos de trabalho.

Professora, 41 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, possui pós graduação completa, atua profissionalmente como professora de Educação Infantil, com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (de zero à cinco anos e onze meses), em Escola Pública no município de Santa Maria/RS, atuando entre 5 a 10 anos.

Josi, 42 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, acadêmica de mestrado, atua profissionalmente como professora de Educação Infantil, com bebês e crianças bem pequenas (de zero à três anos e onze meses), em Escola Pública no município de Santa Maria/RS, atuando há 20 anos, entre monitora, auxiliar e professora titular.

Fabi, 45 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, possui Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, atua profissionalmente como professora de Educação Infantil, com crianças bem pequenas (um ano e sete meses à três anos e onze meses), em Escola Pública no município de Santa Maria/RS, atua entre 5 a 10 anos como professora.

Flor, 51 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, possui pós graduação completa, atua profissionalmente como professora de Educação Infantil, com bebês (zero há um ano e seis meses), em uma Escola Pública no município de Santa Maria/RS, onde já atua há 22 anos.

Calêndula, 52 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Franciscana/RS, Mestre em Educação pelo Centro de Educação - UFSM, atua profissionalmente como Diretora e Professora de uma Escola Pública no município de Santa Maria/RS, onde também já atua há 22 anos.

Rosa, 28 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, atua profissionalmente como professora de Educação Infantil, com crianças pequenas (zero há um ano e seis meses), em uma Escola Pública no município de Santa Maria/RS, com tempo de atuação de meio ano de trabalho.

Lirio, 35 anos, formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, atua profissionalmente como professor de Educação Infantil e Séries Iniciais, em Escola Pública no município de Santa Maria/RS, atuando a 1 ano na escola.

As professoras, declaram que tiveram formação musical ou pedagógico musical somente durante as disciplinas de Educação Musical na graduação, e que não cantam e/ou tocam algum instrumento musical.

6.2 TRABALHANDO COM A MÚSICA

Figura 6 – Trabalhando com a música e suas redes



Fonte: Autora

Trabalhando com a música é a primeira unidade de análise temática, a qual vai ao encontro do trabalho com música das professoras entrevistadas que relataram acerca de sua docência com a música na Educação Infantil, como professoras unidocentes. A partir das perspectivas de cada professora, também foi possível observar como a música está atrelada a unidocência na Educação Infantil e como ela integra essa docência em particular. Como redes entrelaçadoras desta unidade de análise, foram considerados: - *Muito além da rotina*; - *A música e o papel na formação das crianças*; e – *Ampliando os horizontes*.

Existem muitos modos de trabalhar a música na escola e, para tanto, as redes decorrem e vêm ao encontro, por meio dos questionários e da entrevista em grupo focal do que nos leva a compreender os modos de ser da professora de Educação Infantil. *Muito além da rotina* é a primeira rede entrelaçadora desta Unidade de Análise temática.

Trabalhar com a música conforme descreve **Professora**, (CRQ p. 01), “*vai muito além* de usar músicas para determinar os diferentes momentos da rotina”. Sob este viés, identifico a existência de variadas possibilidades de inserir a música para além de ser um meio para alguma experiência, aprendizagem específica ou determinar o início ou fim de uma “atividade”. Sugerindo, inclusive, certa consciência

sobre as formas usuais de inserção da música por meio de cantigas que desenvolvam hábitos ou músicas de comando como definira Rosa Fuks (1991).

Assim como **Professora**, as demais unidocentes também demonstram, a partir de suas escritas e relatos, essa perspectiva de experiência da sua docência. Quando indagadas sobre as razões, as justificativas para o trabalho com a música na Educação Infantil, todas foram unânimes em interligar com referências positivas. **Urutia** comenta que a música “é uma forma de expressão [...]” e a utiliza por que “através da música a gente pode expressar os sentimentos, também pode ser uma forma de se divertir, de brincar, de aprender” (CEN, p. 01). **Professora** também percebe que a música é uma forma de expressão, pela qual as crianças têm a possibilidade de poderem se expressar. Assim, Brito (2003, p. 28) destaca que as músicas são, também, “expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões em seu processo sócio histórico”. Para **Flor** a música “encanta [...], é uma forma de alegria, de movimento. Ela representa o que a criança é, criança é movimento, então a música complementa isso” (CGF, p. 1).

Dessa forma, perceber a perspectiva que a professora têm sobre a importância de trabalhar música na Educação Infantil, permeia o entendimento de que a música amplia os campos de experiências quando tece conexões com o encantamento, a alegria e os modos constitutivos e expressivos das crianças. Ao mencionar que possibilita o movimento, a professora se refere as diferentes possibilidades de expressão das crianças, de evidenciar os sentimentos e formas de comunicar (de se comunicar e comunicar o que sentem a cada situação), permeando muito além das rotinas estabelecidas.

Em especial, pelas professoras também considerarem que as práticas musicais dependem, inicialmente, delas próprias (crianças e adultas), assim como, das estruturas institucionais que devem priorizar a importância da música na educação das crianças, como parte dos processos de desenvolvimento global dos pequenos. Portanto, foi possível compreender que, de alguma forma, todas as professoras demonstram ter consciência da importância que o trabalho musical representa para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A música e o papel na formação das crianças vêm para compor a segunda rede entrelaçadora desta Unidade de Análise Temática. Ao entender que a música desempenha um papel determinante na vida e na formação das crianças, **Flor**, em

sua descrição no questionário, ressalta que “a música tem um papel na formação e desenvolvimento da personalidade infantil, porque os bebês desde que nascem já entram em contato com o mundo através dos sons. E também por ser uma linguagem artístico-cultural” (CQ, p.01).

Verificamos, portanto, que a professora entende a música como parte da constituição psíquica das crianças. E, neste caso mais específico, na vida dos bebês pois, desde antes do nascimento, já possuem esse contato com o mundo sonoro. Essa questão também é evidenciada por Ilari (2006) ao apresentar reflexões e estudos sobre como a música repercute no desenvolvimento humano antes mesmo do nascimento.

A música, portanto, como **Flor** mencionou, é essa linguagem artística e cultural, que de acordo com Silva (1992, p. 88) “deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação global da criança”. O trabalho musical proporciona a criação de diferentes músicas, sons e barulhares podendo ser as crianças, os próprios autores e protagonistas de suas ações musicais. A “música está presente em todas as culturas como linguagem [...] que possibilita à criança expressar suas emoções e sentimentos, favorecendo a sua formação integral” (BELO, et al. 2020. p. 1), presente na vida das crianças como forma singular de expressão, desde bebês.

A música se traduz em formas sonoras, capaz de comunicar algo que gostaríamos de expressar, como alegria, tristeza, euforia, numa sequência de sons e silêncios e, nesse sentido, a música é compreendida como linguagem cultural, que consegue expressar expressões, sentimentos e emoções, por exemplo. Brito (2003, p. 26) salienta que a música pode ser vista como “[...] linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo”. Nesse sentido, **Flor** complementa esta reflexão ao dizer que a música “também é uma forma de linguagem, uma linguagem corporal, uma linguagem gestual e emocional, acho que ela é, um tipo, que contempla assim, bastante coisa, tanto da criança, quanto do próprio mediador, o professor que está trabalhando” (CGF, p 2). Ou seja, “a criança precisa vivenciar a música de forma autêntica, como linguagem artística e estética” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2012, p. 211). Desse modo, possibilitam essas experiências às crianças, bem como, reflexão constante sobre o seu agir profissional.

Ao mesmo tempo que cada professora parte de uma trajetória pessoal e profissional particular e distinta entre elas, alguns pensamentos e entendimentos,

sobre o trabalho com a música na Educação Infantil, convergem. Para **Fabi**, a música é uma arte que remete a memória afetiva e, para ela, sua importância se faz por que a mesma “proporciona o desenvolvimento de ritmo, atenção e concentração” (CQ, p. 1). A narrativa de **Josi** destaca que a música, além de ser importante para “desenvolver a motricidade, memória auditiva, movimento, diversão, socialização” (CQ, p. 1), representa diferentes contribuições, ou seja, “pra mim música é vida né? Minha casa não pode não ter música, não tem televisão, mas tem música sempre, então eu acho que, assim como na sala de aula, com as crianças, acho que a música traz vida, traz alegria, traz motivação” (CGF, p. 1).

A partir de suas perspectivas, mesmo sem identificar imediatamente distinções entre aprendizagens musicais e o desenvolvimento interdisciplinar de aspectos cognitivos, sociais, dentre outros, as professoras listam contribuições qualitativas a partir do trabalho com a música. Para **Rosa**, a música representa sentimento “eu também adoro, sempre que eu posso, eu coloco, por que é o que me movimenta muito, eu acho que reflete muito aquele ambiente sabe [...]” (CGF, p. 2). E complementa: “pra mim, ela é, hum... digamos um norte [...] da ação ali dentro da sala de aula, da escola, dentro da turminha” (CGF, p. 2). **Lírio**, observa que, para ele, a música é uma “ferramenta de trabalho”, e comenta que é uma forma de estar “conhecendo os nossos estudantes e proporcionando para eles momentos de interação, exploração, de expressão e de linguagens” (CGF, p. 2).

Analisando as narrativas das professoras, encontro termos nos quais se referencia a música como forma de expressão, como uma linguagem, arte, vida, sentimento ou até mesmo uma metodologia de trabalho. E a música pode ser tudo isto. O que é definitivo é que a música está atrelada a vida pessoal de cada uma, e essa influência, sugere ser uma referência ao trabalho, na docência com as crianças.

Um dos principais pontos, para que a música esteja presente nos planejamentos de professoras unidocentes é a institucionalização da música na escola, junto as artes visuais, dança e teatro, cada uma com suas especificidades e como componente curricular. Talvez, seja perceptível que a música até esteja presente, mas, de formas ainda muito sutis.

Ampliando os horizontes, é mais uma das redes que compõem esta Unidade de Análise Temática. Para além do que a música pode significar, **Urutia** (CQ, p. 1) de acordo com suas experiências, indica que “a educação musical possibilita *ampliar os*

horizontes das crianças, agregando elementos como ritmo, atenção, coordenação, consciência corporal, entre outros”.

Me coloco junto ao que **Urutia** menciona acima, e entendo que quando em docência na Educação Infantil podemos planejar um trabalho musical implicado, para além do que está a nossa frente e, dessa forma, ampliar as vivências musicais das crianças, criando outros horizontes, outros caminhos, outras experiências, outras formas de viver a música. Portanto, para que a professora consiga desenvolver o trabalho musical no espaço escolar, é preciso “atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente [...], sempre com apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho” (BRITO, 2003, p. 35), estando mais preparadas para as situações que surgirem. Contudo, é importante, superar as concepções enraizadas que temos da música, muitas vezes ultrapassadas e, por outro lado, conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças (BRITO, 2003).

Desse modo, o que seria trabalhar com a música? O que uma professora unidocente pode realizar de prática musical com as crianças? Brincadeiras, jogos, criações, rotina, tudo pode ser envolvido pelo trabalho musical. Como menciona Brito (2003, p. 26), “o que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial a linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. Como? De muitas maneiras”.

Desse modo, as redes - *Muito além da rotina*; - *A música e o papel na formação das crianças*; e - *Ampliando os horizontes*, estão entrelaçadas pelo modo em como as professoras destacam por que trabalham com a música. O estudo sobre a Educação Musical em bons acervos bibliográficos, possibilita ampliar os conhecimentos acerca da música e do que pode ser realizado com as crianças. Alguns exemplos, são os que envolvem música e repertórios diversificados que despertem o gosto musical das crianças. Orientações nacionais e locais, escola, profissionais da educação, familiares e comunidade conectados como aliados para que as crianças se desenvolvam, cada vez mais, musicalmente. É por meio desses contextos onde a música se faz presente, como a escola, que as crianças poderão vivenciar a música como um modo de ser e estar no mundo.

Assim, contribuindo para aprofundar as reflexões sobre o trabalho com música da professora unidocente na Educação Infantil, passamos a próxima Unidade de

Análise. A Unidade a ser enfatizada, contempla e dialoga sobre o papel da professora unidocente que atua na Educação Infantil pública.

6.3 O PAPEL DA PROFESSORA

Figura 7 – O papel da professora e suas redes



Fonte: Autora

A unidade de análise *O papel da professora (Unidocente)*, destaca a forma com que as professoras, participantes da pesquisa, entendem seu trabalho como professoras da infância e sua relação com o desenvolvimento de práticas musicais. Ou seja, como a professora unidocente compreende e atua (pensar e agir) com relação as práticas musicais, voltadas a garantir os direitos das crianças, em especial de experiências e aprendizagens, promovendo o desenvolvimento integral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil (BNCC, 2017). Com intencionalidade, percebendo a criança como um ser holístico, dotada de conhecimentos e capaz de interagir com seu entorno. Assim, as redes entrelaçadoras que compõem esta Unidade de Análise Temática são: - *Direitos de aprendizagem*; - *Intencionalidade*; e - *A criança como um ser holístico*.

O nome dado à esta Unidade de Análise, contempla o papel da professora unidocente na escola, na sala de referência, e em todos os espaços e tempos da Educação Infantil. Permeada, ainda, pelos modos de ser docente e o trabalho musical que desenvolve com as crianças. As colocações das professoras, referem a sua constituição pessoal e sobre a própria aprendizagem e fortalecimento da docência ao longo de seu exercício profissional na Educação Infantil. Segundo d'Ávila (2013, p.50) a constituição profissional “se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta”.

Urutia sugere, no questionário, que “o papel do professor é oferecer um repertório diversificado de músicas e explorar suas possibilidades, respeitando a cultura das crianças, mas agregando possíveis gêneros musicais que elas desconheçam” (CRQ, p. 2). A professora evidencia possibilidades diversas para o trabalho pedagógico-musical contido em sua ação docente.

Assim, o papel da professora e sua identidade profissional parece que estão interligados. Esta ação é construída individualmente e nas relações que constitui socialmente. Portanto, a música é um meio de constituição do sujeito, bem como da professora e seus modos de ser.

Dessa maneira, d'Ávila (2013, p. 53) pondera que “uma identidade profissional se processa pelo que de singular constrói o sujeito numa trajetória eivada por múltiplas influências do meio profissional”. A construção da identidade das professoras são incorporadas diante das escolhas que lhes são dadas, influenciando-a na construção da sua identidade, a elaborar formas de dispor e exercer o seu trabalho docente. Portanto, cabe a professora unidocente, considerando os aspectos históricos e as orientações legais em vigência, escolher a forma que considera viável, considerando as orientações nacionais e locais, para trabalhar com a música na Educação Infantil. Sempre considerando o conceito mais amplo do que representa a música para as crianças.

Portanto, a rede entrelaçadora *Direitos de aprendizagem*, que compõe esta unidade de análise temática, destaca alguns pontos que a música apresenta, na perspectiva das professoras de educação infantil, para a formação e vivências dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Sobretudo, destacando, os modos que as professoras vêm realizando suas práticas musicais na docência. Sobre esta reflexão, referenda **Professora** por entender que a unidocente deve trabalhar a

música com as crianças de modo que venha a “garantir os *direitos de aprendizagem*, alimentando os campos de experiências e ao mesmo tempo trabalhando as competências necessárias para o desenvolvimento das crianças” (CQ, p. 2). E, mesmo não entendendo a música como conhecimento a ser “trabalhado”, conforme a narrativa, entendo que a reflexão está vinculada a garantia de que a música permeie a vida das crianças de forma efetiva.

Para **Josi**, o papel da professora unidocente é buscar interagir com os desejos das crianças, criando condições para um espaço de interação e prazer em conjunto com a música. Ela descreve que as crianças gostam muito quando propõem experiências musicais e começam a criar e imaginar. Segundo **Josi**, “elas gostam muito de dançar. A expressão corporal é muito vivida nestes momentos com a música. Tenho uma menina de 3 anos que gosta muito da música do tema do filme *Frozen*⁴. Sempre me pede para ouvir e brincar de princesa” (CQ, p. 2).

Logo, outra rede entrelaçadora que caminha junto a primeira, é a *Intencionalidade*, na qual muitas professoras buscam trabalhar a música com intencionalidade em suas propostas pedagógico-musicais. As formas, ou modos que as professoras trabalham com a música são muitos. **Rosa**, ao compartilhar sua experiência, comenta que a música sempre está presente em suas práticas, que busca trabalhar a música com intencionalidade e, que tal prática, reflete na própria intencionalidade dos espaços e demais propostas pedagógicas que realiza com as crianças.

[...] enquanto sala de aula eu gosto sempre de estar com algum tipo de música semiinstrumental, seja alguma coisa pra brincar, seja algo mais direcionado para uma brincadeira, né, que tenha movimentos [...].

[...] Eu sou uma pessoa que gosta muito de colocar música pra eles, por que eu acho que reflete naquela *intencionalidade* do espaço assim. As vezes a proposta que tu colocou, tu quer que a música motive eles, a movimentar mais, as vezes ter ambientes mais tranquilos. Então é nesse sentido que eu utilizo a música na minha prática né. A questão dos instrumentos eu acho também que é muito bacana, a gente trazer essas opções para que eles possam expressar, essa questão de sons né, os próprios instrumentos que eu trago para as crianças, sons do próprio corpo, então mais ou menos assim (Rosa, CGF, p. 2).

Expõe, também, que gosta de inserir a música pois conecta a criança aos objetivos que deseja de forma mais dinâmica. É por meio da escolha de canções que ela cria proposições músico-pedagógicas e de organização das crianças, com maior

⁴ Filme criado pela empresa Walt Disney®.

sensibilidade e atenção ou com movimentação e exploração dos espaços e da corporalidade. Em sua narrativa, identifico a música conectada ao movimento, a tranquilizar, a motivação das crianças. Referindo à música como reflexo de um determinado espaço e tempo, podendo essa influenciar no estado emocional, psíquico e social das crianças.

Por isso, há de se ter um cuidado criterioso na escolha de músicas a serem trabalhadas com as crianças. A música tem grande capacidade de influenciar o estado psíquico de uma criança, uma vez que “se deve ao fato dela produzir reações fisiológicas cuja magnitude parece depender do conteúdo emocional. Portanto, a percepção musical envolve muitas variáveis, muitas áreas encefálicas e é capaz de influenciar o corpo todo através das reações emocionais e fisiológicas” (WEIGSDING; BARBOSA; apud, CARTER, 2009).

Fabi, também compartilhou o modo como a música está inserida no seu trabalho:

Tem vários momentos né, pra desencadear uma proposta... ou pra complementar aquela proposta... a gente gosta muito de... *hummm...* Ano passado a gente fez algumas propostas de interação entre as turmas, daí a gente vai pro pátio, e aí eles tem alguma coisa pra... possibilidade de trabalhar com tinta, pintar, com argila, coloca música né, pra animar, pra conduzir a proposta, vai ter músicas também... sempre a gente usa na hora do descanso, né, naquele momento quando que é turno integral, então depois do almoço, naquele momento do descanso, as vezes a gente coloca uma música mais *relax*. E tem aquele momento que a música é pra dançar, pra movimentar, pra explorar, pra explorar as partes do corpo, pra explorar os movimentos, pra criança se movimentar mesmo né, então a música na verdade ela todo dia, na sala né, no nosso cotidiano assim. As vezes a gente vai receber as crianças, coloca uma música, deles chegando né, nesse sentido assim que a gente trabalha (CGF, p. 3).

A descrição de **Fabi** possibilita pensar a dimensão do conceito de música e do trabalho musical com as crianças de educação infantil. A música, como **Fabi** comenta, faz parte de vários momentos no espaço da escola, e vêm desde o sentido de complemento de uma proposta e de estar inserida como centralidade, como é o caso da recepção das crianças ou em momento de descanso. Ambas estão identificadas pela sua essencialidade. Ambos os objetivos ou vieses estão vinculados a ideia de relevância para o desenvolvimento infantil e estão impregnadas nos modos de ser unidocente, quando a professora identifica que, além de outros elementos ou campos de experiência, ainda pode inserir a música em seu planejamento. E se debruça a planejar a inserção de uma música que esteja vinculada aos objetivos que permeiam

suas propostas. Aliado a isso, **Fabi** também indica, assim como **Rosa** quando sugere reflexo ao estado emocional, psíquico e social, que a música promove a interação entre as crianças, e que vem no sentido de animar, acalmar ou para direcionar determinada proposta de trabalho.

Brito, comenta que (2003, p. 35), “os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve”. Sugerindo que as perspectivas e formas trabalhadas, as diferentes abordagens vinculadas a diversidade de fontes sonoras, as paisagens musicais (SCHAFER, 1991), o planejamento atento de objetivos pedagógico-musicais, permitem que ocorra o processo de musicalização dos bebês e das crianças no espaço escolar, de forma espontânea, intuitiva e divertida, a partir do contato com toda a variedade de sons que existem naquele espaço (BRITO, 2003). **Lírio** menciona que trabalha com a música de forma interdisciplinar, junto com os outros campos de experiências, descrevendo:

Eu também gosto muito de partir sempre de uma proposta que eu possa estar explorando o máximo com as crianças, *assim né*, então se a gente trabalha uma poesia ou uma história, eu sempre procuro relacionar, trazer alguma coisa relacionado com o que a gente está desenvolvendo né (CGF, p. 2).

Esse trecho indica que **Lírio** busca inter-relacionar a música com os demais conhecimentos. O que reforça, assim como as demais narrativas em grupo focal, que há trabalho com a música a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. Se as professoras trabalharem neste sentido, inter-relacionando os conhecimentos, estarão abrangendo distintos conhecimentos de forma dinâmica e fluída. Em um momento mais interativo, enriquecedor e prazeroso, fazendo com que a criança possa, conscientemente, compreender o que está fazendo, os objetivos e saberes que estão entrelaçados em tal proposta.

Para **Josi**, as formas de trabalho com a música estão vinculadas ao cantar, embora tivesse vontade de aprender a tocar violão, para poder tocar para as crianças. Todavia, ela também vê a música como uma possível ferramenta para trabalhar outros conhecimentos.

Em vários momentos do dia a gente trabalha com a música. Eu vejo a música como uma ferramenta de trabalho diário assim, não tem como não trabalhar a música com eles, colocar uma música para eles, cantar uma música para eles, não tem como não fazer isso diariamente né. Eu confesso que o meu sonho de consumo, há tempos atrás, era comprar um violão... eu me imaginava dando aula pras crianças, eu comprei um violão, mas eu não

aprendi a tocar violão, então eu tenho lá o meu violão, e não toco sabe, mas eu sempre tive essa vontade de estar com eles na sala de aula com o violão, mas eu vejo como um aliado pro meu dia ali com as crianças (CGF, p. 3).

Podemos perceber que a música, por vezes, é utilizada como meio para atingir certos objetivos (BRITO, 2003). De certo modo, o erro, não está em utilizá-la como ferramenta, mas sim, sendo esse o seu único propósito. Como no caso de formação de hábitos, disciplina e condicionamento de rotina. Nesse caso, a professora utiliza a música como ferramenta, mas não a utiliza somente para esse fim. Em outros momentos, o que pode ser feito, ao preservar tais tradições musicais é criar novos caminhos, e explorar esse fazer musical com as crianças, não só dessa, mas de outras formas.

Existem tantas formas e possibilidades de trabalhar a música com as crianças, como podemos visualizar na narrativa de **Flor**, ao pegar um pandeiro (da caixa que continha os elementos desencadeadores de memória durante o grupo focal), e lembrar de uma experiência.

Eu adoro o pandeirinho. Sabe que nós temos o pandeirinho no berçário e no que a gente retornou da pandemia em 2021, foi em agosto né, por aí, que os bebês a recém estavam retornando, era híbrido ainda, era manhã e tarde, e presencial metade... é... em casa né, e eu achava coisa mais linda um bebezinho que até hoje, cravado como ele pego com a mãozinha já, e fazia som e até hoje, eu filmei. Incrível né! Assim uma iniciativa tu colocar um instrumento na mão deles, pronto! E aí eles já fazem música. [...] Então a música ela é uma linguagem de comunicação né, entre a gente e os bebês, e as crianças, [...], é uma arte, que assim como a pintura, literatura é tudo! A gente adora trabalhar com música. Eu lembro que nós tínhamos [...] temos uma caixa de sons e as vezes a gente levava pra sala e com um microfone, ali eles, nossa se realizam né. Então é muito bacana o que a gente pode provocar né, ao dar instrumento pra eles. É, um microfone, uma caixa, um violãozinho, um pandeirinho, é incrível mesmo. Acho que isso, é provocar as emoções né [...]

[...] eu também tinha vontade de aprender tocar violão, eu também, na pandemia eu me desafiei né, como a minha filha tem violão, ela toca, daí eu disse: - há não, vai me dá aula agora. Pandemia, todo mundo em casa, daí eu disse: - o momento é agora. E ela me ensino sabe, algumas notas, e eu confesso que eu toquei, eu aprendi a tocar duas músicas infantis, e eu até gravei o vídeo, e como nossa aula era remota né, eu mandava pros bebês que eram... Na pandemia eu trabalhava com os bebês, e mandava vídeo. Nossa era encantador de ver eles escutando do outro lado sabe. É aquele vídeo tocando violão, daí eu disse: - Nossa eu nem acredito que sou eu. Como faz falta pra gente, que é professor e professora, ter mais essa diversidade de repertório, pra qualificar mais o trabalho né (CGF, p. 4).

A partir da narrativa de **Flor**, muitas outras professoras estão representadas, inclusive a minha realidade. Como ela comenta, “eu tinha vontade de aprender a tocar violão”, e depois de aprender, a professora comentou que não acreditava que era ela

tocando. Há, portanto, impregnada nesta colocação diferentes formas de vivenciar e conceituar a unicodência. Quem é a professora, histórica e socialmente? Quantas professoras gostariam de continuar seus estudos, ter tempo para planejamentos com maior qualidade, aprender sobre música? Essa narrativa, tão significativa e impregnada de pré-conceitos que inviabilizam ou fragilizam à docência, mostra o potencial e a força de transbordamento da docência para outras esferas dos conhecimentos, experiências e do humano. E foi possível se desafiar em um grupo de pesquisa, de formação continuada para aprender a tocar um instrumento, como no caso de **Flor** com o violão.

Importante enfatizar que, neste caso, era um desafio e desejo individual da professora, e que a centralidade das práticas pedagógico-musicais não compreende, necessariamente, aprender a tocar um instrumento musical, mas aprender sobre a música e as contribuições deste campo de experiências para o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil.

Como **Flor** comentou, a música desafia, assim como qualquer outra área específica, da qual devemos nos aprofundar e estudar também. Precisamos de conhecimento musical e pedagógico-musical e sermos sensíveis a como as crianças percebem e captam a musicalidade do mundo que as cerca.

Brito (2003, p. 41) nos lembra que “o modo como as crianças percebem, aprendem e se relacionam com os sons, no tempo-espço, revela o modo como percebem, aprendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”. A partir dessa perspectiva, podemos observar que as professoras permitem essa exploração das crianças, e que elas também estão aprendendo, ao mesmo tempo em que, é perceptível a sua surpresa, quando suas experiências soam positivas.

Ao analisar os dados da pesquisa, podemos observar que a música faz parte da vida dessas professoras e de suas práticas docentes. Nesse sentido, o papel das professoras está conectado em oferecer e construir propostas musicais para e com as crianças. O que pode, para algumas crianças, ser o único momento de vivência musical, como menciona **Fabi**, ao descrever que “o professor referência é quem oferece essa possibilidade para as crianças” (CQ, p. 2).

Em um diálogo estabelecido, **Urutia** fala sobre como as crianças gostam de ouvir música e pedem para cantar. Em um projeto que desenvolveu sobre música, a mesma comenta como as crianças reagiram:

Urutia: - [...] não dá para pensar a Educação Infantil, indissociada da música né, por que como também a Josi falou, as próprias crianças elas são musicais né, então a criança mesmo já traz uma coisa né, hã..., músicas que ela já conhecem né, então eu acho que não tem como pensar o trabalho com as crianças pequenas, com as crianças bem pequenas indissociadas da música né, acho que tá em todos os momentos assim, e carregada assim também da própria criança, de uma coisa que a própria criança já trás, né eu venho do pré mesmo, como gostavam de cantar, então eu fui me desafiar assim a aprender umas músicas que eles já sabiam né, e era sempre cantando e cantando, né. E, hã [pausa] acho eu isso né, perpassa todo o nosso trabalho e muito também do que a criança nos traz também né, esse desejo, essa iniciativa.

Fabi: - A Keila fez um projeto ano passado, bem legal na turma né, veio até uma menina bem legal aqui da comunidade que toca, hã [pausa]

Urutia: - viola clássica

Fabi: - Viola clássica, é.

Urutia: - É... é que partiu das crianças, a gente percebeu que eles gostavam muito de cantar, muito de... a gente tinha uma caixinha de instrumentos na sala então eles gostavam muito de explorar aquilo, então a gente trabalhou um pouco em cima disso. Mas eu acredito que a maior parte das crianças gostam né de cantar de explorar (CGF, p. 5).

Dessa forma, percebe-se que a professora unidocente exerce papel fundamental na vida das crianças, e estará agindo de forma direta para a vida de cada criança a sua volta. Aqui também se destaca a cultura musical das crianças e a expressão e sensibilidade delas por meio do conhecimento de seu corpo e das possibilidades de interação entre o que aprecia sonoramente e reproduz e interpreta por meio de movimentos.

A música está presente nos mais variados espaços e tempos da escola, conforme verificamos na fala das professoras colaboradoras da pesquisa, mas ainda precisa ser organizada de forma intencional, em que a criança possa criar e não simplesmente reproduzir. Desse modo, “o espaço destinado à música na educação infantil não pode se limitar a uma simples reprodução. É necessário oportunizar momentos em que a criança possa apreciar, experimentar e criar” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2012, p. 210). Em especial, porque a criança não está ali para “apenas ouvir e reproduzir, mas trocar informações e experiências tanto com o professor como com as demais crianças” (*Ibid*). Dessa forma, passamos a abordar a próxima rede entrelaçadora, que vai ao encontro da criança que é protagonista.

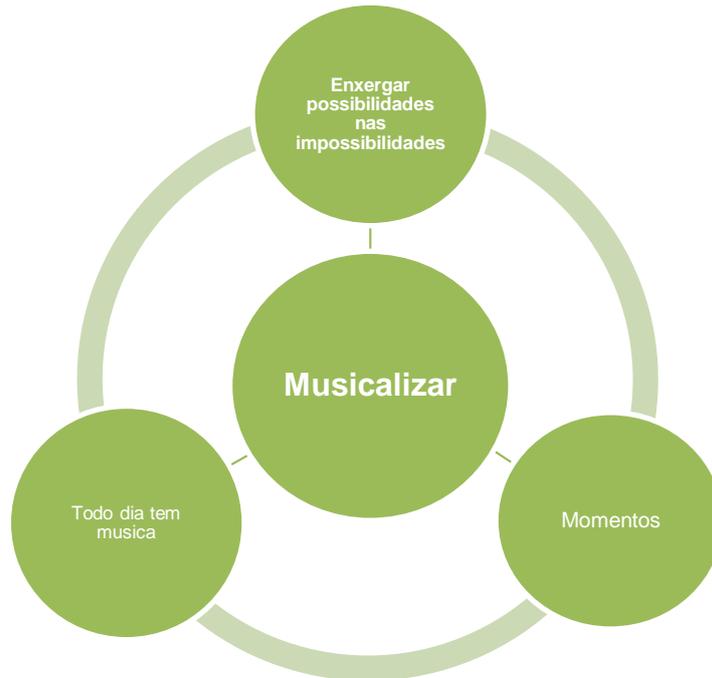
A criança como um ser holístico, compõem a última rede entrelaçadora desta Unidade de Análise Temática, e sublinha o quanto a criança é capaz de criar diversas possibilidades sonoras e musicais. **Flor**, menciona que “a professora tem papel fundamental no desenvolvimento infantil ao entender a criança como um ser holístico,

ou seja, que é completo” (CQ, p. 02). Como Brito (2003, p. 35) sugere, “a criança é ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”. Por meio do trabalho musical, que professoras podem realizar no espaço escolar, e que, como professora unidocente precisa desenvolver sensibilidade de olhar, também, para as minúcias, presentes nas múltiplas formas da criança se expressar no mundo. Para além do papel da professora unidocente, há que se analisar as diferentes abordagens derivadas da música e do que representa a música e o trabalho musical entre e com as crianças pequenas.

Assim, esta unidade de análise, ao evidenciar o seu papel e a relação da professora com as práticas musicais desenvolvidas destaca, ainda, como as redes entrelaçadoras - *Direitos de aprendizagem*; - *Intencionalidade*; e - *A criança como um ser holístico*, possibilitam constituir a docência, a partir das experiências musicais, permeando pelos seus modos de ser. A unidocência, assim, também é constituída, pelas diversas formas da professora trabalhar com a música. Primeiro ao garantir os direitos de aprendizagem das crianças, por meio do fazer musical que criança e a professora realizam com intencionalidade. Visando a criança como ser holístico, em sua completude, a qual, tomada pelos seus interesses, amplia seus saberes e conhecimentos. Assim, passamos a próxima Unidade de análise: musicalizar.

6.4 MUSICALIZAR

Figura 8 – Musicalizar e suas redes



Fonte: Autora

Ao refletir sobre o conceito que intitula esta unidade de análise entendo “musicalização: ato ou processo de musicalizar. Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível a música [...] (PENNA, 2010, p.30)”. Complementarmente, a autora retoma diferentes elementos subjacentes ao conceito, ao descrever:

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (ibid., p. 33).

Sendo assim, a musicalização, como uma parte da educação musical, fundamental desde a pequena infância, torna as crianças sensíveis a linguagem musical, viabilizando que elas possam “[...] apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente [...] de modo crítico e participante” (p. 49), vinculando a música a “[...] um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social” (Ibid).

A unidade de análise “*Musicalizar*”, volta-se aos momentos em que a música se faz presente na escola. As redes que a compõem são: - *enxergar possibilidades nas impossibilidades*; - *Momentos*; e - *Todo dia tem música*. Esses entrelaçamentos

nos provocam a pensar sobre quais são os momentos oportunizados para a vivência da música na Educação Infantil. Portanto, onde podemos encontrar a música e enxergar possibilidades nas impossibilidades e, ainda, com referência a desnaturalização do olhar em Correa (2013), desacostumar os nossos olhares para o que previamente já ditamos, definimos, para o que pode e o que não pode, no que se relaciona a musicalizar.

Ver possibilidades nas impossibilidades é a primeira rede entrelaçadora. Destacada por **Flor** para referir quais os principais momentos em que a música pode e está presente entre as crianças. Para **Flor**, as formas de se trabalhar com a música nos espaços e tempos da escola vêm para proporcionar uma forma de “desemparedamento das crianças. É necessário desacostumar nossos olhares e ver possibilidades nas impossibilidades” (CQ, p. 3). **Flor**, nos faz questionar sobre nos desacostumarmos do rotineiro, e ver possibilidades, onde até então, aos olhos das adultas deste contexto, seria um ruído, uma bateção de panela, um assobio ou para muitos, uma ‘musiquinha’. Penso que a colocação de **Flor** sugere que o desemparedamento ocorre quando somos sensíveis às diferentes situações que ocorrem diante das adultas da escola e da turma e que, muitas vezes, não são consideradas como deveriam.

E, resgatando as reflexões das professoras nas UA anteriores, sempre é tempo de vivenciar a música. De acordo com as professoras, quando questionadas sobre os tempos e espaços da música na Educação Infantil, onde costumam realizar as atividades musicais com as crianças, todas responderam utilizar a sala de aula. Além da sala de referência, quatro (4) professoras mencionaram outros dois espaços, sendo eles o pátio coberto e o pátio ao ar livre da escola.

A sala de referência é um dos espaços onde educadora e educandos dinamizam a maior parte dos conhecimentos, e é nela que as crianças passam grande parte do tempo que estão na escola. Entretanto, é também com base nos diferentes dados oriundos do questionário e da entrevista por grupo focal, que identificamos outras opções de espaços na escola para práticas musicais. É perceptível que todos os momentos, bem como os espaços, são potentes para o desenvolvimento e interação, pelas crianças e adultas, com a música.

Momentos é a segunda rede que compõe esta Unidade de Análise e faz menção aos momentos em que a música é trabalhada, e inserida nas práticas das professoras. Em entrevista com o grupo focal, as professoras relataram que a música

é trabalhada em todos os momentos, quando as crianças estão no intervalo, brincando, nas demais atividades ou diferentes horários do dia, a partir de uma música ambiente, escolhida pelas professoras, na recepção das crianças, no início das aulas, etc. **Josi**, expõe que “em vários momentos do dia a gente trabalha com a música” (CGF, p. 3), **Fabi**, também concorda: - “[...] tem vários momentos né, pra desencadear uma proposta... ou pra complementar aquela proposta [...] (CGF, p. 3). Para **Rosa**, a música se faz presente em diversos momentos de diferentes formas, as vezes compondo uma proposta com maior intencionalidade, e, em outras, ela está lá, simplesmente como um fundo musical.

[...] Como eu mencionei, a música está presente em diferentes momentos, as vezes com essa intencionalidade da gente usar essa música, fazer alguma coisa, brincar, dançar né, ou, as vezes, só pra compor outro tipo de proposta, outro tipo de material, e a música está como fundo, assim (CGF, p. 11 - 12).

Os momentos musicais, também são reconhecidos quando a criança traz consigo sua musicalidade, os seus conhecimentos, a sua cultura e a música que faz parte de seus repertórios e gostos musicais. As experiências estéticas, como a música oferecidas as bebês, são intencionalmente planejadas para serem vividas pelos bebês e crianças pequenas (PRADO, 2016). Nesse aspecto, **Urutia** comenta a respeito:

As próprias crianças elas são musicais né, então a criança mesmo já traz uma coisa né, há, músicas que elas já conhecem né, então eu acho que não tem como pensar o trabalho com as crianças pequenas, com as crianças bem pequenas, indissociadas da música né, acho que tá em todos os momentos assim, e carregada, assim, também da própria criança, de uma coisa que a própria criança já trás, né. Eu vejo do pré mesmo, como gostavam de cantar [...] (CGF, p. 4).

Como podemos identificar neste trecho, a revelação da musicalidade dos bebês e das crianças bem pequenas mostra que elas têm a música como importante fator estético e cultural (PRADO, 2016), e que faz parte da vida delas. Dessa forma, as professoras acreditam ser possível realizar experiências/atividades musicais em todos os tempos e espaços escolares. Ou seja, a música inserida e implicada com uma prática fundamentada na relevância de cada parte que a compõe. **Flor**, por exemplo, menciona que “sim. É preciso planejar propostas com música. Durante uma proposta de pintura/artes, por exemplo podemos oferecer um fundo musical. A música acalma, concentra e diverte” (CQ, p. 3), direcionando seu ponto de vista no sentido de que “pode-se utilizar esses recursos conforme a intensão pedagógica do professor” (*Ibid*).

Ou seja, a música inserida e implicada com uma prática fundamentada na relevância de cada parte que a compõe.

Quanto a última rede desta UA, *Todo dia tem música* está vinculada aos objetivos que as professoras idealizam em suas propostas de trabalho e primam por garantir a efetivação e qualidade das práticas musicais. Em busca de contemplar as especificidades de cada criança, que quer e precisa ser ouvida e notada. A música precisa estar e se fazer presente no cotidiano da Educação Infantil. O que **Fabi** menciona ao comentar que a música está presente em todos os espaços na escola, e que ela se faz presente pelo menos em um momento do dia.

Os espaços que elas ocorrem, aqui na escola, eu vou te dizer que ocorrem em todos, quase, sabe? Nas salas referência a gente usa música, no refeitório, [...] a gente usa música no pátio né, depende do que a gente está pensando em propor para as crianças. E o tempo de duração depende muito da faixa etária das crianças, digamos o maternal 2, a gente tem uma proposta que em 15 minutos deu né, as vezes nem isso as vezes é mais tempo, depende, se tem instrumento junto, agora no máximo assim uma hora. Depende muito do dia, da proposta. E a frequência é diária, todo dia tem música, ou por um motivo ou por outro, mas sempre vai ter, é difícil a gente passar um dia sem música, né. Eles mesmos pedem assim, ano passado tinha um que era... chegava a tarde assim, ele já contava as horas. - Profe, tu não vai por música hoje - Sim, daqui a pouco eu coloco uma música (a entrevistada demonstra a narrativa de uma criança e ela respondendo). Por que eles ficavam turno integral, então eles tinham ali, onze horas eles almoçavam, tinha soninho e tal, eu assumia a turma uma hora, e tinha um assim. O Nicolas é fã! É fã de música assim, sabe. – Profe, coloca uma música. – Profe, tem que colocar música. (a entrevistada demonstra, novamente em sua narração, a narrativa da criança). (CGF, p. 16).

Este relato destaca que as professoras estão dispostas a reconhecerem as preferências e gostos musicais das crianças, considerando um dos elementos fundamentais para os processos formativos, das experiências musicais e transformações no fazer e pensar educativo na Educação Infantil (PRADO, 2016). A situação descrita acima, por **Fabi**, destaca a sensibilidade das professoras em acolher os desejos das crianças e desenvolver o protagonismo infantil. Em especial, destaca-se a referência às ações por vezes adultocêntricas, que não abrem espaço de escuta sensível dos desejos das crianças. É quando as crianças demonstram suas preferências, ou mesmo os bebês, quando demonstram seu interesse por música, repercutindo sons e barulhais (LINO, 2013). Mesmo respeitando seu planejamento, a professora deve viabilizar espaço para que a criança seja protagonista. Ao evidenciar as preferências das crianças, a proposta poderá ter um engajamento muito

maior, partindo para um aprofundamento e desenvolvimento do que quando realizado por nossa escolha.

Como podemos observar, a entrevistada menciona que, pelo menos uma vez ao dia, a música está presente no espaço escolar, de um jeito ou de outro, mas está lá. Quando as professoras não inserem a música no dia, as crianças sentem a necessidade de pedir para colocar alguma música.

Outro destaque está voltado a descrição de que as crianças gostam muito, de ouvi-la, de explorá-la e de senti-la. Considerando o fazer musical dos bebês e crianças pequenas, Brito (2003, p. 28) destaca que como “uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro”. Nesse sentido, a criança também se apoia na música, para se conhecer, assim como nós professoras. Portanto, esses momentos, onde às professoras trabalham com a música e a inserem em suas práticas unidocentes, permitem esse desenvolvimento mais ampliado descrito por Penna (2010, p 30).

Há ainda à percepção da música como um momento integrativo, que promove nostalgia, e que vem em forma de convite para poder mostrar-se mas, acima de tudo, integrativa, que chama as pessoas, convidativa. O que sugere **Calêndula**, quando discorre que “as crianças gostam de música. Elas se integram mais [...]” (CQ, p. 3).

Professora referenda a reflexão, quando reforça que em todos os momentos e espaços, é possível realizar música com as crianças: “na Educação Infantil todos os espaços internos e externos podem e devem ser explorados” (CQ, p. 3). Entendo que, cabe a professora, em sua prática docente, oferecer “condições que potencializam o processo de autodesenvolvimento do educando” (LUCKESI, 2013, p. 37). Os espaços devem ser provedores de um ambiente educacional seguro, sem julgamentos, que seja um espaço de união, e desenvolva as crianças por meio da prática e do trabalho com a música, através de experiências lúdicas, entrelaçada aos demais campos de experiência, e que potencializam os processos de ensinar e aprender.

Urutia comenta que acredita “[...] que seja possível sim. No entanto, é necessário ter criatividade e principalmente um curso e ou formação específica na área” (CQ, p. 03). Direcionando sua fala para as possibilidades que se constroem para além da escola, seja no entrelaçamento com a extensão universitária, com cursos de formação continuada e pós-graduação. Além do compromisso, central, da rede

municipal de ensino em garantir a permanente formação e reflexão com o grupo de professoras e demais profissionais da educação.

Haja visto que os modos de ser unidocente perpassam por alguns desafios quanto aos seus limites no ensino. Como descreve Luckesi (2013, p. 44) “o educador necessita de preparar-se, de estar ciente de seus processos e seus limites, estar ciente de seus desejos, de seu estado de ânimo, de suas carências e de suas possibilidades”.

Acerca disto, **Josi** comenta que gostaria de trabalhar com música em todos os momentos, mas o trabalho com os bebês, pode ser mais complexo em outros espaços que não seja a sala de referência, quando menciona que: “sim. Porém com a turma que estou atualmente ainda não consigo pensar em outras experiências referentes a música que não sejam vivenciadas na sala de referência” (CQ, p. 3). Percebemos que as professoras sentem-se despreparadas para trabalhar com os bebês. Trabalhar com os bebês exige paciência e entrega, se desenvolvendo no seu tempo.

Contudo, observamos que as professoras unidocentes realizam experiências musicais no cotidiano escolar. Por vezes, com intencionalidade, por outras, para a música se fazer presente e presença na vida das crianças e das adultas que se encontram naquele espaço.

6.5 UM OUVINTE SENSÍVEL

Figura 9 – Um ouvinte sensível e suas redes



Fonte: Autora

O educador italiano Loris Malaguzzi entendia que as crianças tem cem linguagens, cem formas de ouvir, de estar no mundo⁵. A unidade de análise “*Um ouvinte sensível*” chama atenção para a criança, com seu ouvido sensível e que mostra as potências musicais que existem ao nosso redor, em especial nesta pesquisa, dentro dos espaços escolares. Para tanto, as redes entrelaçadoras que compõem esta Unidade de Análise são: - *Ampliando o mundo sonoro*; - *Campos de experiências*; e – *Integração*.

Ampliando o mundo sonoro é a primeira rede entrelaçadora, desta Unidade de Análise, que dialoga com este ouvinte sensível. E é **Professora** quem se refere ao trabalho musical unidocente voltado ao ouvinte sensível:

Musicalizar significa ampliar o mundo sonoro e desenvolver um ouvinte sensível, oportunizando criação, fruição e contextualização sonora. Durante este processo, a criação aumenta a atenção, memória, concentração, coordenação motora, socialização, afetividade, linguagem musical, dentre outras habilidades e competências. A ludicidade faz parte deste desenvolvimento ainda na infância, estimulando a imaginação e o jogo simbólico (CQ, p. 5).

O relato de **Professora** está impregnado por sua preocupação em desenvolver este ouvinte sensível, ou seja, as crianças, por meio da ampliação de seu mundo

⁵ Poema de autoria de Loris Malaguzzi, denominado “As cem linguagens”.

sonoro. O que remete a uma reflexão mais ampliada sobre a Pedagogia da escuta (CORREA, 2013), a escuta ativa, sensível, que pretende captar, na perspectiva desta rede entrelaçadora, aquilo que a criança comunica e demonstra de seus interesses.

A segunda rede entrelaçadora é denominada *Campos de experiência*. A qual visa apresentar sua importância para as experiências com a música, de forma entrelaçada, interdisciplinar. Sob este viés, quando questionadas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), um dos documentos base para a orientação do trabalho das professoras e do currículo das escolas de Educação Infantil, muitas delas, responderam não ter total conhecimento sobre as orientações específicas voltadas a música. O documento orientador, base ao planejamento das professoras e assegurado pelas orientações municipais em documento projetado para compor as discussões e formações da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS – Doc (SM, 2019), assegura os objetivos de aprendizagem através dos campos de experiências, no qual a música faz parte e está entrelaçada às demais.

Fabi, uma das participantes que menciona conhecer o documento, sugere que o trabalho musical sempre está entrelaçado a outros aprendizados. Quando trabalha com as crianças alguma experiência nova, ou quando desenvolve alguma brincadeira, a mesma descreve que a música sempre faz parte desse processo: “na verdade os campos de experiências sempre são trabalhados relacionando-os entre si” (CQ, p. 3).

Propostas como a exemplificada permitem despertar diferentes perspectivas desse ouvinte sensível, no que se relaciona a professora adulta que observa e acompanha as descobertas das crianças, seja por meio de suas propostas ou de forma livre e espontânea ou, ainda, o ouvinte sensível vinculado a criança com sua perspicácia em perceber que há aprendizagens comuns em diferentes fontes, no caso aqui, sonoras, e pode acontecer a qualquer momento quando estivermos trabalhando algum objetivo de aprendizagem.

A aprendizagem na docência, nesse contexto, emerge segundo o conhecimento que a professora tem em si mesma, para depois poder permitir o acesso as suas memórias, representações e subjetividades, do seu processo identitário (D’ÁVILA, 2013), para poder compartilhar seus conhecimentos. Portanto, é fundamental que a professora assuma sua identidade, e reflita sobre ela, para então poder se aventurar nas suas experiências de vida e, conseqüentemente, profissional.

Se conhecer a ponto de estar seguro de si, das suas interfaces e de seus saberes. De fato, d’Ávila (2013, p. 50), remete ao “professor como um sujeito do saber”

no processo de formação docente. E, a priori, o “[...] saber, nessa perspectiva, não desmerece a compreensão da subjetividade humana na sua produção, mas o compreende, também, como resultado de uma dinâmica multirreferencial da qual se depreende seu fundamento social e histórico” (*Ibid*).

Desta forma, podemos identificar, nas colocações de **Flor**, alguns campos de experiência em que a música é mais perceptível, mesmo refletindo que estes estão relacionados entre si. **Flor** sintetiza o que os campos de experiência representam para ela, e descreve que “a música se relaciona com os campos ‘o eu, o outro e o nós’ pois quando cantamos nos integramos ao outro, ouvimos o outro, enfim estamos desenvolvendo a socialização com pares” (CQ, p. 6). Neste ponto de vista, a música é vista como uma forma de integração no espaço que é vivenciada. A integração, vem acontecer por meio das crianças, que convidam seus pares, para criar, compor, reproduzir o musicalizar tido por elas.

Flor menciona sua busca por construir reflexões que interliguem seus conhecimentos aos campos de experiência apresentados, pela BNCC (BRASIL, 2017), que é verificado quando descreve que percebe interligada a música “com o campo “corpo, gestos e movimentos”, [onde] os bebês se expressam pelo corpo, gestos e movimentos. É a sua primeira comunicação com o mundo”. Aqui, **Flor** faz um destaque especial aos bebês, e que a música é expressada de algumas formas diferentes pelos bebês do que por uma criança maior. Mas o que podemos perceber, é que independente da idade, a música pode ser vivenciada para ambos na Educação Infantil, e que devemos estar atentas, ao modo pelo qual apresentamos estas experiências, como é o caso da música para bebês.

Adiante, **Flor** complementa sobre mais um dos campos de experiência que é “traços, sons cores e formas”, **Flor** descreve que “tentamos proporcionar as diferentes formas de expressão com as diferentes linguagens (arte, música, dança, e teatro)” (CQ, p. 6). Ou seja, a professora menciona que procura inserir o trabalho musical junto as demais linguagens artísticas (arte, dança e teatro), para compor o desenvolvimento das crianças, proporcionando diferentes experiências com as artes e as manifestações humanas.

Dessa forma, fica evidente que as professoras procuram trabalhar a música na sua unicidade, junto com as crianças na Educação Infantil, dentro das suas capacidades e limites. A Educação Infantil, por abranger três etapas distintas, os bebês (zero à um 1 ano e 6 meses), as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses à 3

anos e 11 meses) e as crianças pequenas (4 anos à 5 anos e 11 meses), diferencia o trabalho de cada professora, e as provoca a repensar os seus modos de ser docente e em como trabalhar a música através dos campos de experiências. Objetivando, à cada etapa, diferentes necessidades e implicações, não abstendo da potência das crianças, mas ao contrário, incentivando-as para que possam se desenvolver plenamente.

Os *Elementos desencadeadores* é a terceira rede, que visa compreender quais são os principais elementos do trabalho musical das professoras na Educação Infantil. Durante as discussões no grupo focal, havia uma pergunta que questionava quais eram os elementos potencializadores para a prática musical que inspirava as professoras na sua docência. Os elementos desencadeadores já constavam prontos em papéis impressos, para a otimização do tempo, mas dispôs-se de papéis A4 e canetas para escrita de outros elementos, caso sentissem necessidade. Assim, quando as participantes concluíram suas escolhas, foi proposto que identificassem os cinco principais elementos e que exemplificassem e justificassem suas escolhas.

As escolhas das professoras foram quase unânimes, sendo muito parecidas as ordens definidas. Os elementos mais indicados, com seis (6) indicações, foram a “Curiosidade das crianças” e “Temas geradores/Projetos”. Na sequência outros elementos foram apontados: “Planejamento diário/semanal”, “Os campos de experiência”, “PPP da escola”, “Referenciais teóricos sobre as práticas pedagógicas musicais na EI”, “Redes sociais: Postagens de grupos e escolas que segue”, “Planejamento semestral”, “Ouvir uma canção ou assistir a evento musical”, “Grupo de estudos da escola”, “Documento orientador do município”. Os elementos “Planejamento anual”, “Datas comemorativas”, e “Grupo de pesquisa/formação continuada”, não tiveram nenhum voto.

Quadro 1 – Indicações das professoras referente aos elementos desencadeadores que inspiram a prática musical na sua docência escolar na Educação Infantil.

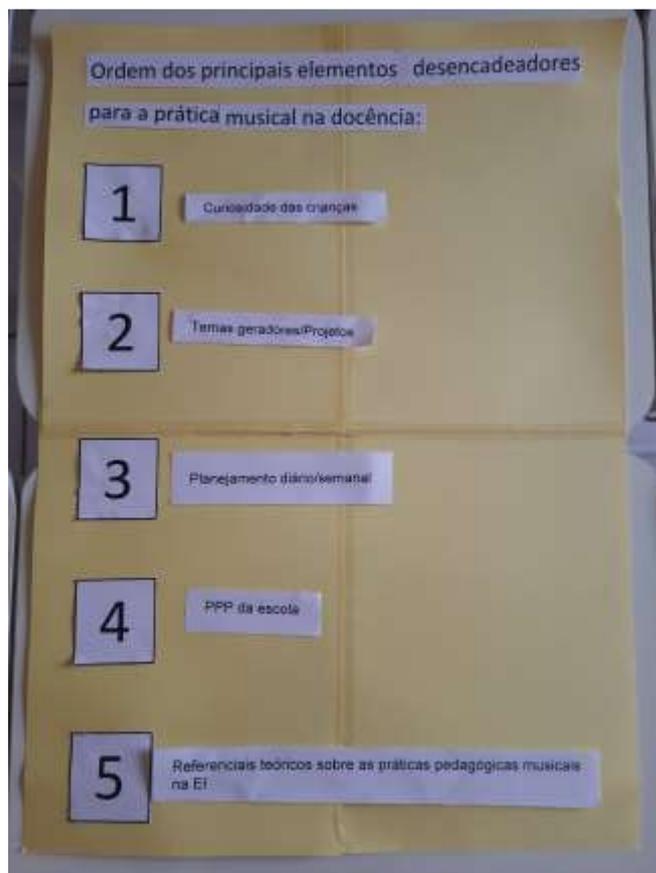
Elementos desencadeadores	Indicações dos principais elementos desencadeadores de propostas musicais pelas professoras unidocentes					
	Urutia	Flor	Josi	Fabi	Rosa	Lírio
<i>Curiosidade das crianças</i>	x	x	x	x	x	x
<i>Temas geradores/Projetos</i>	x	x	x	x	x	x
<i>Planejamento diário/semanal</i>		x	x	x	x	x

<i>Os campos de experiência</i>				x		x
<i>PPP da escola</i>	x	x				
<i>Referenciais teóricos sobre as práticas pedagógicas musicais na EI</i>					x	x
<i>Redes sociais: Postagens de grupos e escolas que segue</i>			x		x	
<i>Planejamento semestral</i>	x					
<i>Ouvir uma canção ou assistir a evento musical</i>			x			
<i>Grupo de estudos da escola</i>				x		
<i>Documento orientador do município</i>		x				
<i>Planejamento anual</i>						
<i>Datas comemorativas</i>						
<i>Grupo de pesquisa/formação continuada</i>						
<i>Outros</i>						

Fonte: Autora

Após o relato das escolhas de cada professora referente aos elementos desencadeadores, propôs-se que, em grupo, refletissem sobre suas escolhas, entrando em consenso do que, juntas, acreditavam que era mais pertinente e inspirador. Ao compararem as respostas, chegou-se à conclusão de que os elementos indicados pelas professoras foram parecidos e, ainda, comentaram que acharam muito difícil escolher uma ordem pois, em suas narrativas, todas as opções se faziam importantes, e que uma levava a outra no quesito para promover o trabalho musical com as crianças. Em seguida o grupo de professoras, em conjunto, montou em um quadro, uma ordem dos cinco elementos escolhidos pelo grupo, conforme podemos visualizar na figura a seguir.

Figura 10 - Ordem dos elementos desencadeadores escolhido pelo grande grupo:



Fonte: Autora

Os elementos escolhidos pelo grupo, resultaram na listagem ilustrada pela imagem. Em primeiro lugar, as professoras elencaram a “Curiosidade das crianças”, na sequência ordenaram: os “Temas gerados/Projetos”, o “Planejamento Diário/Semanal”, o “PPP da Escola” e, os “Referenciais teóricos sobre as práticas pedagógica musicais na Educação Infantil”. A partir disso, analisamos o que cada um destes elementos representa na docência e nas práticas pedagógico-musicais das professoras unidocentes, a partir das narrativas geradas com a dinâmica:

- *Curiosidade das crianças*: A curiosidade infantil ou ser curioso, é a motivação que mobiliza as crianças para aprender mais. Este elemento, é um grande desencadeador para que a professora, através da criança, obtenha subsídios contextualizados com o que mobiliza as crianças em cada momento de vida na escola, proporcionando inspiração para diversas propostas, dentre elas, para trabalhar com a prática musical no espaço escolar, deixando-se levar pela curiosidade, criatividade, entusiasmo e expressão das crianças.

A curiosidade da criança, foi um dos elementos escolhidos pelas professoras, na qual, segundo elas, mobilizam a realizar o trabalho musical com as crianças. Este

elemento, se caracteriza como grande agenciador de experiências do sonoro, a partir do contexto e visão das crianças, levando a concientização do trabalho a ser desenvolvido, pelas professoras, que possuem o conhecimento para mediar as situações e vivências musicais. Aqui, percebemos como a música se faz presente de forma interdisciplinar, ao ir ao encontro das crianças e do seu contexto e das experiências de vida.

- *Temas geradores/Projetos*: Os temas geradores ou projetos, são provenientes de um determinado contexto e/ou realidade, dentre os quais podem gerar aprofundamento e maior conhecimento sobre si. Os temas geradores, normalmente, estão relacionados com os sujeitos que estão inseridos naquele espaço e que convivem em um determinado espaço e tempo, como na escola. Permitem que a professora trabalhe de forma articulada, com outros campos de experiência, relacionando a música junto a outros conhecimentos. O projeto, viabiliza um planejamento em uma escala de tempo maior, com mais profundidade, oportunizando uma dedicação maior da professora no que se relaciona a pesquisar, estudar e se aprofundar em um determinado assunto, antes mesmo da interação com as crianças.

Os temas geradores, por sua vez, viabilizam o trabalho musical a partir da construção de um projeto mais elaborado, consistente e, por um tempo maior, o que apresenta diferentes possibilidades, como o trabalho em conjunto com outras turmas, e até mesmo, o convite para profissionais da área. Ou, então, o aperfeiçoamento e o tempo de estudo e preparo para a professora unidocente trabalhar a música com as crianças.

- *Planejamento Diário/Semanal*: O planejamento semanal consiste em esquematizar e organizar, previamente, as tarefas que a professora irá realizar ao longo de cada semana. Esta ação, possibilita que a professora possa organizar suas propostas, também no que se relaciona ao trabalho com a música, afim de auxiliá-la na condução de suas atividades. Já o planejamento diário, foi descrito como ferramenta articuladora para a sequência e organização de todas as materialidades, assim como, espaços e demais elementos necessários para cada dia entre as crianças, em seus diferentes itinerários.

Este elemento, por sua vez, direito de todas as profissionais da educação, como hora atividade e não em horário no qual as professoras estariam entre as crianças, garante a segurança da professora quanto a sua preparação, organização e

confiança com o trabalho musical a ser realizado. Ainda, oportunidade para efetivar o diálogo com os demais campos de experiências.

- *PPP da Escola*: É o documento em que consta a proposta educacional que a escola construiu, bem como suas responsabilidades e desafios que visa superar. Este elemento, é considerado como um documento que orienta as professoras, no seu trabalho docente, bem como as propostas e desafios que devem ser levados em conta no planejamento semanal/mensal/semestral.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola é o documento que orienta as ações da escola. Elaborado de forma coletiva e revisto regularmente, representa o contexto em que a escola está, sua comunidade, seus objetivos e metas, as referências que defende, entre outros aspectos, garantindo articulação nas atividades cotidianas. Ainda, este documento orienta as ações e defende uma proposta a ser desenvolvida com as crianças que, ao organizar sua matriz curricular, contribui também para o trabalho musical das professoras. Aqui, a Escola, junto com seus profissionais, elenca, os critérios e o currículo que embasará o trabalho a ser realizado com as crianças.

- *Referenciais teóricos sobre as práticas pedagógica musicais na Educação Infantil*: O referencial teórico, pode ser: livros, artigos ou revistas, sobre assuntos ou temas da música que já foram analisados, e que a partir do cotidiano entre as crianças, promovem o conhecimento e contribuem para o trabalho da professora unidocente. Este elemento, visa oferecer conhecimento, suporte e exemplo de como trabalhar com a música na escola.

O referencial teórico, por sua vez, contempla as referências teóricas, as teorias pedagógicas e vertentes defendidas por cada professora. Pode ser inspirada pelo direcionamento do PPP da escola. Bem como, os conhecimentos a cerca da Educação Musical que as professoras utilizam para poderem informar-se a cerca de diversos temas, como uma ferramenta que dispõem de formação, tira dúvidas e promove suporte para trabalhar com a música.

Deste modo, estes cinco elementos, assim interpretados, são alguns, dentre os elementos que desencadeiam o trabalho musical das professoras unidocentes junto às crianças e que inspiram suas práticas musicais. Por outro lado, podemos concluir que um dos elementos fundamentais, que as desafiam, é o conhecimento sobre a área, como narra **Urutia** “mas o que nos falta, eu sinto né, falta bastante informação e conhecimento, assim né, pra trabalhar. Então pra mim é um limitador” (CGF, p. 8).

Logo, o elemento “referencial teórico” trata sobre o conhecimento musical, e, como funcionam os processos do trabalho musical com os bebês e crianças.

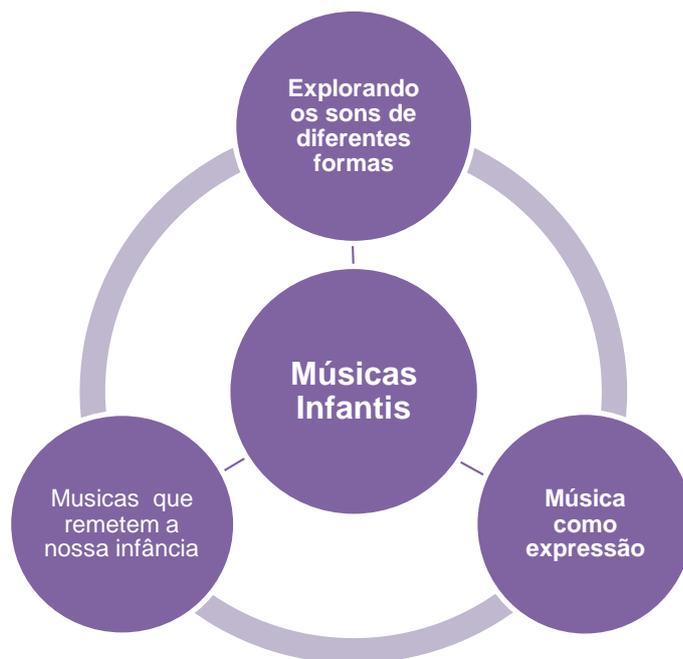
Urutia, expõe que esse é um dos principais desafios, a fragilidade da formação: “eu acho que um desafio, é uma limitação eu acho, que é a nossa formação, eu acho que a gente tem uma ou duas disciplinas na Pedagogia, né!” (CGF 2, p. 8). Podemos dizer que as professoras tratam a formação como um dos grandes requisitos para poder trabalhar mais a fundo a música com as crianças. O referencial teórico também sugere essa possibilidade e, conseqüentemente, ao identificar o conhecimento musical, a professora também sentirá mais confiança em si mesma para desempenhar tal prática. As professoras também referem sobre os desafios, e sinalizam perspectivas de qualificação, ao superar a ideia de que para cantar é necessário ter um dom, como visto na pesquisa de Werle (2016).

Desse modo, conhecendo um pouco mais a especificidade de cada elemento, podemos concluir, que todos são importantes na vida profissional da professora unidocente e, que quanto mais embasada em tais conhecimentos, melhor poderá trabalhar a sua prática pedagógica musical com os bebês e crianças.

Sobretudo, destacando que, mesmo com a liberdade de inserção de outros termos e conceitos vinculados as orientações e discussões mais atuais que permeiam a Educação Infantil e à docência entre os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas, ainda assim, as professoras ficaram envolvidas com os elementos já listados. Considerando que, inclusive, poderiam ter criado uma nova lista de cinco itens, unindo, inclusive, elementos que consideravam imprescindíveis e, como mencionado, essenciais para a docência e cotidiano da educação infantil.

6.6 MÚSICAS INFANTIS

Figura 11 – Músicas Infantis e suas redes



Fonte: Autora

A unidade de análise *Músicas Infantis* é composta por suas redes entrelaçadoras: *Explorando os sons de diferentes formas*, - *Brincadeiras musicais*; e - *Música como expressão*. A unidade busca identificar quais são as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes no que concerne as músicas infantis. Através das perspectivas de cada professora conhecemos quais são essas práticas musicais e como as mesmas realizam tais experiências a partir dos modos de ser unidocente na Educação Infantil.

Sabemos que, centralmente, a profissional que atua com os diferentes grupos etários nos espaços escolares de Educação Infantil, como professora referência, é a professora unidocente (BELLOCHIO, 2000). Entendida como aquela profissional responsável pela integralidade de exploração de contextos, de campos de experiências, dos tempos, promovendo a qualificação e ampliação dos modos de conhecer o mundo pelas crianças, dentre outras dimensões. Bellochio e Machado (2017, p. 79), entendem que modos de ser professora unidocente “se vincula à ideia de que a relação que uma professora ‘de Educação Infantil’ estabelece com seus estudantes é um dos traços fundamentais para os processos de construção de conhecimentos ao longo da vida”.

Desta forma, é a professora unidocente que trabalha e entrelaça, na Educação Infantil, todos os campos e saberes, articulando este espaço de vida e

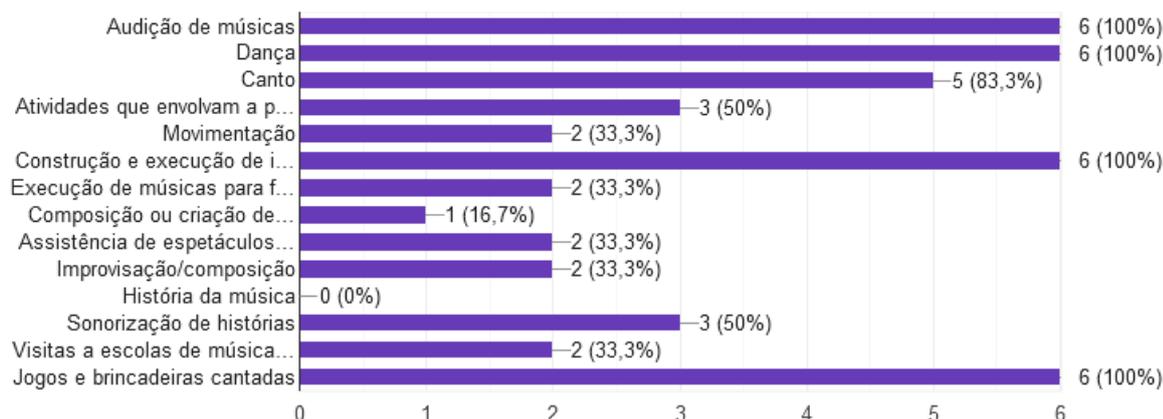
desenvolvimento a partir de suas práticas. Dentre os conhecimentos, a música é parte inquestionável e também integra o trabalho docente com as crianças. O que, no decorrer da construção dos dados da dissertação, pudemos verificar de forma intensa e efetiva. Assim, elencamos as práticas musicais que são mais desenvolvidas pelas professoras participantes desta pesquisa, com base nos dados produzidos pelo questionário semiaberto e entrevista por grupo focal, a partir de suas experiências de vida e profissional, e o modo em como compõem a docência e que auxiliarão na projeção de reflexões de diferentes ordens mas, em especial, acerca do trabalho musical pelos modos de ser unidocente.

Em uma das perguntas, do questionário semiaberto, foram elencados alguns tópicos contendo modos de realização do trabalho musical na unidocência e onde as docentes poderiam sinalizar o que trabalham no dia a dia com as crianças na Educação Infantil. Os tópicos apresentados foram: audição de músicas, dança, canto, atividades que envolvam a percepção dos sons (altura, intensidade, duração, timbre, textura), movimentação, construção e execução dos instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, execução de música para formação de hábitos (lanche, fila, soninho), composição ou criação de músicas, assistência de espetáculos musicais, improvisação/composição, história da música, sonorização de histórias, visitas a escolas de música, orquestras, corais, ou outras instituições musicais, jogos e brincadeiras cantadas, e outros.

Dentre os tópicos, apenas a opção 'história da música' não foi selecionada por nenhuma das professoras. Abaixo, os dados constam ilustrados por meio de um gráfico, a título de evidenciar as ênfases nas respostas (Figura 8).

Figura 12 – Modos de trabalhar música na docência na Educação Infantil

6 respostas



Fonte: Autora

Das atividades listadas, as que são realizadas com maior frequência pelas professoras, são: audição de músicas, dança, construção e execução de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis e jogos e brincadeiras. As demais atividades foram indicadas como realizadas, mas nem todas as professoras desenvolvem com as crianças. Um dos principais motivos narrados são que nem todas as propostas são compatíveis com os diferentes grupos etários, por exemplo os bebês e as crianças mais pequenas, onde as atividades desenvolvidas teriam um certo limite para que os mesmos possam realizá-las. O que ficou subentendido, é que não ocorrem adaptações para cada grupo etário, mesmo com uma proposta mais simples. Na direção de garantir que se trabalhe todas as atividades possíveis com os bebês e as crianças bem pequenas e até mesmo as crianças pequenas.

Segundo Correa (2016, p. 126) “ao captar o bebê como o protagonista, palavra-chave para um dos maiores ganhos dessa perspectiva, do processo de fazer/produzir música, revelamos um momento de experimentação e exploração livre do contexto sonoro-musical que cerca os bebês”, deixando eles próprios experimentarem os sons existentes nos espaços e tempos do berçário, iniciando um processo de construção de suas referências musicais. Contudo, há necessidade de atenção à estas formas de escuta sensíveis e valorizar essas produções sonoras do bebê e crianças nos espaços e tempos da Educação Infantil, potencializando as oportunidades de contato da criança, ampliando seus horizontes e promovendo confiança nas suas experiências.

Nessa direção, é que *Explorando os sons de diferentes formas* propõe olhar as diferentes formas de exploração do sonoro musical, que as crianças e professoras

podem realizar. Através da descrição efetivada por **Flor** com base em sua experiência como professora dos bebês, podemos observar claramente que o bebê, desde pequeno, explora sons de diferentes formas no ambiente que está (CORREA, 2013). São pequenas produções sonoras, mas que criam uma familiaridade com a vivência musical e uma experiência biográfica única na vida da criança. O que se ressalta em **Flor** é a preocupação em querer trabalhar a música com as crianças e bebês. Entretanto, não só ela, mas outras professoras, diminuem as potencialidades das crianças e bebês em seus discursos, quando não valorizam as suas produções sonoro-musicais como podemos observar a seguir.

Os bebês ainda não conseguem criar, porém *exploram os sons de diferentes maneiras*, por exemplo: batem com o giz de cera na mesa e no papelão desenharem, batem com brinquedos nos armários, gostam de abrir e fechar portas de armário para escutar os sons, amassam papel celofane e exploram os sentidos. Participam de brincadeiras como cantigas de roda (atirei o pau no gato, ciranda-cirandinha, se eu fosse um peixinho) (CQ, p. 4).

Entendo que crianças e bebês são protagonistas. Entretanto, os adultos, não valorizam, muitas vezes, a potencialidade de suas criações, sem compreender suas formas de comunicar. Para as crianças, suas criações têm sentido, cabe mediar e qualificar tais ações.

A professora deve atuar constantemente, para mediar, ensinar e qualificar as experiências cotidianas das crianças, na direção de suas capacidades e potencialidades. Gaulke (2013, p. 50) considera que a “professor[a] e as crianças ensinam e aprendem, se ensinam e se aprendem, aprendem uns aos outros, e, portanto podem produzir com essa potência e engajamento uma relação equilibrada de interlocuções, entre protagonistas”.

A professora deve promover e organizar os diferentes espaços no ambiente escolar, para junto às crianças, desenvolver diversas manifestações de aprendizagem. A docência precisa ser aberta e disposta a organizar e (re)organizar, desde o seu planejamento diário, semanal ou mensal o ambiente escolar ou da sala de referência no intuito de possibilitar a criança, um ambiente acolhedor, onde as crianças tenham “liberdade de expressão, valorização de suas experiências, troca de informações, reflexão acerca do mundo em que vive, entre outras ações, o que provocará na criança, em especial, a vontade de buscar e conquistar novos conhecimentos” (MARTINEZ; PEDERIVA. 2012, p. 12).

Outra questão, é a busca por repertórios musicais para o trabalho com as crianças. Existem muitos grupos musicais brasileiros que produzem repertório musical infantil, e que despertam a construção de experiências sonoro-musicais. Quatro entre as seis professoras, quando questionadas se utilizavam algum tipo de repertório musical para orientar as suas experiências de aprendizagem com as crianças, responderam que sim. Elas usam músicas de grupos muito conhecidos nos dias atuais, como por exemplo, “Palavra cantada”, “Grupo tiquiquê”, “Grupo triiii” e “Pandorga da lua”. Ainda, alguns produtores de músicas bastante midiáticos e que tem preservado um delineamento mais preocupado com a qualidade sonora das produções, como “Mundo bita”.

Entre outros fatores, em função da defesa de perspectivas como essa, *Música como forma de expressão* é a segunda rede que compõe esta unidade de análise, e está articulada as várias formas, a partir da expressão musical, de trabalhar a música dentro dos espaços escolares na Educação Infantil. **Flor** complementa que trabalha músicas infantis como uma forma de expressão com as crianças, principalmente por ser professora dos bebês: - “músicas infantis que possibilitam a expressão e a consciência corporal, o ritmo, coordenação, o movimento livre” (CQ, p .4). **Professora** menciona que gosta de “apresentar músicas diferentes das que eles costumam escutar com a família”. (CQ, p .4). **Urutia** aponta que gosta de oferecer músicas que contemplam “ritmos e letras que sejam atrativos para as crianças” ou seja “músicas infantis de diferentes gêneros musicais” (CQ, p .4). **Josi**, tem “pensado mais em repertório de grupos regionais” (CQ, p 4) e **Fabi** também utiliza o repertório como uma forma de fundo musical que inspire as crianças, “durante uma proposta de pintura/artes, por exemplo, podemos oferecer um fundo musical” (CQ, p .4). Ou seja, cada professora tem um modo diferente de trabalhar música com as crianças. Cada uma pensa na música de forma singular, oferecendo o que pode e gosta de trabalhar, isto associado ao contexto das crianças, idade, cultura, etc.

Complementando esta linha de pensamento, tecemos considerações a respeito de como as professoras concebem o seu pensamento acerca da música, trazendo inicialmente esse pensamento voltado a preocupação em desenvolver o trabalho musical com as crianças, em que os modos desse fazer docente, sejam singulares. Ou seja, na compreensão de que o modo de trabalho de cada professora é único, singular e está associado às suas construções profissionais e experiências docentes,

refletindo na sua prática, e em como desenvolve suas propostas pedagógicas, inclusive o trabalho musical.

É visto que os repertórios musicais, quando selecionados com criticidade a sua qualidade sonora, ajudam a impulsionar um bom trabalho musical realizado por professoras unidocentes, auxiliando na realização das experiências musicais com as crianças na Educação Infantil. Além do amplo repertório através dos grupos e das músicas infantis, tem-se uma referência para poder auxiliar no trabalho do professor, o que influencia na sua performance musical, sentindo-se mais seguro da sua ação docente para depois poder trabalhar as práticas musicais com as crianças. O melhor de tudo, é que muitos desses reportórios, podem ser encontrados na internet, onde costuma ser de fácil acesso atualmente.

Quando questionadas sobre quais práticas musicais as crianças mais gostavam de realizar, **Josi** menciona que é “brincar com os instrumentos, uma coisa que eles gostam muito né. Na sala dos bebês é incrível, assim né, querem pandeiro, a flauta... mas são os instrumentos que chamam a atenção ali deles né!” (CGF, p. 9). **Josi**, comenta que por ser professora dos bebês, é muito difícil confeccionar com eles, então, normalmente, os instrumentos são apresentados prontos, seja de brinquedo ou quando confeccionado por elas. **Flor**, que também é professora dos bebês, e destaca que tem trabalhado a música “nas rodas cantadas né, as brincadeiras de roda, eles adoram, ciranda-cirandinha, [...]” ou, ainda, outras cantigas como “Palma, palma, palma, então tem várias, que eles adoram as músicas das rodas cantadas [...], principalmente os pequenininhos [...], quando a gente começava a fazer a roda, dois três já vinha vindo assim, quando eu via, já tinha uns seis, sete ali” (CGF, p. 11).

Já as professoras que atuam com outros níveis da Educação Infantil, comentam que o que mais é trabalhado, e que as crianças gostam, segundo **Urutia**, “é cantar né, eles adoram essa exploração também né, mas mais é cantar né, aí já vem a dança junto, a expressão corporal” (CGF, p. 9). **Rosa**, ressalta que as crianças também gostam muito de trabalhar com coreografias, “montar uma coreografia daí é sucesso” (CGF, p. 10), e **Urutia** complementa a fala de Rosa, “ainda mais numa época de *tik tock*, Pré A e Pré B, daí eles fazem mais uma coisa voltada a coreografia, faz sucesso realmente” (CGF, p. 10). E **Fabi** lembra dos jogos de copo, “Jogo de copos, escravos de jó” (CGF, p. 10).

No grupo focal **Josi**, ao ouvir o relato de Fabi, também complementa e menciona que trabalha muito os ritmos com as crianças, “no Pré uma vez eu fiz

amarelinha africana e a gente usa também ritmos com eles, eu gostei de trabalhar com eles, foi uma experiência bem legal. O jogo de copos eu tentei fazer mas não deu muito certo com eles” (CGF, p. 10). **Urutia**, aproveitando, comenta novamente suas experiências com o trabalho de música, “no ano passado esse projeto, eu brincava muito com eles, mas com gestos simples né, bate duas vezes aqui (mostrou batendo as mãos nas pernas e depois bateu duas vezes entre as mãos) e funcionou bem assim, mas assim no corpo eles conseguiam fazer” (CGF, p 10).

Como podemos observar, através do destaque que as professoras fazem, referente a proposta musical do jogo de copos, percebe-se que a proposta é organizada com as crianças, mas destacam dificuldades em que as crianças consigam acompanhar. **Rosa**, chega a comentar, que “Nossa, nem a gente as vezes não consegue fazer direito né, imagina eles...” (CGF, p. 10). Desta forma, as professoras trabalham o que está ao seu e ao alcance das próprias crianças.

Fabi comenta que trabalha muito com a questão dos termos técnicos e conceituais da música, como ritmo, tempo, duração, altura, intensidade, etc, exemplificando para as crianças e, após, fazendo com que as mesmas explorem a prática exercida pela professora em conjunto.

Uma coisa que eu tinha ano passado também, que a gente até brincava, hã, agora vai bater bem forte (mostrou batendo as mãos) e agora vai bater bem rápido (mostrou batendo com as mãos) e agora vai bater mais devagar (mostrou batendo com as mãos), pé no chão também, agora vai ser mais forte, fraco, agora vai ser mais lento (CGF, p. 10).

Por estarem conversando em grupo, **Flor**, também confirma que as crianças expressam muito a música a partir dos “sons que o corpo faz também” (CGF, p. 10). **Josi** comenta como as crianças têm uma boa imaginação, “e eles que inventam, eu me lembro, coisa mais querida, eu perguntei, qual outra parte do corpo consegue fazer, daí eles fazem, nem me passa na cabeça assim né, que coisa mais que eu poderia fazer e eles vão lá e fazem, bem interessante” (CGF, p. 10). Todas estas reflexões e descrições de práticas musicais pelas unidocentes, implicam em um processo complexo que permite às crianças, ampliar seu repertório de conhecimentos musicais, sua postura frente aos seus gostos, individualidades, refletindo no desenvolvimento como um todo. Como com os bebês, ou seja, “é por meio das interações que se estabelecem que os bebês, desenvolvem um repertório que lhes

permitirá comunicar-se pelos sons” (BRITO, 2003, p. 35), elemento básico que compõe a música.

Ainda, por vezes, a prática musical é efetivada por outros vieses que também perpassam pela apreciação musical, e de modo a exercitar a audição, as diferenças tímbricas, as professoras pedem para identificar algum instrumento, ou até mesmo, gênero musical. **Urutia**, destaca que “também fazia com eles era colocar a música, daí eu perguntava pra eles: tá, mas isso é funck, é pagode, se é rock, o que é? Daí é guitarra (fez expressão imitando uma criança gritando ansiosa) né, eles associavam muito a guitarra com o rock né [...]” (CGF, p. 12).

Flor expõe que, por vezes, quando se sente limitada, busca alternativas de promover a prática musical para as crianças, com profissionais da área ou grupos de formação musical. ⁶ Aproveitando, **Flor** descreve outra experiência que teve e comenta a respeito:

Um criança nossa, na Educação Infantil, que ele faz música, aula de música particular, daí eu falei com a mãe dele, quem sabe se tu fala com o professor, se ele não vêm aqui um momento com a gente, o menino veio. Teve a semana da arte né, também veio uma moça, uma professora, então sempre que a gente pode, a gente está trazendo profissionais da área para nos ajudar, por que a gente não têm essa formação específica né, então acho que é bacana quando a gente consegue esse pessoal assim, né, capacitado para isso né (CGF, p. 13).

Esta é outra prática musical frequente que as professoras realizam, de forma interdisciplinar, inter-relacionando a música com outros campos de experiência. Os projetos, que comentaram, vão muito ao encontro dessa forma de trabalho. **Fabi**, comenta a respeito de um projeto realizado na escola, e narra sobre a experiência realizada com as crianças:

Eu gosto bastante... Ano passado a gente tinha um projeto: quem mora na minha casa, que era em função dos bichos sabe, foi surgindo e foi surgindo assim na turma, era uma lagartixa, e era sapo, e era borboleta e era isso e era aquilo, e então a gente fez o projeto quem mora na minha casa, e daí a gente foi explorando os bichinhos com eles, né. As formigas, daí a gente fez formigueiro, a gente fez um minhocario, o que é minhoca, e assim pra cada bicho ia explorar naquela semana. [...] Nós sempre pensavamos nas músicas, daí a gente buscava músicas também, que se relacionasse com aquele bicho, assim, como eles gostam assim bastante... têm uma música da lagarta que se transformava em borboleta, bem legal... ah... gostei muito daquela música, né contava bem assim o processo da lagarta, dorme e vira casulo e depois,

⁶ **Fabi** também comenta a respeito, e menciona que a escola promove um projeto, em parceria com o grupo ATOQUE, afim de que profissionais da música, também estejam presentes, e possam desenvolver com mais profundidade o trabalho musical com as crianças.

voa, voa, voa feito borboleta. Então a gente foi acompanhada as borboletas do pátio também. Então eu gosto bastante também de trazer assim então praticamente com tudo que vai trabalhar na sala de aula, eu sempre penso numa música assim ou o que vai desencadear ou vai complementar ou o que vai compor aquela proposta assim, de fazer uma nova aventura, nesse sentido assim (CGF, p 14-15).

Todas essas práticas, que as professoras realizam, expressam validade aos elementos e ordem elencada pelas docentes com relação ao que motiva a pensar o planejamento e a inserção da música no contexto de cada grupo etário. É importante destacar que cada exemplo mencionado pelas professoras, contém outros elementos que referendam as unidades de análise anteriores e, assim, sucessivamente, fortalecemos a aposta na potência das práticas musicais e os modos de ser unidocente na Educação Infantil.

Músicas que remetem a nossa infância é a terceira e última rede que entrelaça esta Unidade de Análise. A mesma discorre sobre outro fator que está interligado às práticas com a música com as crianças e os modos de ser professora, que são as nossas tradições musicais e as brincadeiras infantis. O resgate da cultura musical de diferentes gerações, permitindo conhecer canções, parlendas, cantigas de roda, entre outras. **Flor**, comenta que, como professoras, também temos algumas preferências para trabalhar com algumas músicas em particular, e isso, tem muito a ver, com a nossa própria história de vida, com o que viveu e as suas memórias afetivas, e discorre a respeito:

[...] tirando a curiosidade das crianças, o que que eu, como professora, tenho como prioridade né, por que eu vou trabalhar aquela música. Eu pra mim as músicas que eu canto e danço com eles, e isso tem a ver bastante com a minha infância né, músicas que eu cresci me acostumando a escutar, cresci me acostumando a brincar, cresci me acostumando a ouvir, é, pra mim, aquilo, tipo, quando eu coloco..., claro que é um gosto meu, mas eu tenho um desejo, assim, de que as crianças gostem e que elas... por que pensa, hoje na nossa idade, as músicas nossas, não são as mesmas que as dos gostos deles, mas aquelas músicas da nossa infância são tão emotivas, tão cheias de memória afetiva, que eu, por exemplo, eu gosto, eu quero que eles aprendam também, como essas cantigas de roda, como ciranda-cirandinha, lá vem... aquela, borboletinha, a formiguinha, aquela (daí ela canta): a canoa virou, por deixar..., nossa é tão bacana, remete bastante a minha infância, sabe, isso eu gosto mesmo quando eu trabalho com eles, essa questão, de trazer a minha memória pra passar para eles essa infância que foi bacana, né, por que se não for pôr a gente, eu acredito que alguns pais também cantam essas músicas, mas se também não for por nós, eles não vão ter lembranças dessas músicas né, por que hoje é um outro tempo. E como são lindas aquelas músicas, elas passaram vinte anos, trinta anos, quarenta anos estão sempre lindas né, continuam na nossa memória. Acho isso bacana! (CGF, p. 15).

O exemplo que **Flor** evidencia o quanto de nós está na docência, nas práticas musicais, nas escolhas de repertórios e modos de desenvolvê-los, na forma de entonação vocal, na articulação corporal e modo de explorar os sons, da fala, do corpo, e toda a articulação de saberes que emergem de nossas histórias de vida. Portanto, em Brito (2003, p. 28) resgato que “tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical”.

Durante a entrevista no grupo focal, senti que as professoras não conseguiam responder, de fato, o que trabalhavam com relação a música. As respostas permaneciam quase que sempre as mesmas e, muitas delas, repetiam o que outras já haviam falado, de forma similar. Algumas respostas foram aligeiradas, sem detalhar o modo como trabalhavam, com as crianças, os objetivos que pretendiam alcançar com determinada atividade, entre outros aspectos.

Algumas falas isoladas continham mais detalhes. Pareceu evidente que as professoras criam momentos para a liberdade de expressão das crianças, e a maior parte delas acontece quando a música é colocada como fundo musical e que esses espaços acontecem, muitas vezes, sem um planejamento.

Ou seja, há muito de cultural na música e em seus conhecimentos pedagógico-musicais, o que torna indiscutível a defesa por práticas musicais e modos de ser unidocente, cada vez mais sonoras e musicais. Despertando o interesse pela música de ontem, de hoje e do amanhã. Para tanto, necessitamos de crianças cada vez mais imersas em vivências entrelaçadas também a este campo de experiência.

7 MODOS DE SER PROFESSORA UNIDOCENTE: PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao considerar a relação música e infância(s), na Educação Infantil, e as práticas musicais articuladas aos demais campos de experiências, pelo olhar da unidocente, a partir de referências como BRITO, (2010) REQUIÃO, (2018) e CANUTTO, BARCELLOS E REQUIÃO (2021), pode-se compreender “a experiência musical em si mesma, com a carga de possíveis que traz consigo e que propicia, deve bastar para justificar sua inserção nos territórios da educação” (BRITO, 2010, p. 91).

Nesse sentido, o trabalho musical realizado no âmbito da Educação Infantil,

[...] resulta em forte estímulo para as funções cognitivas como foco, percepção sensorial, memória (auditiva, contextual e emocional), as funções motoras trabalhando a psicomotricidade da criança, o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal e também oferece um desenvolvimento socioafetivo e criativo (CANUTTO, BARCELLOS E REQUIÃO, 2021, p. 3).

Portanto, fundamental integração junto às demais linguagens, pois ela está entrelaçada as experiências cotidianas que as crianças realizam. Seja em defesa as DCNEIs (BRASIL, 2009) como linguagens ou como campos de experiências – BNCC (BRASIL, 2017). Acima de tudo, enfatizando suas especificidades em um contexto no qual a pluralidade de linguagens se soma na construção da Educação Infantil.

Trabalhar música com as crianças na Educação Infantil pode ser aventura, alegria, tristeza, emoção, dor, é um modo de se expressar, de agir, de sentir, de viver, e muito mais. Conforme Brito (2010):

Fazer música é escutar/produzir significados no tempo-espço, com sons e silêncios, dinamicamente, ainda que a repetição de estruturas, de idiomas e formas, ao longo do tempo, resulte em campos de estabilidade que muitas vezes se confundem com a própria ideia da música. Sendo assim, é bom lembrar que, para além do sistema tonal ocidental, vigente e predominante, existem muitas variantes organizacionais de som e silêncio, no tempo-espço. As crianças, por sua vez, ampliam e transformam suas experiências ao longo da vida, em contextos educativos ou não, vale lembrar. E esse ponto deve ser prioritariamente considerado nos planos da educação musical (BRITO, 2010, p. 92).

Música também é o inesperado. Portanto, ser unidocente neste contexto de diversidade de comportamentos na(s) e da(s) infância(s), é lidar com o inesperado, o maravilhamento, o espanto, bem como, o questionamento, a frustração. Saibamos

lidar com tais surpresas, ouvindo-as, surpreendendo-as e ampliando seus saberes e vivências.

Conforme os escritos de Canutto, Barcellos e Requião (2021) e Requião (2018), em um projeto realizado em uma escola de Educação Infantil com graduandas do curso de Pedagogia, denominaram tais experiências com atividades musicais como uma verdadeira “catástrofe”, pois o professor perdera o suposto controle que tanto almeja. Descreveram que “as situações se mostraram incertas e imprevisíveis, permeada de desvios, e situações de catástrofes” (REQUIÃO, 2018, p. 48).

Lidar com criança é desafiante, é estar sujeito ao inesperado, é ter, muitas vezes, que improvisar. Para tanto, a unidocente precisa ter, em primeiro lugar, um planejamento coeso e articulado com referenciais que deem apoio para as suas experiências musicais, na compreensão dos propósitos e dos meios necessários para o desenvolvimento de um trabalho musical com os bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Sejam artigos, pesquisas de dissertações e teses ou a formação continuada. O que qualificará a inspiração e conhecimentos acerca do sonoro-musical para se trabalhar com as crianças. Fortalecendo as formas de mediação das experiências musicais com as crianças, para que seja mais atrativas, tanto para a unidocente quanto para as crianças.

Requião (2018, p. 50) elenca três pontos centrais para serem levados em consideração nos planejamentos de unidocentes, como: “(1) a necessidade de atividades coletivas e de curta duração; (2) a apresentação de propostas claras que não gerassem dúvidas ou a possibilidade de má interpretação pelas crianças; (3) a importância do jogo e da brincadeira”. Outro fator, é a capacidade de refletir sobre as experiências, que faz com que a unidocente possa ajustar limites, desafios, conquistas e aprendizados, para redimensionar suas práticas musicais sempre que necessário. Tal processo revela a importância de um ambiente de trabalho colaborativo em que as crianças e a professora possam expressar as suas ideias.

Dessa forma, essas reflexões, podem revelar modos de ser unidocente diferenciados em relação às práticas musicais, e que possa desenvolver ainda mais sua prática e experiências musicais com as crianças. Ao final, foi possível considerar que as professoras, colaboradoras desta dissertação, apresentam modos de ser relevantes sobre a unidocência, em especial, com relação às trocas, o sentimento de colaboração, de referência, de estudos e diálogos coletivos na intensão de demarcar

os avanços que encontram em seus percursos de vida, no pessoal e na vida coletiva entre as crianças na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*Não dá para pensar a Educação Infantil dissociada da música né!*” (CEN 2, p. 4). E foi assim, em uma expressão de modos de ser, pensar e agir na docência, que no decorrer do grupo focal, uma das professoras compartilhou uma de suas certezas: de que Educação Infantil e música estão conectadas por natureza, por essência e, primordialmente, pela forma como compreende a relação de ambas na educação infantil.

Iniciamos as considerações finais com essa narrativa que, conecta os diferentes campos que a pesquisa apresentou em seu decorrer. Ainda, vai ao encontro do objeto da dissertação, quando focalizamos a pesquisa aos modos de ser unidocente na Educação Infantil e as práticas musicais de professoras. Segundo Filho e Delgado (2016, p. 18), a “concepção de aprendizagem e desenvolvimento postas em prática pelas professoras, no exercício de sua docência, repercutem diretamente na possibilidade de participação das crianças” (2016, p. 18), refletindo no fortalecimento e qualificação das perspectivas estéticas, validando as diferenças culturais das crianças, das infâncias, da escola, das professoras, ampliando o repertório e cultura musical, em especial das crianças, como também da comunidade como um todo.

Os documentos legais, principalmente as DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017), além de serem documentos orientadores base para a Educação Infantil, também se entrelaçaram a esta pesquisa, por configurarem como documentos legais que referendam a defesa pela música a partir das vivências de experiências musicais nos tempos e espaços das escolas, principalmente na Educação Infantil.

Ao efetivar a entrevista em grupo focal, um dos elementos centrais escolhidos pelas professoras para inspiração da prática musical foi a curiosidade das crianças. Tal manifestação, surge como grande possibilidade para que as crianças possam participar dos processos de mudanças e construção da docência (FILHO; DELAGADO, p. 18). Aqui, de forma crítica, ressaltamos que a curiosidade da criança e seu apreço pelo música, compõem os modos de ser das professoras na docência. Assim, verificamos que os modos de ser unidocente estão relacionados com essa postura atenta, voltada a desenvolver uma escuta sensível, de forma que a professora, ao mesmo tempo que abre espaço para a criança, também trabalhe com intencionalidade cada ideia trazida pelos pequenos.

Por meio da dissertação, adentramos as memórias e a vida das professoras. Conhecemos suas vivências musicais, experiências e práticas com a música, o que pensam a respeito e quais as possibilidades reais do fazer musical nos espaços da escola. O que possibilitou, a partir do objetivo geral de compreender como professoras de Educação Infantil constituem seus modos docentes de pensar e agir com música na sua docência. E as narrativas foram compondo e somando-se a pesquisa de diferentes formas, ampliando os conhecimentos vinculados as práticas musicopedagógicas e os modos de ser professora unidocente na Educação Infantil.

Para tanto, foram organizados temas de análise, desdobradas em unidades de análise temática, que resgatassem subsídios que respondessem aos objetivos desenhados para a pesquisa. Deste modo, cada objetivo específico foi vinculado, a partir de sua proximidade, a cada uma das unidades de análise.

Quanto ao primeiro objetivo específico, que corresponde identificar por que, de que forma e em quais momentos professoras unidocentes trabalham com a música no espaço escolar, e as unidades de análise temáticas que mais o aprofundam são: *Trabalhando com a música e suas redes entrelaçadoras*: - Muito além da rotina, A música e o papel na formação das crianças, e Ampliando os horizontes; *O papel da Professora (Unidocente) e suas redes entrelaçadoras*: Direitos de aprendizagem, Intencionalidade, e A criança como um ser holístico; *Musicalizar e suas redes entrelaçadoras*: Enxergar possibilidades nas impossibilidades, Momentos, e Todo dia tem música.

Assim, ao entrelaçar cada destaque que compõe estas unidades de análise, foi possível identificar por que, de que forma e em quais momentos professoras unidocentes trabalham com a música no espaço escolar. Questões que estão relacionadas com a vida, com a formação e com o próprio gosto musical, refletem nas experiências e suas escolhas quanto as práticas musicais que realizam com as crianças e que as professoras vivem na sua docência.

O segundo objetivo específico se configura em conhecer quais são as práticas de educação musical desenvolvidas por professoras unidocentes para trabalhar música com as crianças. Desse modo, a unidade de análise "*Músicas Infantis e suas redes entrelaçadoras*: explorando os sons de diferentes maneiras; brincadeiras musicais e música como expressão" se aproximou do terceiro objetivo, possibilitando averiguar quais as práticas musicais propostas pelas professoras com maior frequência e, até mesmo, as que as crianças costumam reivindicar.

O terceiro objetivo específico, visou entender como professoras unidocentes inter-relacionam as experiências de aprendizagem musicais no conjunto dos demais campos de experiências, no qual, corresponde a unidade de análise “*Um ouvinte sensível e suas redes entrelaçadoras: Ampliando o mundo sonoro, Campos de experiências e Integração*”. E, a partir desta unidade de análise, entrelaçadas e situadas na (pré)visão, na inspiração, motivação e planejamento de maioria das práticas musicais identificadas em suas reflexões. Onde se encontram a sensibilidade e os modos de estruturar a docência na unidocência, seja pelo ouvinte sensível que é a educadora, como também, a criança, em toda a sua perspicácia.

Como narrou uma professora, “música é vida... não me vejo trabalhando sem a música” (CGF, p. 8). E a partir de narrativas como essa, ouvindo e analisando, por fim, ao refletir acerca de cada parte que foi compondo esta dissertação, que se desperta ainda mais a música como potência na vida e educação de crianças. Podemos perceber claramente, em cada fala das professoras, que as crianças se sentem felizes, satisfeitas e motivadas ao vivenciarem a música no espaço escolar.

Quanto a música, “digamos, [ela é] um norte, assim né, da ação ali dentro da sala de aula, da escola, dentro da turminha [...]” (CGF 2, p. 2). Como mencionado, a experiência de trabalhar a música, no exercício da profissão incide em uma formação individual e social (GASPARETO, 2017). Ela então, é considerada um norte, no sentido de provocar as professoras nesse processo de desenvolvimento docente, que quando internalizada, transforma-se em conhecimentos que incide em inúmeras experiências para as diversas perspectivas presentes no contexto escolar da Educação Infantil.

Ficou evidente, ao observar como os modos de ser professora estão relacionados, pelo ponto de vista de cada uma, acerca de como o trabalho musical é abordado na prática com as crianças. Dessa forma, os modos de ser unidocente marcam suas trajetórias, de vida e profissional, com suas várias intersecções e espaços situados, concretos, diversos (SANTIAGO; MOURA, 2021). Ao entrelaçar cada unidade de análise, verifico que os modos docentes estão imbricados ao fazer cotidiano das professoras. De acordo com Bomfim e Ostetto (2022), significa que a construção dos conhecimentos, para o fazer-se pessoa no mundo/com o mundo, advém das nossas transformações diárias. Dentre as quais permeiam os desenvolvimentos pessoal e profissional, em um constante processo de ressignificar, a partir dos movimentos que nos cercam. Observo assim que as professoras são

motivadas pela busca desse constante formar-se e de uma identificação com cada campo de experiência, como para a prática da música com as crianças.

Na entrevista de grupo focal, é perceptível o entusiasmo demonstrado pelas professoras, ao comentarem que aprenderam a tocar um instrumento musical. E indicam subsídios de que as professoras sentem necessidade de formação, e que procuram estar em constante movimento formativo, que transbordam para suas práticas, assim como para suas vidas particulares.

Com isso, percebo a necessidade de, cada vez mais, podermos pensar e concretizar ações musicais nas práticas pedagógicas de unidocentes entre e com as crianças. Para tanto, compreendemos que a Educação Musical tem sua relevância na construção das experiências humanas (GASPARETO, 2017), até mesmo para a própria formação continuada das professoras unidocentes.

O trabalho com a música na Educação Infantil, com o passar do tempo, implicará na necessidade de aperfeiçoamento na área, em vista de um trabalho musical e pedagógico-musical cada vez mais qualificado com ações conjuntas com as próprias crianças. O que contribuirá para o sentimento de segurança na hora de trabalhar a música com pequenos. Criar estratégias, desenvolver novas ideias, estar a par das novidades, tudo isso faz parte de pensar formas de trabalhar o sonoro com as crianças e desenvolver a segurança do professor a partir das práticas diárias com a música.

As buscas por formações complementares são como alimento ou combustível, em uma linguagem metafórica. Os movimentos formativos qualificam modos de ser unidocente, bem como, no caso da música, resultam em um trabalho musical de modo mais eficaz e com mais propriedade e segurança de suas práticas. Em especial, por que a formação foi o principal elemento visualizado nas análises, como impeditivo, às professoras, de realizarem um trabalho musical mais aprofundado com as crianças. Principalmente por narrarem o sentimento de insegurança advinda da falta de conhecimentos musicalmente mais específicos, metodológicos e atualizados. Desse modo, a formação se sobressai como elemento chave para que mais professoras se comprometam com o trabalho musical com as crianças na Educação Infantil.

Dentre as práticas mais abordadas para trabalhar música com as crianças na Educação Infantil, as professoras unidocentes, relataram ser as cantigas, brincadeiras de roda, canções populares, jogos de copo, parlendas, coreografias, reprodução musical, produções musicais, fundo musical, complemento de propostas educacionais

e organização de rotina. Muitas, também entendem inserir a música de forma interdisciplinar, aliado aos demais conhecimentos. Entretanto, ainda é possível perceber que, por vezes, a música está presente como meio para acalmar as crianças e como desenvolvimento de hábitos e rotina, mas há uma intencionalidade pedagógica e, em geral, músico-pedagógica, que ainda não é exatamente intencional no momento do planejamento, mas se torna conectada e justificável quando passam a refletir no conjunto das reflexões músico-pedagógicas para a pesquisa. Mostrando que não se utilizam da música como sendo essa a sua única e exclusiva finalidade.

Desta forma, esta pesquisa, tratou sobre os modos de atuação, com a música, das professoras unidocentes na Educação Infantil. Outros fatores, como as preferências das crianças para trabalhar com a música, o que elas entendem a partir da sua relação com a música e o mundo, objetivando um olhar voltado para a criança podem ser explorados em futuras pesquisas. Outro ponto questionado foi a relação que a música proporciona entre professora e criança, e o que esta relação movimenta nos modos docentes da professora unidocente. Filho e Delgado (2016), destacam que momentos afetivos e de cuidado pessoal, proporcionam grandes possibilidades de experiências e, favorecem relações intensas entre a professora e criança e vice-versa, para um aprendizado significativo.

Portanto, a pesquisa pode revelar as miudezas dos fazeres docentes e, em conjunto, compreender essa dimensão e complexidade dos inícios, através de um olhar sensível que provoca deslocamentos, movimentos e entrelaçamentos de entrega e busca, para responder aos desafios do contexto e como a música fazia parte desse trabalho. Ou, ainda, como este estava inter-relacionado aos demais conhecimentos e quais as práticas mais abordadas para trabalhar a música com as crianças.

Compreendo que os modos de ser unidocente na relação com as práticas musicais são definidos pelas ações das professoras, a partir do que essas entendem ser a prática musical para as crianças na Educação Infantil. Quais são ainda as possibilidades reais que a professora sendo unidocente, diante dos muitos empecilhos encontrados, consegue promover de práticas musicais, como as professoras apresentam, a partir de um fundo musical ou até mesmo, por vezes utilizando a música como um meio para aprofundar outros conhecimentos. Trabalhar a música a partir de um modo docente, caracteriza a professora, em “deixar-se afetar pelas crianças, em seu processo de constituição profissional” (CARVALHO; 2022, p. 76), e construir seus

próprios repertórios. Portanto, as professoras constituem seus modos docentes de pensar e agir, a prática musical, a partir de uma escuta sensível, atento as potências dos acontecimentos das suas relações com as crianças, normalmente, considerados ínfimos no cotidiano do espaço escolar, mas que podem tornarem-se, a partir de um olhar subjetivo, grande potência nas práticas pedagógico-musicais (CARVALHO, 2022).

Deste modo, foi possível visualizar a importância que a música realiza no processo educacional de crianças na Educação Infantil, e das experiências musicais potencializadoras que foram apresentadas pelas professoras para o desenvolvimento infantil. A música, faz parte da vida das professoras a partir das suas práticas diárias com as crianças no cotidiano escolar, no mundo, na sociedade e com as pessoas que as mesmas convivem. Ademais, além do esforço das professoras, para que o trabalho musical esteja cada vez mais presente na prática docente, também é necessário, todo um contexto geral, que favoreça o desencadeamento para tal prática aconteça com mais frequência nos espaços escolares, como as estruturas institucionais e contextos de vida adequado.

A pesquisa, foi um momento de transformação também para esta pesquisadora, enquanto professora unidocente e estudante, em formação. Como professora unidocente, que carrega a música como forma de expressão, de movimento, de conceito, como campo de experiência, como conhecimento, do meu trabalho, dos meus estudos e história de vida.

Meu interesse pelo trabalho que as professoras unidocentes desenvolvem com a música junto com as crianças no espaço escolar, a partir das experiências de aprendizado musical, levam-me a acreditar que essa pesquisa realçou alguns pontos importantes que foram analisados e dessa forma, acrescente conhecimento junto à outras pesquisas já realizadas. Desta forma, está pesquisa foi pensada para contribuir reflexivamente para os que se interessam pela área da Educação Musical, aos integrantes do grupo de Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), à Linha de Pesquisa Educação e Arte e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFSM.

Ao chegar ao término desta pesquisa de mestrado, lembro-me de quando iniciei a minha caminhada no mestrado. Foi pensando nas minhas experiências como professora unidocente e amante da música, que me instiguei, refletir sobre as práticas musicais a partir dos modos de ser das professoras unidocentes na Educação Infantil.

A pesquisa também é isso, ela vai ao encontro de nossas experiências de vida, nossos sentimentos, emoções, experiências, frustrações, a e capacidade de refletirmos sobre o que podemos melhorar.

Percebo que a pesquisa, permitiu (trans)formar-me como professora, depois de viver essa experiência investigativa, fazendo com que eu construísse uma nova perspectiva sobre o fazer musical na Educação Infantil, como unidocente. A pesquisa movimentou-me na compreensão sobre os modos de ser docente a partir das práticas musicais de professoras unidocentes participantes da pesquisa, sendo essas, professoras unidocentes da Educação Infantil que realizam o trabalho sonoro com as crianças nos espaços escolares. Assim, como estudante e professora unidocente me sinto honrada, em poder finalizar esta pesquisa, descrevendo a riqueza do processo, dos momentos de reflexão, e de pensar a música na prática unidocente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thaís Lobosque. **Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras**. 2016. p. 227. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2016.

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

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEINEKE, Viviane. **Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica**. Revista Abem. Londrina. v. 23. n 34. p. 42-57, jan.jun. 2015.

BELO, Bianca Sabrine Gonçalves Nascimento, et al. **Contribuições da música no desenvolvimento Psicossocial e cognitivo da criança na etapa da Educação infantil**. Conedu VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. Maceió, AL, 2020. ISSN: 2358-8829

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto as práticas cotidianas do professor**. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 13 - 36. ISBN: 978-85-205-0782-7

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; MACHADO, Daniela Dotto. A presença da música nos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa a partir das narrativas de professores unidocentes. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 77 - 96. ISBN: 978-85-205-0782-7

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; DALLABRIDA, Iara Cadore; SPERB, Leonardo Martins. Professores unidocentes e práticas escolares: sentidos da música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 171 - 192. ISBN: 978-85-205-0782-7

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: La muralla, 2001.

BRANDÃO, Zaia. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BONFIM, Patrícia Vieira. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Das laranjeiras da pandemia às reflexões sobre o início da profissão: lições sobre a docência na creche. In: SANTIAGO, Flávio. MOURA, Taís Aparecida. (org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. SP, São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 23 - 42. ISBN. 978-65-5869-460-1 [Digital]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília. Maio. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília. Jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo. Editora Fundação Peirópolis Ltda. 2003. ISBN 85-85663-65-0

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

BRITO, Teca Alencar de. **Da música como um jogo**. Peirópolis: São Paulo, 2019.

BRITO, Teca Brito de. **O menino e a folha de capim**: trajetórias do fazer musical na infância. Revista Educação. Santa Maria, v. 37, n. 1, jan/abr. 2012. p. 61-72.

CANUTO, Bárbara. BARCELLOS. Dayane Fernandes. REQUIÃO. Luciana. **Intervenções musicais na educação infantil**: um relato de duas pedagogas em formação. XXV Congresso Nacional da Abem. nov. 2021.

CARVALHO, André Rangel de; SILVA, Helena Lopes da. O ensino de música na educação básica frente ao componente curricular Arte: um estudo com professores licenciados egressos do curso de música. **XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical**. Novembro, 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. In: SANTIAGO, Flávio. MOURA, Taís Aparecida. (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. SP, São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71 - 108. ISBN. 978-65-5869-460-1 [Digital]

CORREA, Aruna Noal. **Programa LEM: tocar e cantar**: um estudo acerca da de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. 2008. 154 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música?** o brincar-musical de bebês em berçário. 2013. 227 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2013.

CORREA, Aruna Noal. A música dos bebês: protagonismo cotidiano em berçário. In: FILHO, Altino José Martins Filho. (org.). **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. RS, Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 117 – 126. ISBN 978-85-7706111-2

D'ÁVILA, Cristina Maria. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitárias docente. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade:** desafios, ludicidade e protagonismo. PR. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 49 - 62. ISBN 978-85-8042-662-5

DECKERT, Marta. **Dó, Ré, Mi, Fa, Sol:** curso de educação musical para professores da educação infantil. XXV Congresso Nacional da Abem. nov. 2021.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz de; MEURER, Rafael Prim. **Educação Musical no currículo escolar:** uma análise dos impactos da Lei nº11.769/2008. OPUS, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016.

FILHO, Altino José Martins. DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: FILHO, Altino José Martins Filho. (org.). **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. RS, Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 9 - 22. ISBN 978-85-7706111-2

FERREIRA, Manuela. Conceitos-chave em sociologia da infância: Perspectivas globais. In: TOMÁS, Catarina. TREVISAN, Gabriela. CARVALHO, Maria João Leote de. FERNANDES, Natália. **Brincar.** Uminho Editora. Braga, 2021.

FUCKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil:** princípios, práticas e reflexões sobre o protagonismo compartilhado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. WEBER, Vanessa. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para pesquisa em educação. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 37 - 54. ISBN: 978-85-205-0782-7

GASPARETO, Aruna Noal. Pedagogia – musica – unidocência: a emergência em revisitar reflexões e saberes sobre a formação inicial de professores. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 133 - 148. ISBN: 978-85-205-0782-7

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes**. Dissertação (Mestre em Música) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2011.

GROMKO, Joyce Eastlund. **Children composing: inviting the artful narrative**. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 69-90.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. et al. **Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?** Cadernos da Fucamp, v.19, n.41, p.1-13. 2020

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. **Creative learning in the primary school**. London: Routledge. 2009.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHEKE, L; DEL BEN, Luciana. (org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7. 2003.

JARA, Oscar. Trabalho em rede. **Oscar Jara**. Cep Alforja - CEAAL 3 julho 2013. Acessado em: fev. 28 de 2023. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8zD5Q6Uqkak> >

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre. RS. n. 3. p. 413-438. set/dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico**: corpo falado e corpo que fala. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre. RS. v. 37, n. 1, p. 19-31. jan/abr. 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **A aventura (auto) biográfica**. EdIPUCRS. p. 11-22. jan. 2004.

IERVOLINO, Solange. PELICIONI, Maria. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. São Paulo. Revista da Escola de Enfermagem da USP. p. 115 -121. 2001. Doi: 10.1590/S0080-62342001000200004

LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas**: produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. p. 313. Tese (Doutora em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. RS, 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a música das culturas infantis. Revista da ABEM. Porto Alegre. v. 24. p. 81-88. set. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. PR. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 37- 48. ISBN 978-85-8042-662-5

MACHADO, Daniela. Dotto. Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma pesquisa narrativa junto a professoras unidocentes. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 111 - 132. ISBN: 978-85-205-0782-7

MADALOZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantil**: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização. 2019. 153 p. Tese. (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019.

MADALOZO, Tiago. et. al. **Culturas da infância na Educação Musical**: da audição musical ativa à música corporal. XXV Congresso Nacional da Abem. nov. 2021.

MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens das crianças. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia. **Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil**. Revista Música Hodie, Goiânia, V.12 - n.2, 2012, p. 210-219.

MOMBERGER, Christine Delory. **Da condição à sociedade biográfica**. Educar em Revista. Curitiba. v. 37. 2021.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Educação musical no contexto da indústria cultural**: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I seminário nacional**: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. **Materiais didáticos nas aulas de música**: um *survey* com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. 2005. 120 p. Dissertação (Mestre em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, RS, 2005.

OLIVEIRA, Daiana Aparecida Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação Musical nas infâncias:** das vivências ao desenvolvimento da musicalidade. Revista ABEM. nov. 2020.

OESTERREICH, Frankiele; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A história da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM (1984-2008). In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. (org.). **Educação Musical e Pedagogia:** pesquisas, escutas e ações. SP, Campinas: Editora Mercado de Letras, 2014. p. 89 - 116. ISBN: 978-85-75-91-322-2

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; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação:** pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386. abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NETO, João Gomes da Silva; PASSEGGI, Luis. Trad. MOMBERGER, Christine Dellory. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 147.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Enfoques narrativos em la investigación educativa brasileña.** Revista Paradigma. v. XLI. jun. 2020.

PECHTELIDIS. Pechtelidis. Conceitos-chave em sociologia da infância: Perspectivas globais. In: TOMÁS, Catarina. TREVISAN. Gabriela. CARVALHO. Maria João Leote de. FERNANDES. Natália. **A criança como ator social.** Uminho Editora. Braga, 2021.

PRADO, Patricia Dias. Culturas infantis e experiências estéticas: entre corpos grandes e bem pequenos. In: FILHO, Altino José Martins. (org.). **Educar na Creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. RS, Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. ISBN978-85-7706-111-2

RAVAGNOLI. Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada.** Revista. The Specialist. v. 39. 2018.

REQUIÃO, Luciana. **Catástrofe!** Interações musicais na educação Infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. Revista da Abem. v. 26. n. 40, p. 41-58, jan.jun. 2018.

PENNA, Michael Fragomeni. **Tecer a vida com música:** narrativas de adultos acerca de sua formação ao longo da vida. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

PEREIRA, Joana Lopes. **Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil:** perspectivas de professores(as) de música da rede municipal de ensino de porto alegre. [2015]. 154 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

PEREIRA, Joana Lopes. **Relações com música em um projeto formativo de crianças:** um estudo com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre. 2020. 225 p. Tese. (Doutorado em Música) - Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, RS, 2020.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

REINICKE, Priscila Kuhn Scherdien; **Educação musical com estudantes trabalhadoras da pedagogia noturno/UFSM:** mobilizações em grupo no estágio supervisionado. 2019. 164 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SANTIAGO, Flávio. MOURA, Taís Aparecida. O início da carreira docente: entre inquietações, dilemas e delícias. In: SANTIAGO, Flávio. MOURA, Taís Aparecida. (org.). **Infâncias e docências:** descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. SP, São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 13 – 22. ISBN. 978-65-5869-460-1 [Digital]

SANTOS, Lucimar Marchi dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental:** concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

SCHAFER, Murray. R. **O ouvido pensante.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. 399p.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PEAFF, Nicolle. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Editora Vozes. Porto Alegre. jan. 2013.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. SCHROEDER, Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música**. Revista da Abem. Londrina. v. 19. n. 26, p. 105-118. jul. dez. 2011.

SILVA, L. M. G. **A expressão musical para a pré-escola**. Série iniciais, n.10. São Paulo: FDE, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Revista Educação. Santa Maria. v. 39. p. 39-50. Jan/abril. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre. EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Zelmielen Adornes. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB**. 2018. p. 303. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. RS, Santa Maria, 2018.

SOUZA, Zelmieln Adornes. A formação de professores em cursos de pedagogia vinculados à Unidade Aberta do Brasil: unidocência e música. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 193 - 216. ISBN: 978-85-205-0782-7

SPANAVELLO, Carolina 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.

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.

TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. **Educação musical em pesquisa-formação:** a voz cantada e falada de professoras da educação infantil. 2019. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro, 2000. p. 209-244.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Centro de Educação. Projeto Político Pedagógico:** Curso de Pedagogia Licenciatura Plena no Noturno. Santa Maria, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Santa Maria, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno. Santa Maria, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Professor unidocente e ensino de música: reflexões a partir de pesquisas do FAPEM. **Escola e professor (a):** identidade em risco? Universidade de Santa Cruz do Sul. Abril, 2016.

WEBER, Vanessa. A importância da confiança do professor unidocente para o ensino de música. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência:** pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 97 - 110. ISBN: 978-85-205-0782-7

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência:** fragmentos do brincar e do musicar. 2015. 197 p. Tese (Doutor em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da pedagogia:** uma pesquisa com estagiarias da UFSM. 2010. 128 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

WERLE, Kelly. As músicas das culturas de infância: discutindo sobre o protagonismo infantil na escola. In: BELLOCHIO, Claudia. Ribeiro. (org.). **Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. RS, Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 239 - 256. ISBN: 978-85-205-0782-7

WEIGSDING, Jessica Adriane; BARBOSA, Carmem Patrícia. **A influência da música no comportamento humano**. Arquivos do MUDI, v 18, n 2, p 47-62. 2015.

YOUNG, Susan. **Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds**. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 45-59, 2003.

ZAWASKI, Jociane de Oliveira Pinto. PRESTES, Liliane Madruga. Formação para a docência na Educação Infantil: pedagogias, políticas e contexto. In: MELLO, Débora Teixeira de. CANCIAN, Viviane Ache. GALLINA, Simone Freitas da Silva. (org). **Atendentes-recreacionistas ou docentes?** Reflexões acerca da docência na educação infantil a partir do estudo realizado em são borja/rs. Porto alegre, EDIPÚCRS. p. 504. 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educação infantil, educação musical e unicodência: modos de ser professora

Pesquisadora responsável: Professor (a). Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Luciane Inês Kolling

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 999050362

Local da produção dos dados: Presencial e/ou via vídeo-chamadas pelo *Google Meet*.

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 narrativas biográficas orais, a serem realizadas presencialmente e /ou via vídeo-chamadas pelo *Google Meet*, com as professoras egressas do Curso de Pedagogia Diurno e Noturno da UFSM que atuam na Educação Infantil na Escola Municipal Sérgio Lopes do município de Santa Maria-RS.

Informamos, ainda que estas informações poderão vir a ser utilizadas/divulgadas 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 através da utilização de pseudônimos escolhidos pelas entrevistadas e estarão armazenados em CD e nos e-mails das pesquisadoras (Kollingluciane@gmail.com e claudia.bellochio@ufsm.br) e outra cópia estará disponível em arquivo de vídeo no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, número 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, (DIA) de (MÊS) de 2021.

.....
Assinatura da pesquisadora responsável

.....
Assinatura da pesquisadora autora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Educação infantil, educação musical e unicodência: modos de ser professora

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Pesquisadora autora: Luciane Inês Kolling

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

Telefone e endereço postal completo: (55) 999050362. Avenida Roraima, número 1000, prédio 16, sala 3332B, CEP: 97105-970 - Santa Maria, RS.

Local da produção dos dados: via vídeo-chamadas pelo *Google Meet*

Prezado professora:

Você é convidada a participar, voluntariamente, de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Educação infantil, educação musical e unicodência: modos de ser professora”.

Este estudo busca, enquanto objetivo geral, compreender como professoras de Educação Infantil egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, constituem seus modos docentes de pensar e agir experiências de aprendizagem musicais na sua docência, no espaço escolar. Acredita-se na relevância desse tema para as áreas da Educação e da Música, ao considerar a necessidade de compreender como são mobilizadas as práticas pedagógicas de professoras unicodentes relacionadas ao trabalho musical na Educação Infantil, que são egressas do curso de Pedagogia/UFSM, a partir das narrativas de docência que contribuam para a compreensão dos modos de ser que constituem a prática de trabalho dessa professora.

Sua participação consistirá na realização de entrevista narrativa, realizada presencialmente ou via vídeo-chamada através do *Google Meet*, pelo e-mail das pesquisadoras, o qual será definido no primeiro contato para a entrevista. A entrevista presencial e/ou vídeo-chamada será gravada em áudio e vídeo e armazenada no e-mail e demais locais mencionados no termo de confidencialidade, para fins de transcrição e análises posteriores. Com relação às transcrições das entrevistas

narrativas, estas serão realizadas na íntegra e enviadas aos participantes entrevistados para que possam ler, contribuir e/ou modificar elementos narrados.

Será concedido o prazo de quinze (15) dias para a leitura e devidas correções e/ou Modificações pelas participantes entrevistadas. Caso não haja retorno dentro desse prazo, a transcrição, em sua versão original, feita pela pesquisadora autora, será considerada para a análise subsequente. Para a validação desse documento, solicita-se que a participante entrevistada preencha-o e assine, com a possibilidade de utilização da assinatura manual ou digital. Após este preenchimento, enviar para a pesquisadora autora e a pesquisadora responsável, uma cópia em formato pdf, através dos e-mails disponibilizados.

Riscos: É possível que, ao participar desta entrevista narrativa biográfica, você se sinta desconfortável e/ou emocionada ao recordar elementos de sua trajetória docente, podendo se manifestar sobre isso imediatamente para as pesquisadoras e, se for o caso, solicitar seu afastamento da pesquisa.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo com a comunidade científica interessada nas interlocuções que decorrem da Educação e da Música com temáticas voltadas à prática de professoras quanto ao modo de ser docente. Sua participação permitirá reflexões acerca dos temas mencionados, bem como o investimento nessas discussões potencializará o conhecimento de si, através das narrativas biográficas, as quais acreditamos ser fontes imprescindíveis para o aprofundamento de pesquisas que congregam tanto a Pedagogia como a Música para a formação humana e profissional, temática da qual este projeto de pesquisa de mestrado emerge.

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 pelas pesquisadoras responsáveis. As participantes da pesquisa não serão identificadas 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.

Eu, _____, CPF _____, após a leitura deste documento, e de 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 _____

APENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRUPO FOCAL)

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

- Grupo Focal -

1. Perguntas Disparadoras

- Música: para você, o que é?
- Música, na educação infantil, o que é e como você trabalha?

2. A música no planejamento

- *Quais os principais elementos, desencadeadores, que te inspiram à desenvolver a prática musical na tua docência? Elenque uma ordem, do que considera ser mais inspirador ao menos inspirador (Ex.: 1º, 2º, 3º... ou A, B, C...):*

- () *Planejamento diário/semanal*
 - () *Planejamento semestral*
 - () *Planejamento anual*
 - () *Ouvir uma canção ou assistir a evento musical*
 - () *Datas comemorativas*
 - () *Curiosidade das crianças*
 - () *Redes sociais: Postagens de grupos e escolas que segue*
 - () *Os campos de experiência*
 - () *PPP da escola*
 - () *Grupo de estudos da escola*
 - () *Temas geradores/Projetos*
 - () *Documento orientador do município*
 - () *Grupo de pesquisa/formação continuada*
 - () *Referenciais teóricos sobre as práticas pedagógicas musicais na EI*
 - () *Outros:*
-
-

3. Práticas musicais

- *Quais são as **possibilidades reais** do trabalho com música como professora unidocente?*
- *Um desafio/limitação para o trabalho com música:*
- *Como professora, o que você mais gosta de trabalhar sobre a música com as crianças;*
- *Preferência das crianças: Quais práticas musicais as crianças mais gostam de realizar;*

4. Sobre rotina, tempos e espaços para trabalhar música com as crianças

- A música na rotina das crianças: como você a descreve?
 - Qual(is) espaço(s) mais ocorre(m)?
 - Tempo de duração;
 - Frequência;