

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de mestrado

**Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil:  
perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de  
Porto Alegre**

Joana Lopes Pereira

Porto Alegre - RS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de mestrado

**Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil:  
perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de  
Porto Alegre**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa  
de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes  
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Luciana Del-Ben

Joana Lopes Pereira

Porto Alegre - RS

2015

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Luciana Del-Ben, pela generosidade, dedicação, disponibilidade e por todos os aprendizados compartilhados ao longo de minha trajetória de pesquisa.

Ao professor Dr. Gabriel de Andrade Juqueira Filho e às professoras Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio e Dra. Jusamara Souza, por aceitarem participar de minha banca examinadora.

Ao grupo de pesquisa Música e Escola, pelo desenvolvimento de trabalhos coletivos e colaborativos, pelas críticas, pelas sugestões e pela amizade.

Às amigas Cássia, Dani e Odília, por terem trilhado esse caminho, por vezes solitário, junto comigo, tornando-o mais alegre.

Ao Pablo, por acompanhar cada passo dessa trajetória, sempre me encorajando, pelo afeto e por compartilhar sua vida comigo.

À minha mãe e ao meu pai, pelo carinho, pelos valores ensinados e por me incentivarem sempre.

À minha irmã, que mesmo distante fisicamente, se fez presente, se dispondo a me auxiliar sempre que precisei.

À Helena, minha querida amiga, por se disponibilizar a ler esta dissertação e tecer seus comentários.

Às amigas e aos amigos, que inconscientemente tornaram essa trajetória mais leve.

Às(aos) queridas(os) colegas da EMEI da Vila Mapa II, da EMEI JP Cantinho Amigo e, em especial, da EMEI Maria Marques Fernandes, por me ensinarem tanto sobre a educação infantil.

Às crianças da EMEI da Vila Mapa II, EMEI JP Cantinho Amigo e EMEI Maria Marques Fernandes, por me ensinarem a ver a escola de uma outra forma.

Aos professores colaboradores da pesquisa: Lucas, Alberto, João e Martelo e à professora colaboradora Pietra, por se disponibilizarem a compartilhar suas trajetórias de trabalho comigo e permitirem que esta dissertação fosse possível.

A vocês, minha gratidão.

Vemos e revemos nosso magistério no espelho dos alunos(as). Vemos nossas trajetórias nas suas trajetórias. Trabalhamos com o conhecimento, com os conteúdos e metodologias. Tudo isso toca nosso trabalho. Sobretudo, trabalhamos com gente concreta, alunos e alunas que mudam, reagem e exigem de nós reações, condutas e esforços. Trabalho. Somos trabalhadores em educação, que lidam com esses educandos(as).  
(MIGUEL ARROYO)

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre. Como objetivos específicos buscou: compreender como os(as) professores(as) de música se relacionam com os tempos, os espaços e os sujeitos da educação infantil; conhecer o modo como os(as) professores(as) de música definem os conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil e identificar os limites e possibilidades percebidos pelos(as) professores(as) de música para a realização de suas práticas de ensino. O caminho investigativo utilizado para a pesquisa foram as entrevistas. A moldura teórica do estudo é embasada nos princípios da educação infantil, indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI): cuidar e educar, nas noções de tempos e espaços e na ideia de trajetórias de trabalho, do educador Miguel Arroyo. O estudo contou com a colaboração de uma professora e quatro professores de música que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre. A análise dos dados foi elaborada a partir de categorias centradas no trabalho dos(as) professores(as) de música: sua relação com os tempos, os espaços e os sujeitos, suas práticas educativo-musicais e sua relação com o próprio trabalho. Os resultados da pesquisa indicam que cada professor(a) tem uma história singular de trabalho, entretanto, a construção de uma trajetória de trabalho só é possível de ser feita na interação com os sujeitos na escola, especialmente as crianças, durante seu fazer docente.

**Palavras-chave:** música na educação infantil; licenciados em música; trajetórias de trabalho.

## ABSTRACT

The aim of the present research is to investigate the work trajectories of music teachers that work at Porto Alegre's Municipal School System. For the specific goals, I intended to: a) understand how music teachers relate with the times, the spaces and the subjects of early childhood education; b) comprehend how music teachers define the content and the objectives of music teaching in early childhood education and c) identify the limits and possibilities acknowledged by music teachers in order to fulfill their teaching practices. The investigative path taken for this research was that of interviews. The theoretical frame of the present study is based on the early childhood education principles that are designated by the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (*Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI*) - to care and educate-, on the notions of time and space and on the educator Miguel Arroyo's idea of work trajectories. Five music teachers – one woman and four men – that work for Porto Alegre's Municipal School System were interviewed for this research. The data analysis was elaborated from categories centered on the work of the music teachers that were part of this study: their relationship with time, space and school subjects, their musical-educational practices and their relationship with their own work. The results indicate that each teacher has a singular work history, however the construction of a work trajectory was only made possible through an interaction with school subjects, especially the kids, during their teaching.

**Keywords:** music in early childhood education, music teachers, work trajectories.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEI JP	Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAR	Programa de Aplicação de Recursos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME/POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SMED	Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Turmas da educação infantil e idades correspondentes .....	12
Quadro 2: Sequência cronológica das entrevistas .....	35

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>12</b>
1.1. Interesse pelo tema .....	12
1.2. Sobre música nas escolas de educação infantil .....	16
1.3. Objetivos da pesquisa .....	20
1.4. Estrutura do trabalho .....	20
<b>2. Sobre a educação infantil.....</b>	<b>22</b>
2.1. O processo histórico e os documentos legais da educação infantil no Brasil .....	22
2.2. Os sujeitos da/na educação infantil, seus tempos e espaços .....	25
<b>3. Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>30</b>
3.1. Entrevistas .....	31
3.2. Escolha dos colaboradores .....	32
3.3. Procedimentos de entrevista .....	34
3.4. Procedimentos de análise dos dados.....	36
<b>4. A trajetória de trabalho de Lucas .....</b>	<b>39</b>
4.1. Apresentação .....	39
4.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) .....	39
4.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil .....	41
4.3.1. Sobre os tempos .....	41
4.3.2. Sobre os espaços .....	43
4.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais .....	43
4.5. A relação com os sujeitos da escola .....	45
4.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola .....	45
4.5.2. A relação com as crianças .....	48
4.6. As práticas educativo-musicais .....	49
4.7. A relação com a própria atuação .....	54
<b>5. A trajetória de trabalho de Pietra .....</b>	<b>57</b>
5.1. Apresentação .....	57

5.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) .....	58
5.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil .....	60
5.3.1. Sobre os tempos .....	60
5.3.2. Sobre os espaços .....	62
5.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais .....	63
5.5. A relação com os sujeitos da escola .....	64
5.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola .....	64
5.5.2. A relação com as crianças .....	67
5.6. As práticas educativo-musicais .....	69
5.7. A relação com a própria atuação .....	74
<b>6. A trajetória de trabalho de Alberto .....</b>	<b>77</b>
6.1. Apresentação .....	77
6.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) .....	78
6.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil .....	79
6.3.1. Sobre os tempos .....	79
6.3.2. Sobre os espaços .....	83
6.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais .....	84
6.5. A relação com os sujeitos da escola .....	86
6.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola .....	86
6.5.2. A relação com as crianças .....	88
6.6. As práticas educativo-musicais .....	89
6.7. A relação com a própria atuação .....	93
<b>7. A trajetória de trabalho de João .....</b>	<b>95</b>
7.1. Apresentação .....	95
7.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) .....	95
7.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil .....	96
7.3.1. Sobre os tempos .....	96
7.3.2. Sobre os espaços .....	97

7.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais .....	99
7.5. A relação com os sujeitos da escola .....	101
7.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola .....	101
7.5.2. A relação com as crianças .....	103
7.6. As práticas educativo-musicais .....	105
7.7. A relação com a própria atuação .....	108
<b>8. A trajetória de trabalho de Martelo .....</b>	<b>112</b>
8.1. Apresentação .....	112
8.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) .....	112
8.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil .....	114
8.3.1. Sobre os tempos .....	114
8.3.2. Sobre os espaços .....	116
8.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais .....	117
8.5. A relação com os sujeitos da escola .....	119
8.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola .....	119
8.5.2. A relação com as crianças .....	123
8.6. As práticas educativo-musicais .....	126
8.7. A relação com a própria atuação .....	129
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>131</b>
<b>Referências .....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>149</b>

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Interesse pelo tema

O ensino de música na educação infantil, foco deste trabalho, me interessa, particularmente, devido à minha atuação profissional. No final do ano de 2012, fui nomeada professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Ao me dirigir à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), me foi oferecida a possibilidade de atuar como professora de música na educação infantil e apresentada uma nova proposta da SMED: inserir música e educação física nessas instituições de ensino. Como já havia trabalhado com crianças dessa faixa etária em uma escola privada, aceitei a proposta e comecei a trabalhar em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), tendo carga horária de 10 horas semanais em cada escola.

Ao chegar nessas escolas, fui muito bem recebida, embora não esperassem receber professores das chamadas áreas especializadas. Como meu ingresso se deu justamente no período de férias, no mês de janeiro, pude ir me familiarizando com o ambiente. No mês seguinte, as escolas de educação infantil costumam oferecer atividades diversificadas para as crianças que, aos poucos, vão retornando à escola. Nesse momento, fui me aproximando também das crianças, antes do início do ano letivo (quando chegam os alunos novos) e antes de começar a dar aulas de música.

No mês de março, como ocorre habitualmente nas escolas de educação infantil, as crianças foram divididas em turmas, conforme sua idade. O quadro abaixo ilustra de modo aproximado as turmas que compõem as EMEIs na RME/POA.

<b>TURMA</b>	<b>IDADE</b>
Berçário 1	0 anos - 1 ano
Berçário 2	1 ano - 2 anos
Maternal 1	2 anos - 3 anos
Maternal 2	3 anos - 4 anos
Jardim A	4 anos - 5 anos
Jardim B	5 anos - 6 anos

Quadro 1: Turmas da educação infantil e idades correspondentes.

Fiquei surpresa ao saber que as escolas às quais fui encaminhada já contavam com outra professora de música, que dava aulas de música para as turmas de jardins, através de um projeto social. A presença dessa professora fez com que, durante o ano de 2013, em uma das escolas, eu trabalhasse com as crianças do berçário 1 ao maternal 2, e na outra escola, com as crianças do berçário 2 ao jardim A, já que essa última não tinha turma de berçário 1, naquele período.

A ideia de eu trabalhar somente com as turmas que não tinham aulas de música com a outra professora foi elaborada pela direção da escola em conjunto com a coordenadora do projeto social, no sentido que cada turma tivesse aulas ou comigo ou com a outra professora de música.

Acredito que a presença dessa professora nas escolas tenha feito com que as instituições já adquirissem alguns instrumentos de percussão. Uma das escolas também tinha um violão e adquiriu um teclado após meu ingresso. Sendo assim, constatei que as escolas tinham diversos instrumentos disponíveis para as aulas de música.

As instituições de educação infantil contam com diferentes profissionais concursados(as), são esses(as): professores(as) e educadores(as) assistentes. Muitas vezes, as escolas também contam com o auxílio de estagiários(as) contratados(as) pela própria Prefeitura. Além desses, trabalham nas escolas auxiliares de limpeza, auxiliar de nutrição e cozinheiros(as). Esses(as) últimos(as) variam entre concursados(as) e terceirizados(as).

Conforme o manual da educação infantil de Porto Alegre, “o professor deve ter formação em curso de licenciatura com graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (magistério)” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 9). Segundo o mesmo documento, “o educador assistente (auxiliar, recreacionista) deve ter concluído o Ensino Fundamental, com curso de Capacitação em Educação Infantil de no mínimo 100 horas, registrado na Secretaria Municipal de Educação” (ibid.). Embora o documento traga essa informação, o concurso realizado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre no ano de 2014 denomina o cargo de “monitor” e exige como escolaridade “Ensino Médio completo e Curso de formação de Educador Assistente com mínimo de 100 horas” (PORTO ALEGRE, 2014, p.1).

O que tenho presenciado em minha atuação profissional é que muitos professores unidocentes são concursados por 20 horas, mas ampliam sua carga horária, trabalhando 40 horas semanais. Dessa maneira, um professor acaba atuando em duas turmas diferentes: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Assim sendo, as instituições

de educação infantil acabam tendo um número de educadores(as) assistentes bastante superior ao número de professores(as).

Segundo dados do Censo Escolar (2012), os docentes dessa etapa de educação básica têm escolaridade mais baixa do que os de outros níveis (36,4% dos profissionais não têm ensino superior). Os dados do IDEB, referentes ao estado do Rio Grande do Sul, se mostram ainda mais expressivos e indicam que 59,19% dos profissionais atuantes nas instituições de educação infantil não têm ensino superior e 40,81% têm ensino superior.

As escolas de educação infantil organizam seus tempos de modo flexível. Embora existam alguns horários pré-determinados na rotina das crianças (refeições, sono e pátio), o restante do tempo pode ser organizado e modificado conforme a intenção pedagógica e as necessidades das próprias crianças.

Ao iniciar meu trabalho com música, o que pude perceber foi que não existiam, naquela época, orientações específicas para a música na educação infantil, nem sobre a duração das aulas e períodos semanais, já que as escolas de educação infantil não se organizam dessa forma. Por pensar que seria mais interessante para as crianças e devido ao número reduzido de turmas com que eu iria atuar (quatro em cada instituição), propus realizar duas aulas por semana com cada turma.

Primeiramente, consegui organizar uma aula de 30 minutos e outra de 50 minutos para cada turma, porém, as últimas ficaram muito longas. Para minha sorte, logo em seguida, a equipe de nutrição teve que alterar o horário das refeições, o que me proporcionou organizar duas aulas de 40 minutos para cada turma, com um intervalo de 5 minutos entre as aulas. O tempo, a princípio, pode parecer extenso, mas me permitia chegar com calma em cada uma das turmas. Além disso, não era necessário que eu cumprisse esse horário com rigor, podendo respeitar o tempo das crianças e me dando tempo para interagir com elas.

A fim de receber informações mais precisas sobre orientações específicas para o ensino de música nas escolas de educação infantil, entrei em contato, por e-mail, ao final do ano de 2013, com a coordenação da educação infantil da RME/POA, porém, fui informada que ainda não havia nenhum documento específico para essa finalidade.

No mesmo período, solicitei remanejamento de uma das instituições em que trabalhava, pois desejava trabalhar em uma escola mais próxima da minha residência. No princípio do ano de 2014, consegui minha transferência para outra escola, uma Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça (EMEI JP). Essa vivência tem me permitido conhecer um outro tipo de instituição de educação infantil, organizada em outros tempos e outros

espaços. Nessa instituição, como o próprio nome sugere, existem apenas turmas de jardins e as crianças têm idades entre quatro anos e cinco anos e onze meses.

As EMEIs JP se localizam em praças públicas da cidade de Porto Alegre. O município têm apenas sete escolas de educação infantil com essa característica. O ensino, nessas escolas, ocorre em um único turno (manhã ou tarde) e o número de funcionários é bastante reduzido.

A instituição em que trabalho tem quatro turmas: dois jardins A (um no turno da manhã e outro no turno da tarde) e dois jardins B (um no turno da manhã e outro no turno da tarde). A escola já tinha um professor de educação física e, com a minha chegada, passou a ter uma professora de música.

Acredito que a organização dos jardins de praça se aproxima, em parte, da organização das escolas de ensino fundamental: o tempo de permanência das crianças na instituição é menor do que nas demais EMEIs, as crianças não realizam todas as refeições na escola e, de modo geral, não há a presença de educadores assistentes. Por outro lado, intercala momentos livres com momentos de atividades dirigidas e contempla os mesmos projetos das demais EMEIs.

Em relação às aulas de música na EMEI JP, a diretora da escola, inicialmente, me informou que cada turma deveria ter uma aula de uma hora e trinta minutos, já que a instituição tem apenas duas turmas em cada turno e eu, como professora, tenho uma carga horária a ser cumprida. Embora ela tenha ressaltado que eu poderia utilizar, durante uma parte da aula de música, espaços diversificados, como o saguão ou o pátio, percebi, então, que a ideia de período também pareceu ser familiar a esse jardim de praça.

A princípio, pensei que o tempo previsto para as aulas de música era bastante extenso, o que me desafiou a repensar as aulas, de modo que não ficassem cansativas para as crianças. Ao longo das aulas, pude ir experimentando e, também, pude construir argumentos para que a duração da aula não fosse tão longa, mas que eu pudesse utilizar esse tempo para participar de outras atividades da rotina das crianças, assim como fazem as professoras pedagogas.

Com relação aos materiais disponíveis, a escola não tinha nenhum instrumento musical e, durante aproximadamente um mês, realizei as aulas sem a utilização dos mesmos. A diretora se mostrou bastante solícita, pedindo que eu listasse os materiais que seriam necessários para as aulas de música, considerando o orçamento que a escola dispunha. Ela mesma buscou os orçamentos para compra de instrumentos musicais, que chegaram no segundo mês de aula.

De certa forma, acredito estar iniciando a construção de um projeto de aulas música nas escolas em que estou trabalhando. Já que sou uma professora concursada da Prefeitura, entendo que a proposta seja manter o ensino de música nas EMEIs, independentemente de quem seja o(a) professor(a). Como a proposta da SMED é bastante recente, penso que os(as) demais professores(as) de música, que estão trabalhando nas EMEIs, também estão iniciando essa construção. Sendo assim, me interessei por conhecer como cada um(a) dos(as) professores(as) de música está construindo seu trabalho nessas instituições.

Comecei esta dissertação narrando minhas vivências pessoais, origem de meu interesse de pesquisa. Busquei, então, dialogar com outros contextos onde ocorrem aulas de música na educação infantil, por meio da literatura, transformando meu interesse em um problema de pesquisa. A seguir, apresento minha revisão de literatura que versa sobre a música no contexto da educação infantil.

## **1.2. Sobre música nas escolas de educação infantil**

Os trabalhos revisados são oriundos de três fontes: anais dos congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e os volumes da Revista da ABEM publicados nos últimos dez anos.

Tendo em vista o objeto de estudo desta dissertação, busquei, na literatura, trabalhos que investigaram a música em escolas de educação infantil e constatei que essa tem sido objeto de diferentes pesquisas na área. Alguns dos trabalhos tiveram como foco a presença da música na educação infantil; outros, os professores que atuam nas instituições de educação e, ainda, as crianças que estão nesse contexto. Além dessas, identifiquei três pesquisas sobre o estado da arte da música na educação infantil (GOMES, 2009; 2010; WERLE; BELLOCHIO, 2009).

Os trabalhos que tiveram como enfoque a presença da música na educação infantil utilizaram tanto métodos quantitativos quanto qualitativos. Essas pesquisas foram realizadas em escolas de educação infantil públicas e privadas (ANDRAUS, 2008; COTA, 2013; DINIZ; DEL BEN, 2006; DUARTE, 2010; HIRSCH; MANZKE; SILVA; CRUZ, 2010; LIMA, 2011; LOUREIRO; DALBEN, 2009; MANZKE; SILVA; CRUZ, 2011; MARQUES; AZEVEDO, 2010; NIÉRI, 2011; RIBEIRO; FONSECA, 2011; SILVA; BELTRAME, 2010; SOLER; FONTEERRADA, 2007a; 2007b; STEFENE; WEBER, 2013; WILLE; OLIVEIRA, 2006).

As pesquisas direcionadas às crianças no contexto da educação infantil, por sua vez, estão centradas na apreensão da música (DECKERT, 2008; MENDONÇA; LEMOS 2010; PACHECO et al., 2010; RAMOS, 2011; SCHROEDER; SCHROEDER 2011a; 2011b; SOARES, 2008), no repertório musical infantil (MARQUES; AZEVEDO, 2011) e em suas explorações e manifestações musicais (LINO, 2007; 2010; 2012; PARIZZI, 2006; WERLE; BELLOCHIO, 2013).

Já as pesquisas que tomaram como objeto os professores, buscaram investigar as concepções dos(as) professores(as) sobre música (GOMES, 2009; MARTINEZ; PEDERIVA, 2011; 2012; VALE; MEDEIROS, 2009), as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos(as) professores(as) (NOGUEIRA, 2005; PENNA; MELO, 2006; TIAGO; CUNHA, 2006b; SCARAMBONE, 2014; SCHROEDER; SCHROEDER 2011) e a formação musical de professores(as) unidocentes (BRUNHOLI; DUARTE; KEBACH, 2010; GOMES, 2011; FREIRE, 2013; MOSCA, 2013; STENCEL; SILVA; PIRAN, 2010; TIAGO; CUNHA, 2006a; ZAHUY, 2009).

Devido ao meu objeto de estudo, busquei direcionar meu olhar, com maior atenção, para as pesquisas que investigaram o ensino de música e os professores que atuam com música em escolas de educação infantil, a fim de identificar os avanços e pontos em comum trazidos pelos trabalhos, bem como aspectos que ainda podem ser mais explorados.

As pesquisas de Diniz e Del Ben (2006) e Soler e Fonterrada (2007) realizaram mapeamentos sobre a presença da música na educação infantil. Ambas encontraram, em seus resultados, números bastante expressivos no que se refere às práticas musicais nas instituições de educação infantil. Esses dados, ainda que representem contextos específicos, indicam que a música faz parte do cotidiano dessas escolas. Andraus (2008) também ressalta que a música está presente no cotidiano nas instituições investigadas, o que igualmente é trazido por Penna e Melo (2006).

Em contrapartida às pesquisas mencionadas, Nogueira (2005, p.8) constata que a música “não está presente na rotina das crianças e as poucas atividades com a linguagem musical aconteciam sem a intervenção das educadoras (música ambiente)”, levando-a a afirmar que a música é “subutilizada”. O termo empregado por Nogueira (2005), a meu ver, indica que a autora observou a utilização da música para outro fim que não ela mesma. Percebo, com isso, que a perspectiva dessa autora sobre a presença ou ausência da música foi distinta da utilizada pelos demais trabalhos, na medida em que aponta a ausência da música por constatar uma subutilização.

O aspecto levantado pela autora também foi percebido por Penna e Melo (2006, p. 476), que afirmaram: “as cenas analisadas mostram que, no cotidiano das turmas estudadas, a música recebia um tratamento secundário, como suporte para atender a vários propósitos”; porém, para as autoras, a música faz parte da rotina das instituições investigadas. As práticas percebidas por Penna e Melo (2006, p. 473) foram classificadas em quatro categorias: “acompanhando as atividades cotidianas”, “em função do processo de alfabetização”, “para acalmar e relaxar” e “relacionadas ao calendário de eventos comemorativos”.

Essa afirmação vai ao encontro dos dados levantados por Andraus (2008), que também aponta esse tratamento considerado secundário, ao afirmar que “a música ainda é vista como recurso para auxílio a outras disciplinas, ou como cantos de comandos, e ainda como musiquetas para datas comemorativas, porém raramente é utilizada como linguagem de ensino musical” (ANDRAUS, 2008, p. 66). A citação apresentada indica as atividades musicais realizadas no contexto escolar, ainda que, em minha opinião, de modo negativo.

Na mesma direção, Duarte e Kebach (2010, p. 1436) afirmam que “a música, historicamente, foi tratada apenas como entretenimento, no ambiente escolar, em datas comemorativas, manifestações cívicas, como forma de aprender outros conteúdos, para relaxar os alunos ou como forma de comandá-los.” Stencel, Silva e Piran (2010, p.185) reforçam essa ideia ao ressaltarem que “infelizmente o que se observa é que a música ainda é utilizada na educação infantil de forma fragmentada para desenvolver hábitos, para comemorar datas e para memorizar conteúdos”.

A pesquisa de Martinez e Pederiva (2012) ressalta que “a música está presente no espaço da educação infantil, no entanto, as atividades musicais são desenvolvidas de maneira superficial sem a devida atenção à compreensão da sua linguagem” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2012, p. 218). As autoras afirmam ainda que as atividades musicais realizadas no espaço da educação infantil “usam a música como um produto para alcançar outros aspectos afastados do aprendizado da sua linguagem” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2012, p. 218).

Ainda no mesmo sentido, Scarambone (2014) afirma: “o que constatamos na escola é a existência de uma visão e uma prática utilitarista da música na escola, distanciando da concepção de música como linguagem cujo conhecimento se constrói” (SCARAMBONE, 2014, s/p). Em seguida, a autora afirma que em momentos distintos da rotina da instituição investigada observou que “a música era utilizada como suporte para atingir outros fins” (ibid.).

Schroeder e Schroeder (2011b) analisaram cenas cotidianas em duas escolas infantis, uma pública e outra privada, sendo que a primeira não contava com um professor específico de música. Os autores indicam um caminho distinto das demais pesquisas, ao afirmarem que “a professora de música não é a única responsável pela apropriação musical das crianças” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011b, p. 298), sinalizando a necessidade de “considerar e tratar a música como parte integrante de um processo educativo maior dentro do qual, porém, ela pode ser absorvida em suas especificidades sem a necessidade de se isolar do resto das aulas ou dos outros conhecimentos escolares” (ibid.).

Acredito que as pesquisas aqui revisadas, à exceção do trabalho de Schroeder e Schroeder (2011b), apresentam, ainda que de forma implícita, uma concepção de ensino de música que, a meu ver, surge de uma necessidade de afirmação da música como área de conhecimento. Compreendo essa necessidade, contudo, me parece que isso acaba dificultando nossa capacidade de enxergar outras práticas musicais de um modo mais generoso em relação às realidades e às pessoas inseridas nesses contextos.

Minha intenção, no entanto, não é simplesmente criticar a perspectiva das autoras, mas trazer à tona uma maneira recorrente de perceber a música na educação infantil. Desse modo, acredito que perceber a música como “subutilizada” (NOGUEIRA, 2005, p. 8), ou como “acessório para outras disciplinas” (ANDRAUS, 2008, p. 66), demonstra que as autoras imaginam alguma outra forma de ensinar música que ainda não está presente nas escolas, ao menos não nas escolas investigadas pelos trabalhos.

A respeito da pesquisa sobre música na escola, Penna e Melo (2006, p.472) afirmam que “muito se tem discutido e proposto com respeito à educação musical na educação básica, em seus vários níveis. No entanto, pouco se conhece – de modo sistemático – das práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar”.

Del Ben (2003, p.79), por sua vez, identifica a necessidade de tomar “a prática social da educação musical, em suas múltiplas configurações, perspectivas e dimensões, como ponto de partida e de chegada da pesquisa em Educação Musical”. Isso nos possibilitará “ampliar nossa compreensão sobre como as pessoas se relacionam com música ou gerar saberes capazes de fertilizar práticas de ensino e aprendizagem musical” (DEL BEN, 2003, p.79).

Percebo a educação infantil, no município de Porto Alegre, como um dos espaços de atuação dos professores de música, embora seja de conhecimento que esse espaço dê prioridade ao ensino por professores unidocentes. Desse modo, penso que esta dissertação poderá contribuir no sentido de revelar aspectos sobre o cotidiano de trabalho

dos(as) professores(as) de música nas escolas de educação infantil, sua relação com os (as) alunos(as), sua integração com a comunidade escolar, bem como compreender o modo como cada professor(a) de música constrói e pensa sobre seu trabalho nas escolas infantis.

Assim sendo, acredito que investigar essa situação peculiar poderá contribuir com a ampliação do entendimento, por parte dos profissionais da área de música, sobre as particularidades do contexto da educação infantil, a partir das falas de quem trabalha nesse contexto. Além disso, o trabalho poderá ser interessante para subsidiar ações futuras da SMED de Porto Alegre.

### **1.3. Objetivos da pesquisa**

Tendo em vista os pontos levantados pelas pesquisas revisadas e meu interesse de pesquisa, defini como objetivo geral de minha dissertação investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre. Os objetivos específicos foram: compreender como os(as) professores(as) de música se relacionam com os tempos, os espaços e os sujeitos da educação infantil; conhecer o modo como os(as) professores(as) de música definem os conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil e identificar os limites e possibilidades percebidos pelos(as) professores (as) de música para a realização de suas práticas de ensino.

### **1.4. Estrutura do trabalho**

A presente dissertação está dividida em oito capítulos. Após esta introdução, apresento a moldura teórica do trabalho, embasada nos princípios da educação infantil indicados nas DCNEI: cuidar e educar, nas noções de tempos e espaços e na ideia de “trajetórias de trabalho” (ARROYO, 2011).

No capítulo três trago a metodologia da pesquisa. Início contando minhas dúvidas e anseios em relação à escolha do caminho investigativo mais apropriado para alcançar os objetivos propostos, buscando defender minha opção pela entrevista como estratégia de pesquisa. A seguir, descrevo os procedimentos realizados para entrar em contato com os professores e os procedimentos realizados através da SMED. Por fim, apresento os procedimentos de análise dos dados, bem como as categorias utilizadas para sua realização.

Nos capítulos 4 a 8, apresento as trajetórias de trabalho da professora e dos professores de música na RME/POA. Inicialmente, busquei entrelaçar suas trajetórias, porém, entendi que cada professor(a) está construindo seu trabalho de modo individual. Sendo assim, em cada um dos cinco capítulos traço a trajetória de cada um(a) desses(as) profissionais, pois ela e eles têm histórias singulares que refletem no modo como constroem sua trajetória de trabalho. Ao final, apresento minhas considerações finais.

## **2. SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **2.1. Sobre o processo histórico e os documentos legais da educação infantil no Brasil**

Segundo dados do Censo Escolar de 2011, a RME/POA conta com 34 EMEIs e sete EMEIs JP, sendo que um dos aspectos que as diferencia é a jornada de tempo integral nas primeiras e de tempo parcial nas segundas. As DCNEI indicam que “é considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (BRASIL, 2010, p. 15).

Sabendo que o modo como se dá a organização das escolas infantis, no contexto específico da RME/POA, não é único, acredito ser importante conhecer o histórico dessas instituições no Brasil, bem como documentos que tratam dessa etapa da educação básica.

Um dos principais documentos brasileiros sobre o contexto da educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nesse documento são previstas experiências musicais dentro dos dois eixos centrais do currículo dessas instituições: “as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25). O terceiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já havia indicado a música como uma das linguagens a serem contempladas na educação infantil.

Um documento atual sobre a educação infantil, intitulado “A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação” (BRASIL, 2013), traça relações sobre a legislação e o processo histórico da educação infantil nos diferentes países e apresenta o seguinte panorama, a respeito das primeiras instituições:

Nos países do Mercosul, os começos situam-se muito próximos, no tempo e na concepção dos modelos de instituição, daquelas fontes europeias. Por aqui, o surgimento e o desdobramento histórico durante um século do atendimento às crianças pequenas apresentam uma tríplice semelhança com a Europa: a) a bifurcação de caminhos entre assistência e educação; b) a precedência temporal do modelo assistencial; e c) a renda familiar ou classe social como fator determinante para a criança seguir um ou outro caminho (BRASIL, 2013, p.17).

O mesmo documento afirma que, no Brasil, “a grande mudança se deu com o processo social de elaboração da constituição brasileira depois do período da

ditadura” (BRASIL, 2013, p. 21). Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, as instituições de educação infantil passam a ser responsabilidade da área da educação. O inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal dispõe que “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988).

Um ponto levantado por diversos autores (DIDONET, 2001; KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012; MACHADO, 2009; PASCHOAL; KUHLMANN JR., 2000) refere-se às primeiras instituições de educação infantil que estiveram relacionadas ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Esse aspecto gerou a necessidade do Estado criar instituições que pudessem cuidar dos filhos dessas mulheres enquanto trabalhavam.

Consta nas DCNEI que “o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças” se afirmou na Constituição de 1988. Além disso, o documento ressalta que a conquista foi impulsionada pelos movimentos sociais, tendo “ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p.7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trouxe, pela primeira vez, a educação infantil como uma das etapas da educação básica. Essa mudança refletiu em um olhar mais específico para esse contexto. Além disso, a legislação define os municípios como responsáveis pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas.

As DCNEI buscam “estabelecer as diretrizes para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 11), indicando ainda que a “proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas” (BRASIL, 2010, p. 13). O documento indica que a proposta pedagógica no contexto da educação infantil deve ter como objetivo:

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

A educação infantil apresenta como princípio a integração entre dois conceitos: educar e cuidar. O primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil (RCNEI), apesar de ser um documento não obrigatório, indica a necessidade de integração entre essas duas funções nas instituições nessa etapa da educação básica.

O RCNEI é apresentado, em seu primeiro volume, como “uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, 1998a, p. 14). Tendo em vista essa não obrigatoriedade, minha intenção, ao considerar esse documento, foi identificar pontos importantes sobre a educação infantil, dentre os quais destaco os conceitos de cuidar e educar. Educar consiste em:

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

O cuidado, por sua vez, aparece relacionado a dois aspectos: o afetivo e o biológico. Dessa forma, é importante considerar tanto as relações e sentimentos dos alunos quanto as questões de higiene, alimentação, sono, entre outras. O RCNEI sustenta que “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998a p.24). Posteriormente, esclarece que “cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998a, p. 25).

As DCNEI, por sua vez, destacam que, para que ocorra a “efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem”, entre outros pontos, “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p.10).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 34) acreditam que “o esforço da educação infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas o de promover a ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção”, considerando que crianças e jovens das instituições de ensino fundamental também “precisam do acompanhamento das gerações mais velhas e de se sentir acolhidos nos ambientes escolares” (ibid.). Os autores afirmam que:

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

Embora as pesquisas indiquem que, muitas vezes, os conceitos de cuidar e educar apareçam de modo separado nas próprias instituições, entendo que, para cumprir seus propósitos, ambos devem ser integrados. Se essas questões ainda não estão profundamente incorporadas pelos professores unidocentes, imagino que para os professores de música possam estar ainda mais distantes.

## **2.2. Sobre os sujeitos da/na educação infantil, seus tempos e espaços**

Considero sujeitos da educação infantil todos os profissionais que atuam nas escolas de educação infantil (professores, monitores, estagiários, auxiliares de limpeza, auxiliares de cozinha, entre outros) e os(as) alunos(as) matriculados(as) nessas instituições de ensino.

Sobre a proporção entre os sujeitos adultos e crianças, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre conta com um documento que prevê a relação número de crianças por número de profissionais (professores, monitores e estagiários) na educação infantil: na faixa etária “de 0 a 2 anos, até 6 crianças por adulto e no máximo 18 crianças por professor; de 2 a 4 anos, até 10 crianças por adulto e no máximo 20 crianças por professor; de 4 a 6 anos, até 25 crianças por adulto e no máximo 25 crianças por professor” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 7).

Desse modo, nas EMEIs, as crianças são acompanhadas por professores e monitores nos diferentes turnos. Há ainda uma presença de estagiários remunerados que, muitas vezes, são contabilizados na relação entre o número de crianças por adulto. Já nas EMEIs JP, as crianças sempre são acompanhadas por professores, tendo em vista que sua jornada é de tempo parcial.

Essa organização também está prevista no documento, que indica que

todo grupo de crianças deve ter um professor responsável que o acompanhe no mínimo 4 horas diárias. Crianças que permanecem mais de 4 horas na instituição poderão ser acompanhadas pelo educador assistente, respeitada a relação número de crianças por número de profissionais, citada anteriormente (PORTO ALEGRE, 2003, p.9).

O RCNEI, ao tratar sobre os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, indica que não deve haver hierarquia entre “os profissionais e instituições que

atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores” (BRASIL, 1998a, p. 23).

Ao me aprofundar na literatura sobre a educação infantil, percebo o quanto esse espaço está relacionado à mulher. Um lugar que existe pela necessidade das mulheres de ingressarem no mercado de trabalho, de terem sua independência financeira, assegurando o cuidado a seus/suas filhos(as). Um lugar constituído quase que em sua totalidade por trabalhadoras, mulheres, que têm o compromisso não só de cuidar, mas de educar os(as) filhos(as) de outras mulheres.

De acordo com os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no estado do Rio Grande do Sul, os profissionais que atuam como docentes na educação infantil somam um total de 24.930, sendo que 24.230 são mulheres, que representam 97,19% dos docentes, e apenas 700 são homens, representando 2,81%.

Cerisara (2011) indica algumas dimensões que podem auxiliar na compreensão do modo como o professor de educação infantil tem se “constituído culturalmente”:

uma profissão que contém o que socialmente tem se convencionado chamar de práticas domésticas femininas; uma profissão que inclui/ supõe funções de maternagem [...]; uma profissão que requer uma sólida formação teórica no que diz respeito às concepções da instituição propriamente dita em sua historicidade; concepção de infância e de criança; concepção dos processos de ensino-aprendizagem, concepções de homem e de conhecimento e, finalmente, da própria profissional que deve vir a ser. Resumindo: fundamentos de filosofia, antropologia, história, psicologia e de pedagogia; uma profissão que mantém práticas domésticas femininas muito similares às práticas das mulheres em suas casas, sem que esteja claro que o que as diferencia é o caráter de intencionalidade pedagógica das primeiras; uma profissão que tem se constituído no feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto desiguais; uma profissão que tem um caráter de ambigüidade tanto pelo tipo de atividade que a constitui quanto pela responsável por realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora) (CERISARA, 2011, s/p).

Acredito que o próprio processo histórico das instituições de educação infantil, inicialmente criadas para prestar assistência às crianças, faz com que essas, muitas vezes, persistam sendo vistas como locais em que os(as) profissionais apenas cuidam de crianças pequenas, sendo um trabalho menos valorizado. Nesse sentido, Cerisara (2011) destaca que:

Romper com a visão estereotipada de que o trabalho com características do feminino é menos do que um trabalho assalariado que mantenha as características tidas como masculinas, supõe apanhar uma contradição maior, que é, de um lado perceber estas características em sua positividade e, além disso, apontar a importância desta vivência mais social das crianças com homens e mulheres, sem negar o espaço para o homem enquanto constitutivo de uma totalidade, indo contra a tendência de manter a segregação e dicotomização dos gêneros na divisão social do trabalho (CERISARA, 2011, s/p).

O tempo de permanência tanto dos(as) professores(as), quanto dos(as) monitores (as), costuma ser bastante extenso, normalmente, de 8 horas diárias. As crianças, por sua vez, também passam grande parte de seu dia na escola, especialmente as que estão nas escolas de tempo integral (EMEI). Sendo assim, a forma de organização escolar se torna central para se pensar no tipo de educação que se está oferecendo.

Durante décadas, a forma de organização do ensino seriado foi preponderante, tanto em escolas públicas quanto privadas, e, ainda hoje, permanece presente na maioria das instituições escolares. Essa lógica, segundo Arroyo (2011, p. 193), caracteriza-se como “uma lógica transmissiva que organiza todos os tempos e espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos”. Desse modo, “essa suposta lógica temporal dá prioridade ao caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação” (ibid.)

“O tempo escolar é um tempo a interiorizar e aprender, mas também deveria ser o tempo adequado, pedagógico de ensinar e de aprender. O tempo escolar pode ser repensado em função do tempo mental, social, cultural dos educandos(as)” (ARROYO, 2011, p. 208). Considerando os propósitos da educação infantil e suas jornadas de tempo integral ou parcial, acredito que essas instituições apresentam uma outra forma de organização que pretende respeitar os tempos dos alunos. Por outro lado, a busca pela afirmação de identidade da educação infantil a espelho das outras etapas da educação básica, sinalizada por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), pode acabar tornando rígida a organização dos tempos também nessa etapa da educação básica.

A esse respeito, pude perceber o quanto eu, como professora, também estou acostumada à rígida organização dos tempos. Logo no início desta dissertação, descrevi, brevemente, o modo como organizei as aulas de música, na educação infantil, em períodos, embora tenha ressaltado que esses não precisam ser cumpridos estritamente. Somente após me aprofundar na leitura sobre os tempos escolares percebi que essa forma de organizar os tempos, em grades de horários, é tão presente que foi tomada, por mim, como única possível ou como a mais adequada. Venho percebendo o quanto o espaço da educação infantil poderia oferecer múltiplas possibilidades de organização, desde que nós, docentes, estejamos preparados para reinventá-las.

Juntamente com os tempos, estão os espaços escolares. A posição geográfica em que se encontram as escolas indicam onde moram as crianças que vão para essas escolas. A construção dessas instituições, por sua vez, diz muito sobre o que se faz dentro desse espaço. Em relação à importância dos espaços, Viñao Frago (2001) afirma que:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (VIÑAO FRAGO, 2001, p.61).

Partindo da asserção de Viñao Frago (2001), de que “a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar” (VIÑAO FRAGO, 2001, p.61), entendo que a ocupação que os(as) professores(as) de música fazem desses espaços, para além de sua estrutura física, constituem os espaços utilizados como lugares.

De um modo mais amplo, Viñao Frago (2001, p. 62) afirma que “a escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado que está ali, é um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado”. O autor acrescenta ainda que, “enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 74).

Para Arroyo (2011, p. 207), “o espaço e o tempo escolares são a materialização e concreção das concepções e práticas modernas [...]. Será na vivência, adaptação ou reação a esses espaços e tempos que nos formamos como profissionais e alunos da escola”. Assim sendo, parte do pressuposto que “não apenas a instituição tem seus tempos predefinidos, ritualizados, instituídos, mas também cada profissional e cada educando, cada coletivo social e cultural tem seus tempos pessoais, coletivos” (ARROYO, 2011, p. 208).

Arroyo (2011) indica, entre tantos outros tempos, os tempos da escola como tempos que perpassam a vida tanto dos alunos quanto dos professores inseridos nas instituições escolares. Para o autor, nós, professores,

vemos e revemos nosso magistério no espelho dos alunos(as). Vemos nossas trajetórias nas suas trajetórias. Trabalhamos com o conhecimento, com os conteúdos e metodologias. Tudo isso toca nosso trabalho. Sobretudo, trabalhamos com gente concreta, alunos e alunas que mudam, reagem e exigem de nós reações, condutas e esforços. Trabalho. Somos trabalhadores em educação, que lidam com esses educandos(as) (ARROYO, 2011, p. 173).

Para Arroyo (2011, p. 173), “as trajetórias docentes são antes de tudo trajetórias de trabalho”, pois, como citado anteriormente, “somos trabalhadores em educação” (ibid.). Essas trajetórias de trabalho estão atreladas à vida, à história de cada professor que constitui o espaço escolar. Conforme o autor:

Não dá para separar a imagem docente da imagem humana. Nem como separar os saberes aprendidos dos valores, dos comportamentos, das condutas e dos hábitos, da ética, da autoestima, do orgulho ou da humilhação, do estímulo e do preconceito. Estamos na escola na totalidade de nossa condição humana” (ARROYO, 2011, p. 242).

Nesse sentido, os(as) professores(as) que atuam nas escolas realizam seu trabalho trazendo consigo suas vivências, seu modo de agir, suas crenças, enfim, sua condição humana, que vai além de sua condição profissional. Nas escolas, esses(as) professores interagem com outros sujeitos que também estão na totalidade de sua condição humana.

Arroyo (2011), ao trazer um relato de um dia de estudos do coletivo docente, indica a importância dada ao tempo nas “trajetórias humanas e escolares dos educandos” ressaltando a dificuldade em articular “os tempos do viver, sobreviver, trabalhar e os tempos de escola” (ARROYO, 2011, p. 187). Em seguida, indica que “a rígida lógica temporal da docência” representa uma dificuldade para a articulação “com os tempos de família, de condução, das distâncias” (ibid.).

O autor afirma que “uma das reivindicações mais atuais é para que os tempos dos docentes não sejam apenas de aulas” (ARROYO, 2011, p. 189), isto é, para que os professores tenham tempo para planejar suas aulas, para que possam se reunir com seus pares e para que possam participar de cursos de formação. As famílias, em contrapartida, “reivindicam mais tempo de escola para que seus filhos não fiquem expostos nas ruas” (ARROYO, 2011, p. 189 e 190). Desse modo, percebo o tempo como um ponto central em relação às escolas e, em especial, às escolas de educação infantil, que cumprem jornada de tempo integral.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia parece ter sido minha principal dúvida ao longo de todo o período de realização da dissertação. Minha primeira intenção a respeito do caminho a ser trilhado durante minha pesquisa de mestrado foi a de utilizar o estudo de caso, que me permitiria conhecer profundamente o trabalho de um professor. Porém, como minha intenção era conhecer múltiplas possibilidades, através da compreensão do modo como cada professor(a) de música constrói sua trajetória de trabalho na RME/POA, dentro de cada uma das escola(s) em que atua, percebi que não seria viável, no período de realização do mestrado, a realização de um estudo de caso como cada um(a) dos(as) professores(as). Tampouco, quis abrir mão de investigar diferentes trajetórias para me aprofundar em um único caso.

Nesse sentido, ter entrado em contato com os livros “Caminhos Investigativos” (COSTA et al., 2002a) e “Caminhos Investigativos II” (COSTA et al., 2002b) foi bastante encorajador e me fez repensar sobre as múltiplas possibilidades que, por vezes, pareciam inexistentes. Já nas primeiras páginas do livro “Caminhos Investigativos”, as palavras de Costa (2002a) parecem vir ao encontro do que eu estava sentindo, pois sintetiza a dificuldade de tomar decisões metodológicas:

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são outros que mal e mal se movem na obscuridade (COSTA, 2002a, p.18).

Essa citação, de certo modo, pareceu corresponder à minha sensação diante da escolha do caminho metodológico a ser seguido, por vezes me fazendo ficar paralisada no meio do caminho. Embora tenha consciência de estar iniciando minha trajetória com pesquisa, resolvi centrar minha atenção nos objetivos do trabalho e, de modo um tanto intuitivo, procurar o caminho que me parecesse mais adequado.

Minha impressão foi que, para atingir os objetivos deste trabalho, entrevistas individuais com os(as) professores(as) de música me permitiriam chegar aonde desejava. Ao recorrer aos manuais de metodologia, não encontrei um método que utilizasse apenas entrevistas, explicitado dessa forma. Então, entrei em um dilema: arriscar-me em um

caminho desconhecido ou modificar meus objetivos para enquadrá-los a um método pré-existente.

A bibliografia citada anteriormente me incentivou a optar pela primeira possibilidade. Encontrei, especialmente, em Silveira (2002) um suporte para minha opção de realização de uma pesquisa qualitativa utilizando entrevistas.

### 3.1. Entrevistas

Silveira (2002, p. 119) afirma que, “como instrumento largamente usado nas pesquisas de Ciências Humanas e, em especial, de Educação, [a entrevista] frequentemente é tomada como uma simples técnica a ser dominada sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações”. Ao longo de todo o texto, a autora apresenta argumentos para a compreensão das entrevistas como algo que vai além de uma técnica de coleta de dados.

Nesse texto, ela se propõe a “levar o leitor/a a olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas” (SILVEIRA, 2002, p. 119).

Silveira (2002), ao alertar o(a) leitor(a) para o fato de os entrevistados só responderem perguntas das quais tenham alguma concepção, afirma:

A ideia inicial da situação até pode ser deslocada, modificada, negada... na medida em que o intercâmbio se desenvolve, em que o questionamento enveredar por caminhos insuspeitados, em que o entrevistador se torna cúmplice ou, decididamente, uma espécie de inquisidor, mas o enquadramento inicial do que “vai acontecer” é imprescindível. É nesse terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas (SILVEIRA, 2002, p. 126).

Embora a autora atente para a parcela de imprevisibilidade das entrevistas, também afirma a necessidade de antever a situação de entrevista. Para que uma entrevista aconteça são necessários pelo menos dois sujeitos interlocutores: entrevistador (a) e entrevistado(a). Cada qual carrega suas concepções, experiências, crenças e intenções. Nesse sentido, a autora reflete:

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2002, p. 130).

Silveira (2002, p. 135) enxerga a entrevista como uma “construção entrevistador-entrevistado, cultural e socialmente situada” (SILVEIRA, 2002, p. 135). Sendo assim, identifica a importância de ambos os sujeitos, defendendo que:

As palavras de um entrevistado são respostas a perguntas enunciadas por um locutor situado, numa circunstância previamente definida de uma ou de outra forma... Nessa direção, surpreende-nos o reiterado hábito de se minimizar o registro das perguntas do entrevistador ou a menção à “pergunta do roteiro de entrevista”: efetivamente concebe-se a fala do entrevistador como um mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas! (SILVEIRA, 2002, p. 134).

Considerando o entendimento da autora sobre os diferentes papéis que ocupam entrevistador(a) e entrevistado(a), percebo que, no excerto a seguir, Silveira (2002) sintetiza sua concepção sobre a entrevista:

Um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que - fazendo falar de novos tais discursos - os releia e os reconstruía, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2002 p. 140).

Para iniciar esse “jogo interlocutivo”, elaborei um roteiro de entrevista (que se encontra no apêndice A) ou um “exercício de lacunas a serem preenchidas”, com o intuito de fazer com que os(as) professores(as) de música contassem suas trajetórias de trabalho e que eu pudesse trazer outros sentidos aos discursos desses(as) professores (as).

### **3.2. Escolha dos colaboradores**

Minha opção por realizar a pesquisa na cidade de Porto Alegre se deu, inicialmente, por ter percebido uma situação peculiar nesse município. Em um primeiro contato com a SMED, realizado no ano de 2013, fui informada que a RME/POA contava com sete professores licenciados em música, atuando em doze EMEIs.

Um momento que me deixou bastante apreensiva foi o que antecedeu a autorização da SMED para a realização do trabalho. Percebi que havia construído minha trajetória de pesquisa tão entrelaçada com minha própria trajetória de trabalho, que não teria como adaptar a pesquisa a outro contexto e que a pesquisa perderia muito de sua autenticidade se fosse realizada em outro lugar.

A fim de solicitar autorização para a realização de minha dissertação de mestrado, agendei, em maio de 2014, uma reunião com a coordenadora da educação infantil. Nessa reunião, pude apresentar os objetivos da minha pesquisa, bem como conversar informalmente sobre minha trajetória de pesquisa e minha trajetória de trabalho na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nesse momento levei à coordenadora minha carta de apresentação (ver apêndice B).

A conversa foi bastante estimulante, pois a coordenadora se mostrou interessada em conhecer minha pesquisa e também em obter uma cópia da dissertação que, segundo ela, poderá ser útil para a SMED. Nesse momento não recebi a autorização para o trabalho, pois seria necessário que ela conversasse com a equipe pedagógica para, então, me fornecer a autorização.

Inicialmente, a coordenadora me informou que, após conversar com a diretoria pedagógica, me daria uma resposta, fornecendo a identificação das instituições e dos(as) profissionais que atuavam nas EMEIs, a fim de que eu pudesse fazer o contato com as escolas e, então, identificar esses(as) professores(as). Porém, os procedimentos para a realização do trabalho eram diferentes. Após trocarmos alguns e-mails, a coordenadora me encaminhou para a diretoria pedagógica, que, por sua vez, me encaminhou para o setor de estágios da Prefeitura.

Como eu já havia conseguido o contato de um professor e de uma professora de música, no ano anterior, ao participar de um curso promovido pela SMED, busquei, enquanto aguardava os procedimentos, identificar por conta própria os demais professores que estavam na educação infantil, a fim de já comunicá-los sobre o trabalho e investigar seu interesse em participar da pesquisa.

Entrei em contato por e-mail e o retorno de quatro professores e uma professora foi bastante rápido. Esses professores, somados a mim, foram identificados como os primeiros a irem trabalhar na educação infantil; a sétima pessoa era uma professora que pediu exoneração da RME/POA. Solicitei, então, à professora e aos professores que aguardassem meu próximo contato, que ocorreria após receber o retorno da SMED.

Após ser encaminhada para o setor de estágios, consegui, identificar o procedimento a ser seguido. O primeiro passo era contatar a escola em que o(a) professor(a) estava atuando; em seguida, solicitar à escola um memorando, que deveria ser entregue à equipe de estágios, que me forneceria outro memorando autorizando a realização da entrevista; esse memorando, por sua vez, deveria ser entregue à equipe diretiva da escola no momento da entrevista.

Identifiquei, com os próprios professores, as escolas em que estavam atuando. Através de uma busca no site da Prefeitura, obtive o e-mail de cada uma das instituições e encaminhei o mesmo e-mail para todas as escolas. Após ter recebido o retorno das direções dessas escolas por e-mail, fui buscar os memorandos nas escolas. O memorando consistia em um documento informando que a instituição concordava com a realização da entrevista com o(a) professor(a) de música. Tendo em mãos os memorandos, me dirigi ao setor de estágios da SMED, onde recebi a autorização para a realização da pesquisa. Após ter em mãos as autorizações, levei esse documento às escolas e entrei novamente em contato com os professores a fim de identificar os horários, datas e locais mais apropriados para a realização das entrevistas.

Como relatei anteriormente, dos sete professores de música que estavam na educação infantil desde o início do projeto da SMED, uma professora saiu da RME/POA e outra professora sou eu. Sendo assim, restaram cinco professores(as) a serem entrevistados. Desse modo, a presente pesquisa contou com a colaboração de uma professora e quatro professores de música, que realizaram o concurso no ano de 2009 para professor de música do município de Porto Alegre: Lucas, Pietra, Alberto, João e Martelo, pseudônimos escolhidos pelos(as) próprios(as) professores(as). No edital 159/2008, o cargo é apresentado como “professor de ensino fundamental e médio - música”. Para que a professora e os professores pudessem trabalhar na educação infantil, no momento da posse, tiveram que assinar um documento dizendo que aceitavam a proposta de atuar nessa etapa da educação básica.

### **3.3. Procedimentos de entrevista**

Com quatro dos cinco professores(as) entrevistados realizei a entrevista na própria escola em que atuavam. Foram eles(as): Lucas, Pietra, Alberto e João. Os três últimos marcaram a entrevista durante o horário reservado para seu planejamento e Lucas marcou a entrevista na escola, em um dia que não era seu dia de trabalho.

Um único professor não realizou a entrevista na própria escola, Martelo, por solicitação minha. Fiz esse pedido ao professor, pois tive dificuldade para chegar na escola quando fui buscar o memorando, devido à distância. Ressalto que deixei claro ao professor que, se não fosse possível, iria até a escola para realizarmos a entrevista. Ele disse que poderíamos realizar a entrevista em outro lugar, então a fizemos em um café.

A primeira entrevista realizada foi com Lucas, porém, tive problemas com as mídias que havia levado para fazer a gravação devido à minha falta de experiência. Então,

perguntei ao professor se poderíamos repetir a entrevista. Ainda na mesma semana refizemos a entrevista, dessa vez em um café sugerido por ele. Ele fez essa opção pois entrou em recesso após realizarmos a primeira entrevista cujo registro foi perdido.

Todas as entrevistas foram gravadas em duas mídias diferentes: um gravador e um tablet e, posteriormente, transcritas por mim. Embora já tivesse autorização da direção das escolas nas quais os(as) professores(as) atuam e tivesse seguido todos os procedimentos previstos pela SMED, no momento da entrevista solicitei aos professores e à professora que assinassem um documento concordando com a realização da entrevista e gravação da mesma, a fim de guardar comigo o consentimento desses(as) professores (as) para participar das entrevistas (apêndice C). Ao final de cada entrevista, me comprometi a me reunir com os professores colaboradores e com a professora colaboradora para apresentar os resultados do trabalho.

No quadro 2, a seguir, apresento os professores e a professora de música, representados por seus pseudônimos, a data de realização das entrevistas e a duração das mesmas.

<b>Professor(a)</b>	<b>Data da realização da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Lucas	17 de julho de 2014	52'50''
Pietra	17 de julho de 2014	44'58''
Alberto	18 de julho de 2014	44'54''
João	15 de agosto de 2014	1h 8'46''
Martelo	11 de setembro de 2014	52'15''

Quadro 2: Sequência cronológica das entrevistas.

Após transcrever as entrevistas, realizei a textualização das mesmas com o intuito de tornar o texto mais claro ao leitor, suprimindo palavras repetidas e cacofonias de linguagem e expressões usadas de forma equivocada. Optei por manter algumas das expressões características da linguagem falada a fim de manter a identidade das falas dos professores e da professora de música.

### 3.4. Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados, me inspirei no livro “A construção da teoria fundamentada: guia prático para a análise qualitativa”, de Charmaz (2009). Primeiramente, realizei a codificação inicial dos dados que, conforme Charmaz (2009, p. 74), “deve se fixar rigorosamente aos dados”. Segundo a autora, “os códigos iniciais são provisórios, comparativos e fundamentado nos dados. São provisórios porque você procura se manter aberto a outras possibilidades analíticas e elabora códigos que melhor se adaptem aos dados que dispõe” (CHARMAZ, 2009, p.75).

Charmaz (2009, p.104) afirma que “a codificação da teoria fundamentada começa a unificar as ideias de um modo analítico, porque você levou em consideração quais poderiam ser os possíveis significados teóricos dos seus dados e seus códigos”. Sendo assim, após realizar a codificação inicial dos dados, passei a analisar os códigos iniciais buscando encontrar pistas de como os professores de música constroem suas trajetórias de trabalho, agrupando pontos em comum, trazidos por esses professores.

A partir da identificação desses pontos em comum, formulei categorias que me permitissem contar a trajetória de cada professor e da professora de música de modo que fosse possível a compreensão do caminho percorrido para a construção de seu trabalho na RME/POA.

Desse modo, as categorias que serviram de estrutura para a análise dos dados foram: a chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), a organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil, o princípio orientador das práticas educativo-musicais, a relação com os sujeitos da escola, as práticas educativo-musicais e a relação com a própria atuação. Essas categorias são introduzidas, nos capítulos de análise, por uma breve apresentação de cada professor(a).

Para que a professora e os professores de música pudessem começar suas trajetórias de trabalho na RME/POA na educação infantil, primeiramente, tiveram que organizar seus tempos, juntamente com as direções das escolas. Para essa organização foi necessário considerar os horários previstos na rotina das instituições, o número de turmas com as quais iriam trabalhar, seu tempo de permanência nessa instituição e sua carga horária determinada por lei, reservando uma parte do tempo para seu planejamento.

O tempo de duração das aulas de música se mostrou importante para a organização da rotina de cada um dos professores e da professora de música. Através

das falas dos professores, pude perceber que a determinação da duração mais apropriada também esteve relacionada ao tempo de vida, isto é, à idade das crianças com as quais iriam trabalhar, o que levou os(as) professores(as) a determinarem tempos diferentes para idades diferentes.

O tempo que as crianças permanecem nas EMEIs (jornada integral) e nas EMEIs JP (jornada parcial) não influencia somente a vida das crianças, mas a vida das famílias dessas crianças. São muitos os tempos que perpassam a organização escolar e, nesse sentido, Arroyo (2011, p. 191) defende que “as tensas relações entre tempos da vida, da família, da docência nos professores e sobretudo nas professoras e as tensas relações entre os tempos da sobrevivência e da escola nos[as] alunos[as] seriam suficientes para darmos maior centralidade ao tempo em nossos horizontes profissionais”.

A organização do tempo de duração das aulas de música está diretamente relacionada ao número de turmas com as quais a professora e os professores de música trabalham. Ela e eles trabalham com todas as turmas, sendo que esse número varia de escola para escola, e organizaram seus horários por períodos. Mesmo quando duas escolas têm o mesmo número de turmas, a duração pode variar, já que as instituições têm rotinas diferentes. Desse modo, a professora e os professores que trabalham em mais de uma escola organizaram seus horários conforme o lugar em que trabalham.

Ao longo das entrevistas, percebi que a definição do número de turmas está diretamente relacionada ao espaço físico das escolas, pois cada turma requer uma estrutura física diferente. Como o berçário 1 é a turma que necessita de maior estrutura física específica, algumas das escolas não têm essa turma. Outras escolas, por sua vez, têm duas turmas de um mesmo nível, por exemplo, duas turmas de jardim B.

Solicitei à professora e aos professores de música que me contassem como acontecem as aulas de música em cada uma das turmas, já que suas aulas foram organizadas em períodos por turma. Ressaltei que ela e eles também poderiam falar sobre suas aulas de modo geral ou por níveis (berçários, maternais e jardins), dependendo da forma como organizam seus planejamentos e dependendo, também, de suas concepções sobre a aula de música.

A professora e os professores de música parecem ter um eixo central, que chamei de princípio orientador. Esse princípio indica o caminho individual que cada um(uma) está percorrendo para organizar suas práticas educativo-musicais. Como cada professor(a) está construindo sua trajetória de trabalho baseado(a) em suas experiências e na

interação com os sujeitos no lugar da educação infantil, optei por contar essas trajetórias individualmente através das mesmas categorias de análise, entendendo que cada construção é singular. A seguir, apresento as trajetórias de trabalho de Lucas, Pietra, Alberto, João e Martelo. Estabeleci a ordem dos capítulos conforme a ordem de realização das entrevistas.

## **4. A TRAJETÓRIA DE TRABALHO DE LUCAS**

### **4.1. Apresentação**

Lucas tem 27 anos e se formou em Licenciatura em Música no ano de 2009 em uma universidade privada, no estado do Rio Grande do Sul. No mesmo ano de sua graduação ele realizou o concurso público para professor de música no município de Porto Alegre. Lucas, portanto, é um professor que está no início de sua trajetória profissional.

Sua primeira experiência como professor da educação básica tem sido o trabalho na RME/POA. Além de ser professor da RME/POA, atua como músico e compositor em uma banda instrumental, de caráter experimental. Desse modo, Lucas concilia o trabalho como professor de música e o trabalho como músico.

Durante a entrevista, o professor me contou que sua única experiência na educação infantil, anterior ao trabalho na RME/POA, havia sido no estágio supervisionado. Ele relatou: “nos estágios da faculdade, eu peguei todas as faixas etárias, trabalhei com ensino médio, ensino fundamental e educação infantil e a experiência na educação infantil tinha sido bem bacana”.

Quando pedi que ele me falasse mais sobre essa experiência, Lucas disse: “foi um tempo bem curtinho, foi um mês, acho que não chegou a ser um mês. Foi super rápido e tinha sido bem bacana”. Embora esse tempo tenha sido curto, Lucas conta: “na verdade, esse foi um dos motivos que, quando elas me ofereceram, eu acabei me lembrando e aceitei de primeira”.

### **4.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)**

Em relação ao momento em que recebeu a proposta de atuar na SMED, Lucas relata:

Eu acabei optando por isso quando eu fui tomar posse. Elas me passaram a dificuldade que se tinha de ter profissionais, nessa área, trabalhando com a criançada e eu não sabia disso. Na verdade, nem tinha me ocorrido e, aí, quando elas me ofereceram, eu aceitei de primeira.

O professor relembra a reação positiva das profissionais que trabalham na SMED quando ele aceitou a proposta de atuar na educação infantil:

[...] quando eu aceitei, eu vi que elas ficaram bem faceiras, elas me passaram que eram pouquíssimos dentro da área, né? E, enfim, eu achei que elas deram bastante importância a isso, eu vi que era uma coisa que elas realmente precisavam e eu topei, foi ótimo.

Um ponto bastante positivo, ocorrido no momento em que o professor aceitou a proposta, foi o fato de ter a possibilidade de escolher o local onde gostaria de trabalhar. Lucas ressaltou esse aspecto ao falar a respeito da escolha das escolas em que iria atuar:

[...] foi muito engraçado, porque ela me disse: tu teria interesse em trabalhar com a educação infantil? E eu disse: teria. Aí, sem brincadeira nenhuma, ela abriu uma gaveta e tirou um polígrafo dessa grossura (faz o gesto com a mão), com uma lista de escolas, umas cinco, seis folhas, e eu olhei para ela: nossa! Tudo isso é escola infantil? E ela [disse]: é. Aí, ela olhou [para mim e falou]: as que estiverem marcadas, com caneta, são as que já tem gente para trabalhar. Praticamente nenhuma tinha, aí eu: nossa! Tinha muitas possibilidades. Ela chegou para mim: onde tu mora? Eu disse: moro aqui. Aí ela: oh, tem essa e essa. Perfeito, perfeito, é isso aí.

Como havia muitas EMElS sem a presença de um(a) professor(a) de música, Lucas pode escolher escolas que fossem convenientes para ele, então, escolheu duas escolas próximas à sua casa: uma EMEI e uma EMEI JP. Essas escolas são muito próximas entre si e se localizam entre os bairros Santana e Azenha, próximos ao centro de Porto Alegre.

Já que o professor só havia experimentado trabalhar na educação básica durante os estágios supervisionados, os motivos que o levaram a atuar na educação infantil parecem estar mais voltados a atender o convite feito por profissionais da SMED e a um interesse seu pela faixa etária das crianças, do que a um vínculo com essa etapa da educação básica. Desse modo, o professor aparentou estar aberto à atuação em qualquer uma das etapas da educação básica.

Um dos motivos indicados por Lucas para fazer a opção de trabalhar na educação infantil, que remete ao ensino de música vinculado à faixa etária das crianças, “foi a ideia de que é bacana tu poder já trabalhar um conteúdo, como esse, que é tão bacana e é tão abrangente, com eles, desde pequenos. Aquela ideia de plantar uma semente, né? De fazer a diferença”.

Após aceitar a proposta da SMED, o professor se dirigiu às duas escolas escolhidas. Ele relata que, ao chegar na EMEI, a direção da escola já tinha conhecimento que receberia um professor de música; já na EMEI JP, não: “[no jardim de praça] não sabiam. Eu cheguei lá meio do nada, aí elas ficaram bem surpresas, mas foi legal, foi super bom, me receberam super bem”.

Assim que começou a trabalhar na RME/POA, uma das dificuldades encontradas por Lucas foi “a falta que [ele] sentia de um material didático específico para nossa área, específico para crianças, [ele sentiu] um pouco de dificuldade”. Lucas acrescenta: “tu tem material, mas, de tempos em tempos, tu acaba andando em círculos, tu vê que não tem tantas coisas”.

No início, o professor buscou recorrer à sua formação, porém, percebeu que, na “faculdade, particularmente, [ele não sentiu] uma grande preparação para trabalhar dentro dessa área, com relação à educação infantil, [foi] mais com educação fundamental e ensino médio.” Lucas diz ter percebido essa falta de preparação de seu curso superior quando foi convidado a atuar na educação infantil. Ele disse: “quando eu entrei, eu fui retomar, pegar polígrafo, apostila, tudo que eu tinha da faculdade e fui ver que tinha muito pouca coisa”.

### **4.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil**

#### **4.3.1. Sobre os tempos**

Em relação à organização dos tempos de aula de música para cada turma, Lucas conta que, tanto na EMEI quanto na EMEI JP, organizou suas aulas por períodos. Ele diz: “na verdade, isso dos períodos foi sempre sugestão da direção, de trabalhar com as turmas, né? Uma turma de cada vez”.

Na EMEI JP em que trabalha, a escolha dos horários mais adequados para a realização das aulas de música foi feita por Lucas, juntamente com a direção da escola. Sua decisão foi que o professor comparecesse quatro turnos incompletos nessa escola, como descreve: “[pela manhã,] eu chego às nove e saio às onze e, à tarde, eu chego às duas e saio às quatro e meia, então, tenho uma meia horinha a mais”. Essa organização permite que o professor dê duas aulas de música por semana, com duração de uma hora cada, para cada uma das quatro turmas da escola. Em suas palavras: “como são duas turmas de manhã e duas turmas de tarde, eu dou aula para essas duas turmas de manhã e para as outras duas, de tarde, tanto na terça, quanto na quinta”.

Ao ser questionado sobre quem elaborou essa forma de organização, Lucas relata:

Foi ideia [da direção] e eu aceitei. Porque, como era meio turno, isso falando do jardim de praça, como era meio turno, então, não tinha a possibilidade de eu fazer tudo num dia só. E, em função

dos outros compromissos como músico, eu preferi condensar os encontros em dois dias, terça e quinta. Claro, em dias que fossem mais centrais da semana, que me afastassem da sexta-feira e da segunda, que é quando, normalmente, quando tem que tocar. Quando tem alguma coisa, geralmente, é mais próximo do final de semana, então, foi um jeito que eu consegui organizar a minha agenda, mas a gente conversou junto, a direção e eu.

O professor se dispôs a ir duas vezes por semana à escola, devido à sua carga horária como professor especialista, que é de 4 horas e trinta minutos por turno (totalizando 9 horas diárias), pois tem um turno de compensação. Essa carga horária não é possível de ser cumprida em um único dia, já que as EMEIs JP têm uma rotina de 8 horas diárias (quatro no turno da manhã e quatro no turno da tarde). Além disso, a escolha dos dias em que iria trabalhar foi pensada levando em consideração os outros compromissos de Lucas, além de sua atuação como professor da educação básica.

A direção da EMEI JP em que Lucas trabalha, por sua vez, optou por ter a carga horária do professor mais tempo em “sala de aula”, dando aulas de música, já que solicitou ao professor que trabalhasse quatro turnos incompletos, dando dois períodos de aula de música por semana para cada turma.

Ao comparar a distribuição de sua carga horária na EMEI e na EMEI JP em que trabalha, o professor diz: “como a [EMEI] tem turno integral, dá para fazer 10 horas num dia só, daí eu chego às oito horas e vou até as seis da tarde, direto”. O professor considera 10 horas somando sua carga horária (9 horas) à hora de intervalo, prevista por lei. Nessa instituição as turmas têm aulas de música uma vez por semana.

A duração das aulas de música da EMEI também foi definida pelo professor, juntamente com a direção da escola. Sua opção foi definida conforme a idade das crianças e pensada de modo que todas as turmas tivessem aula de música uma vez por semana. Ele conta: “aí, o tempo de duração das aulas varia de acordo com a turma: os jardins, uma hora; o maternal 2, uma hora; o maternal 1, 45 minutos; e os dois berçários, meia hora cada um”. É possível perceber que Lucas organizou aulas com mais tempo para as crianças maiores.

Lucas relata que a decisão sobre o tempo mais adequado a cada turma foi sendo modificada: “ele mudou bastante do ano passado [2013] para este [2014], conforme a gente foi avaliando”. Isso quer dizer que as decisões sobre os horários foram sendo tomadas ao longo do desenvolvimento de seu trabalho e de suas impressões sobre o tempo e o horário mais adequados para as crianças.

A maior dificuldade sentida pelo professor em relação à organização dos horários ocorreu na EMEI. Ele esclarece:

Porque turno integral tem vários outros fatores, dentro da rotina da criança, que tu tem que ir adaptando. Por exemplo, ah, tem a hora do sono, tem a hora do café da manhã, tem a hora do almoço, tem a hora da janta. Então, tem vários outros espaços de horários, né?

A fala de Lucas deixa transparecer que a rotina das crianças na escola de tempo integral, que é a EMEI, é baseada nas necessidades físicas e biológicas das crianças, como comer e dormir. Para que ele pudesse definir os horários das aulas de música foi necessário que ele tomasse conhecimento desses horários previstos na rotina da escola.

#### **4.3.2. Sobre os espaços**

Na EMEI JP em que Lucas trabalha, o professor costuma dar aulas na sala da turma. Na outra escola ele utiliza um ginásio para as aulas de música com quase todas as turmas, “exceto o berçário 1, que, durante a fase deles de ambientação, como eles são bem pequenos, então, por vezes, [o professor visita] a sala deles. Mas, do berçário 2 ao jardim B, sempre no ginásio”.

Pedi ao professor que me falasse sobre esse espaço e ele o descreveu da seguinte maneira: “é coberto, é um ginásio fechado, é bem bacana. Tem bastante espaço, tem bastante material, também, tem bambolês, tem bastante coisa que dá para usar”.

Na EMEI JP o professor utiliza, além da sala de aula, o pátio, quando sua aula demanda mais espaço. Sobre a estrutura desse jardim de praça e o local onde se realizam as aulas, Lucas relata:

A maior parte do tempo eu faço nas salas, são poucas turmas [e] as salas têm uma estrutura muito boa. Especialmente quando está muito quente, tem ar-condicionado em todas as salas, então é uma coisa bacana, importante para eles. Por vezes, quando é uma atividade que tenha muito movimento, que eles ficam muito agitados, daí, a gente vai para o pátio, tem um pátio bacana. É um pátio bem grande e, aí, a gente aproveita ali fora.

#### **4.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais**

A vivência de Lucas como músico e compositor parece influenciar sua percepção sobre a finalidade do ensino de música na educação infantil: “acho que é muito mais uma questão de tu despertar uma sensibilidade, o saber ouvir. É ter uma relação, não é a palavra mais apropriada, mas ter uma relação um pouco mais íntima com o som e perceber os sons ao teu redor e de que maneira tu lida com eles”. Desse modo,

identifiquei como princípio orientador de suas práticas educativo-musicais o encantamento pelos sons. Lucas diz, ainda:

Para mim, o norte é este: de tu ter essa ideia de que todo som que se propaga é uma possibilidade de tu criar música e tu tem que respeitar isso. Quando isso tá te incomodando, tu tem que ter senso crítico também. Então, eu sempre parto desse norte, lá na frente... Se eles tiverem essa capacidade de quando a gente tá ouvindo uma música, eles pararem para ouvir e prestarem atenção, quando for o momento de algo que eles não gostarem, eles levantarem a mão e dizerem: profê, eu não gostei disso. Por que tu não gostou? O que aconteceu? Por que tá te incomodando? Eu acho que é muito mais essa maneira de se relacionar com o som, como matéria-prima, é o que eu procuro trabalhar mais. Para mim, é o grande norte.

Lucas demonstra ter seu olhar voltado à estética musical e ao desenvolvimento de uma escuta atenta em relação ao que está sendo ouvido a fim de desenvolver, futuramente, um senso crítico. Complementando sua concepção sobre a finalidade do ensino de música na educação infantil, ele comenta:

[...] eu acho que é despertar esse lado de uma sensibilidade que [...] todos nós temos e a diferença acaba sendo se a gente teve a oportunidade de trabalhar isso quando tinha menos idade ou não. No caso de dar aula para a criançada, eu acho que [...] é despertar esse outro lado neles. É tu procurar fazer a diferença. Não tendo o objetivo de que todos se tornem músicos, mas, enfim, que eles dialoguem com isso de uma maneira um pouco mais sensível, não sejam tão tolerantes com tudo que a gente tem que aguentar diariamente, com toda a poluição sonora, com tudo que a gente liga no rádio e é obrigado a ouvir, na televisão, qualquer coisa. Que a gente tenha esse senso crítico de gostar ou não gostar de alguma coisa, por uma relação um pouco mais íntima com o som, né? Não por estar inserido em algum nicho ou coisa assim.

A fala do professor evidencia sua visão negativa sobre as músicas difundidas pela mídia, através do rádio e da televisão. Ele acredita que com as crianças pequenas é possível desenvolver melhor esse senso crítico com relação ao que se escuta através da mídia: “eu acho que, dentro dessa faixa etária, eles ainda não têm tantas amarras estéticas, nem nada desse tipo, assim, tantos pré-conceitos, pré-julgamentos. Eles são mais receptivos, tendem a ser bem mais sensíveis, também, bem mais sinceros”.

A imagem que Lucas tem sobre a receptividade dos alunos também contribuiu para sua decisão de aceitar a proposta de trabalhar na educação infantil. Ele justifica: “então, essa ideia de trabalhar com esse material bruto, entre aspas, esse potencial todo foi o que acabou me seduzindo”.

O princípio que orienta a prática educativo-musical de Lucas também pode ser percebido em sua interação com as famílias das crianças, nos momentos em que ele esclarece dúvidas dessas famílias em relação ao trabalho de música na educação infantil:

[Tem] aquela pergunta clássica dos pais, saber se o filho vai tocar algum instrumento. E eu sempre digo que claro, eventualmente, a gente vai tocar instrumentos. No violão, eu sempre deixo eles mexerem, [...] o teremim, [...] eles tocaram, todos eles tocaram, [com a] bandinha, a gente também

divide os instrumentos. Então, eles também trabalham com os instrumentos de percussão e tudo mais, mas que não é, especificamente, o foco.

Embora o professor pense que o ensino de instrumento não seja o foco da música na educação infantil, ele busca identificar a forma como as crianças se envolvem nas aulas, e afirma:

É claro que, se eu percebo que alguma criança tem um envolvimento um pouco diferente, a gente conversa em *off*: oh! De repente seria bacana, depois da escola, ele ter um acompanhamento, se for do interesse dele e de vocês também, que ele tenha um acompanhamento um pouco mais próximo, de repente faça aulas de música, ou de artes, ou de alguma coisa nesse sentido.

O princípio orientador de Lucas parece favorecer seu trabalho em múltiplos espaços, independentemente da escola ter ou não instrumentos musicais. Isso pode ser percebido na descrição do professor sobre seu trabalho na EMEI, que não possui muitos instrumentos musicais. Lucas conta:

Aí eu aproveito para trabalhar o outro lado, daí eu pego até mesmo de confecção de alguns instrumentos, de pegar uma sucata, né? Explorar outros sons, sons do ambiente e tudo mais. Então, eu já vou, também, para um outro lado, não fico preso aos instrumentos. São coisas que eu faço, também, [no jardim de praça], mas na [EMEI] eu acabo tendo mais possibilidades de explorar isso.

Mesmo quando a escola tem instrumentos musicais ele realiza atividades com o mesmo princípio, como é o caso da EMEI JP em que trabalha. Ele diz: “uso bastante [a bandinha], não uso só ela, também faço pesquisa de sons, trabalho, por vezes, com sucata, também faço isso, mas pelo fato de ter [a bandinha], eu acho que é um recurso bacana e eu acabo usando bastante”.

#### **4.5. A relação com os sujeitos da escola**

##### **4.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola**

Um aspecto em que as direções foram importantes para que Lucas pudesse desenvolver seu trabalho foi a aquisição de recursos materiais. O professor conta que na EMEI JP já havia alguns instrumentos, que ele chamou de “bandinha”, e na EMEI não havia nenhum instrumento. Segundo Lucas, as diretoras “foram super abertas a irem adquirindo coisas, com o passar do tempo”.

Já que a EMEI não tinha instrumentos quando o professor chegou na escola, perguntei a Lucas se essa escola havia adquirido algum instrumento após o início de seu trabalho na RME/POA. Ele relatou:

No ano passado, elas me perguntaram que coisas que seriam interessantes que a escola adquirisse, sempre, me perguntaram bastante, me consultaram bastante. Eu comentei com relação à bandinha, que eu acho que é um recurso bacana, porque tu pode, enfim, desmembrar em várias outras atividades. A parte de instrumental eu acho muito importante para eles experimentarem e eu comentei com elas que seria legal que a escola adquirisse. Aí, elas viram o material, elas eram bem ativas, elas viram o material e acharam: acho que isso é muito fraquinho, vamos, de repente, comprando de pouquinho em pouquinho, mas, de repente, pegar umas coisas de melhor qualidade. Aí adquiriram uma meia lua, um triângulo e, por enquanto, foi o que deu tempo, depois trocou a direção. Esse ano a direção já me procurou, já me perguntou de coisas que seriam legais.

A impressão de Lucas sobre o apoio das direções e sua relação com elas são bastante positivas. Ao falar sobre o apoio que tem recebido das diretoras e vice-diretoras das instituições em que trabalha, ele conta: “eu percebo que elas valorizam bastante e estão sempre me perguntando como está sendo, se eu tô tendo alguma dificuldade, se tá dando tudo certo, elas são bem presentes e eu percebo que elas valorizam bastante, desde o início até agora”.

Lucas diz que sua relação com as outras colegas é “ótima, muito boa, nas duas escolas”. Porém, ele indica ter um vínculo maior com uma das escolas, o jardim de praça, e explica:

É claro que [na EMEI JP], como eu vou duas vezes por semana, a gente tem uma rotina um pouco mais próxima. A equipe mesmo, o corpo docente ele é mais compacto, nós somos menos pessoas, então, eu acabo tendo uma relação um pouco mais próxima, um pouco mais de intimidade e tudo mais, mas na [EMEI], também, é super bom, excelente, desde o início. Nunca tive problema de relacionamento com ninguém.

Essa relação positiva com os demais profissionais pode estar relacionada à disponibilidade do professor e à sua vontade de participar das demais atividades da escola, não restringindo seu trabalho às aulas de música. Nesse sentido, Lucas falou que busca integrar suas aulas ao projetos das turmas, especialmente no jardim de praça, que é a escola na qual disse ter um vínculo maior com as profissionais e na qual estava mais turnos durante a semana, ainda que o tempo de permanência seja o mesmo nas duas escolas. O professor relata:

Procuro participar sempre [das demais atividades da escola] e, muitas vezes, parte até de mim. Eu gosto de integrar outras atividades, que não sejam, necessariamente, vinculadas a aula de música propriamente dita, porque, como eu vou duas vezes por semana [no jardim de praça], eu procuro, quando as gurias têm um projeto muito grande, eu procuro estar sempre trocando figurinha com elas: ah, o que vocês tão fazendo? Será que eu posso ajudar em alguma coisa? Será que eu posso trabalhar algo? Porque é bacana, também, que eles tenham essa ideia de continuidade, nas atividades grandes, especialmente, nos projetos grandes. É legal que eles tenham essa ideia de

continuidade, de que eles estão vendo algo com a professora deles e eu estou, de certa forma, também, dentro disso, trabalhando por um outro lado, mas com a mesma finalidade, com o mesmo objetivo, acho que é bacana.

Sua relação com as professoras e monitoras não ocorre somente durante as festividades e em momentos externos às aulas de música, já que, algumas vezes, essas profissionais acompanham as aulas de música. A respeito dos momentos em que é acompanhado durante as aulas de música, Lucas conta:

[Na EMEI JP] eu, normalmente, dou aulas sozinho, até por uma carência de profissionais que a gente tinha: monitores, estagiários. A gente ficou bastante tempo, no ano passado, sem ter. Agora, nesse momento, a gente está com um estagiário por turma, nesse momento, mas eu acabei me acostumando a dar aula sozinho. Na [EMEI JP], [...] quando são atividades que exigem um pouco mais de concentração, eu gosto de ter uma outra pessoa junto comigo, para a gente conseguir dar uma atenção mais focada. Quando são atividades um pouco maiores, que tenham mais movimento, eu já me acostumei a dar aula sozinho. Na [EMEI] sempre tem alguém comigo.

Pergunto ao professor sobre os momentos da aula em que essas outras profissionais o auxiliam e sobre a forma como o fazem e o professor responde: “eles, normalmente, me ajudam mais na questão de organizar a turma, por exemplo: gente vamos fazer uma rodinha. Aí, eles me ajudam a organizar a rodinha”. Lucas relata que costuma deixar as profissionais livres para decidirem se querem participar da aula ou apenas permanecer na sala. Ele conta: “eu sempre deixo bem à vontade, eu digo: se vocês quiserem participar da aula junto, não tem problema, podem vir, estão convidados, mas se quiserem ficar ali só dando uma olhadinha para ver se tá tudo certo, podem ficar também, não tem problema”.

A fala do professor dá indícios de que as colegas que o acompanham não participam ativamente das atividades propostas durante as aulas de música, mas o auxiliam na organização das crianças. Isso não parece incomodar o professor, tendo em vista que ele busca deixar as pessoas livres para decidirem a forma como querem participar.

Lucas parece estar feliz com suas colegas, mas sente falta de ter contato com outros(a) professores(as) de música. Ao final da entrevista, o professor falou sobre a importância de ter contato com outros(as) professores(as) de música que também estão atuando nas EMEIs:

Eu acho muito bacana essa pesquisa, acho muito importante trocar ideias com outras pessoas que estão na mesma situação, porque, às vezes, a gente tem a sensação que a gente está dentro duma ilha, né? E está fazendo as coisas por conta própria, o que, na verdade é, exatamente, o que está acontecendo, né? Nós somos poucos profissionais trabalhando dentro da Rede, então, quando a gente tem a oportunidade de trocar experiências, ver como está sendo, trocar ideias, até mesmo ideias de atividade. O que que tu fez? Foi legal? Funcionou e tal? Ter esse diálogo, eu acho super

importante, né? E o fato dessa pesquisa estar fazendo um mapeamento de como os profissionais estão trabalhando na Rede, eu acho que tem um valor prático bem bacana, então, que bom.

#### 4.5.2. A relação com as crianças

A ajuda que o professor recebe de suas colegas parece ser bem-vinda, inclusive para que ele possa ter um bom relacionamento com as crianças. Sobre esse relacionamento com as crianças, ele diz que é:

Super tranquilo. É claro, são muitas crianças, a gente está com turma cheia, em praticamente todas as turmas e, enfim, como eu normalmente dou aula sozinho, [...] [no jardim de praça], especificamente falando, por vezes, é difícil tomar conta de todos eles. [...] às vezes, a gente tem que, enfim, ter um pouco mais de autoridade, um pouco mais de pulso, mas o relacionamento é ótimo. Eles são muito carinhosos, muito afetuosos. Eu costumo dizer que eles sempre dão muito mais para a gente do que a gente dá para eles, de atenção, de carinho, de serem receptivos, de serem sinceros, quando estão gostando ou quando não estão gostando. Então, é ótimo, acho que é uma relação muito boa.

Como Lucas é o único professor homem que trabalha com as crianças, no início parece ter havido um estranhamento, conforme as direções de ambas as escolas haviam alertado, já que a educação infantil é um lugar constituído, em sua maioria, por mulheres. Ele disse:

Quando eu entrei, as duas direções parece que tinham combinado, porque [elas] me disseram a mesma coisa: olha, tu é homem e eles vão estranhar, porque é um ambiente em que as professoras, todas nós, somos mulheres, é um ambiente predominantemente feminino, então eles vão estranhar, no início, a tua figura e tudo mais, pelo fato de ser homem. Eu fiquei curioso.

O professor fala sobre a reação das crianças ao começarem a ter aula de música com ele:

Foi muito legal, e como eles são muito observadores, também, [...] digamos assim, poxa vida! Eu sou careca, eu sou barbudo, eu sou totalmente o oposto do que eles estão acostumados, até dentro da rotina deles, dentro da escola, então, para eles foi... Eu vi que eles ficavam, no início, logo que eu entrei, eu vi que eles ficaram super curiosos, para ver quem era aquele ser, mas, com o passar do tempo, foi ótimo.

Para Lucas, o fato de ser o único homem nas escolas em que trabalha e o único professor que as crianças têm é visto como uma responsabilidade grande. Ele diz:

Eu [...] acho importante frisar isso, a responsabilidade que a gente tem, a responsabilidade da figura que tu representa para eles, enquanto uma influência, enquanto uma referência, sendo homem. Normalmente, quando existem problemas dentro da família, a figura mais ausente é o pai, então eles acabam projetando muito dessa ausência, muito dessa carência, no homem, em mim, e isso é bastante delicado, porque faz com que tu tenha um cuidado, não só com a atividade que tu está fazendo, mas que tu tenha um cuidado com cada ação que tu [tem], cada comportamento, cada desvio que tu fizer. Eu estou sempre me monitorando, qualquer coisa que eu fizer, se eu vou

chamar atenção, de que maneira eu vou chamar a atenção. Quando eu tô no pátio, ali, junto com as professoras, como eu estou olhando para eles? Como eu estou prestando atenção neles? Eu vejo que tem que estar muito atento, porque, para alguns deles, é a única referência masculina que eles têm dentro da rotina deles, e isso é muito, muito, muito sério e é muito, muito importante. Já aconteceu, uns bons casos, de alguns deles me chamarem de pai, me chamarem de tio, não pelo fato do “ô tio”, mas de tio mesmo, porque o mais próximo que eles tinham em casa era o tio e não o pai, então a outra figura pater... a outra figura masculina era eu, então, eu era o tio também, né? E tudo isso é uma responsabilidade enorme, então eu acho que é mais por aí, da responsabilidade gigantesca.

Para além de ser o único professor, Lucas parece se preocupar com a imagem transmitida às crianças por meio de suas atitudes fora dos momentos de aula de música. Uma questão bastante peculiar é a de sua figura se confundir, em determinados momentos, com algum familiar das crianças (pai ou tio). Essa questão me chama a atenção pela ambiguidade que parece fazer parte do universo da educação infantil, mesclando casa e escola, professora e mãe e professor e pai.

Isso remete à citação de Cerisara (2011, s/p), já trazida anteriormente: “uma profissão que tem um caráter de ambiguidade tanto pelo tipo de atividade que a constitui quanto pela responsável por realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora)”. O fato de Lucas ser homem aparentemente não o deixa distante dessa ambiguidade, pelo contrário, ele parece vivenciá-la ao relatar suas representações para as crianças, oscilando entre papéis masculinos em casa e na escola. Essas oscilações de papel vão perpassando o trabalho de Lucas e a forma como ele se relaciona com as crianças.

#### **4.6. As práticas educativo-musicais**

Lucas conta que estabelece objetivos para cada uma das turmas, mas “é claro que, como trabalhar com criança é sempre uma surpresa, muitas vezes, os objetivos mesmos, eles acabam mudando, não só o andamento da atividade, mas, muitas vezes, o objetivo acaba mudando, também”. Para exemplificar uma mudança de objetivo, ele relata:

[...] eu faço uma atividade com o berçário, em que o objetivo é fazer com que eles aprendam a reconhecer mais o corpo e daqui a pouco, nessa atividade, ao invés deles reconhecerem melhor o corpo, eles, simplesmente, prestaram tanta atenção naquilo que a gente estava ouvindo, naquilo que a gente estava fazendo, que eles, simplesmente, pararam e ficaram ouvindo. Como aconteceu uma vez, de eu colocar uma música, que a gente trabalhava o corpo e tudo mais e boa parte deles não fez isso, mas, quando eu me dei conta, eles estavam sentados, próximos da caixa de som ou, em outro caso, sentados próximos ao violão e prestando atenção no violão, e prestando atenção em mim. Então, se, por um lado eles não fizeram o objetivo que eu esperava, que era ouvir a sequência do corpo, em contrapartida, eles tiveram uma relação super bacana com o que eles estavam ouvindo, então, o objetivo, na minha opinião, acabou sendo ainda mais interessante. Então, isso acaba sendo super mutável.

Como Lucas valoriza bastante a escuta musical, ele relata com bastante alegria o fato das crianças pararem para ouvir, mesmo que seu objetivo não tenha sido alcançado. Embora Lucas tenha descrito brevemente seus objetivos para o trabalho na educação infantil, é possível percebê-los em seus relatos sobre as atividades desenvolvidas com as crianças. Um exemplo que deixa transparecer esses objetivos é o que segue:

Essa semana, até teve uma coisa engraçada, [...] na última aula que eu tive com eles, agora, terça-feira, eu levei um teremim, [...] eu tenho um teremim, um instrumento... Eu sempre falo para eles que a gente pode fazer música... que o som está no ar, que a gente explora o som, mas, na verdade, o que a gente tá fazendo (claro que eu não uso essa explicação) mas, que o som é, na verdade, a gente está perturbando o ar. E o ar é a matéria-prima, uma das matérias-primas para a gente poder fazer música. Aí eu fechei essa ideia levando o teremim, que tu não encosta nele... é o único instrumento que tu não encosta nele, mas tu tá fazendo música. Foi muito bacana, foi muito divertido. Eles ficaram impressionados, acharam que era um instrumento mágico e tudo mais, porque eu não encostava nas antenas e fazia som, né? Foi um barato, foi muito divertido.

Outro exemplo de atividade voltada à apreciação musical, citada pelo professor, foi uma atividade realizada com a turma de berçário 2:

Teve um dia que eu fiz no berçário 2, que eu levei duas músicas diferentes [...] e aí a gente estava trabalhando com tinta. [...] Eu peguei uns cartazes bem grandes e dividi, em uma parte do cartaz eles tinham que fazer uma pintura enquanto ouviam uma música e depois eles passavam pro outro lado do cartaz, quando eu mudasse de música. E aí a primeira música, eu peguei uma música com uma melodia de mais fácil aceitação, assim, com uma harmonia mais... embora eles sejam bebês, né? Eles ainda não têm tantas referências, nesse sentido, mas, enfim, foi um caso. E a música seguinte, eu peguei uma passagem do Stravinsky lá, da Sagração da Primavera, cheia de dissonâncias, cheia de tensões e de compassos mais elaborados e cheia de convenções e tudo mais. Um dos bebês, que já estava aprendendo a falar e já se expressava melhor, chegou e me disse que dentro do som tinha um monstro, quando eu coloquei a música do Stravinsky, assim, ele apontava pro rádio e dizia: profe, monstro, monstro. Ele tinha achado que tinha um monstro dentro do rádio. Eu achei fantástico!

Fiquei curiosa para saber a reação das crianças e se elas haviam conseguido realizar a proposta e o professor me disse que as crianças

Fizeram [a atividade] e foi interessante. Foi bem interessante, o que eu acabei percebendo foi que com a música do Stravinsky, pelo fato de haver mais dissonâncias e de ser uma coisa que tinha um *continuum* bem menor, era uma coisa com mais alterações de dinâmica e de harmonia, entre outros fatores, eu percebi que isso chamava a atenção deles. Então, o lado que era a música do Stravinsky, ele tinha menos tinta, tinha menos mistura, porque eles acabaram se dedicando menos a pintar, porque isso, de certa forma, eu percebi que deixou eles mais agitados. Então, eles acabaram, do lado que era a outra música, que agora eu não me recordo qual foi que eu peguei, tinha mais pintura, tinha bem mais, do jeito deles, e do lado do Stravinsky tinha menos pintura, menos tinta. Mas foi por isso, porque eles acabaram caminhando mais e começaram a se mexer mais dentro da sala e acabaram meio que deixando a tinta de lado, a atividade de lado, porque isso deixou eles um pouco tensos. Foi divertido, foi bem bacana.

O encantamento que Lucas tem pelos sons aparece nas atividades que ele realiza, como é possível perceber em seu relato acima. A forma como o professor planeja essas atividades, de modo geral, é feita por turma. Ao estabelecê-las, ele parece entender que a

educação infantil é dividida em duas etapas, que correspondem a creche e pré escola, estabelecidas nas DCNEI. Isso porque percebe um comportamento similar entre, por um lado, as turmas de berçário 1, berçário 2 e maternal 1 e, por outro, as turmas de maternal 2, jardim A e jardim B. O professor conta:

Com os menores, eu acho bacana ter atividades que sejam uma coisa mais de movimento, de se conhecer melhor... Essas atividades com o foco de concentração muito grande, que sejam [...] de ouvir e reconhecer, eu já deixo para o maternal 2 em diante, porque eu acho que eles respondem melhor. Não que eu não faça com os pequenos também, eu faço, mas trabalhar mais a concentração, especificamente falando, que é reduzida, tem que ser super [rápido] (estala os dedos)... Com os maiores, eu percebo que já dá para tu estender isso um pouquinho mais. Com as séries iniciais dos berçários até o maternal 1, mais ou menos, eu percebo que tem que ser bem curtinho... tem que ir para um outro lado.

Com relação às aulas de música nos berçários, Lucas começou falando sobre dois de seus principais objetivos: “[um] é explorar materiais, tanto no sentido sonoro, quanto na questão de toque, o lado sensorial mesmo, [que] eu acho uma coisa super bacana, [outro] é o lado de apreciação, assim, é de eu estar tocando e eles estarem próximos”.

O professor relata que sua impressão sobre as respostas que encontra no berçário é diferente da imagem que outros profissionais transmitiram a ele: “quando entrei na educação infantil, eles me diziam: no berçário eles são muito pequenos, a resposta que eles vão te dar talvez não seja a resposta que tu está esperando, é uma coisa mais sutil. Mas, para mim, nunca foi sutil, sempre foi muito rápido, muito direto”. O professor justifica porque acredita que essas respostas sejam diretas: “se eles estão ouvindo alguma coisa e eles gostam, automaticamente, eles vêm para perto, eles dançam, eles sobem em cima de mim, eles sobem no violão, me pedem músicas. Eles pedem, isso foi fantástico, assim, eles pedem”.

Lucas esclarece seu primeiro objetivo, referente à exploração de materiais:

É mais ou menos por aí... esse lado lúdico, deles explorarem, de pegarem coisas que não são instrumentos musicais (faz aspas com a mão), por exemplo, sei lá, papel, plástico, enfim... baldinho, bater no baldinho, falar dentro do baldinho, pegar o papel e amassar o papel, rasgar o papel, plástico também. Eles reconhecerem essas coisas, essas matérias como coisas que produzem som e tocarem e manusearem e produzirem som com isso. Eu trabalho muito desse jeito, com os berçários, e eu acho que funciona super bem.

De modo a contribuir com suas impressões sobre o comportamento similar das crianças do maternal 1 e do berçário 2, Lucas acrescenta:

[...] o maternal 1, eles têm um comportamento que é muito próximo ao berçário 2, né? Da questão de tempo de concentração e tudo mais. Só que eles são, digamos assim, um berçário 2 que já reconhece melhor o seu corpo, já se reconhece melhor no espaço, já reconhece melhor as relações com os colegas, de convivência.

Essa capacidade de reconhecer melhor o corpo é considerada pelo professor para a elaboração do planejamento e das atividades a serem desenvolvidas com o maternal 1. Sendo assim, o professor relata: “eu já posso fazer atividades em que a gente vai correr um pouco mais ou que a gente vai fazer algo com palmas ou batendo o pé, esse lado de percussão corporal, que é uma coisa que eu gosto de trabalhar, eu percebo que já dá para puxar um pouquinho mais”.

A turma do maternal 2 é percebida por Lucas como mais próxima do jardim A. Desse modo, ele apresenta o foco principal voltado à escuta, que é bastante valorizada por ele. O professor conta:

No maternal 2, eu já dou uma provocada no sentido da apreciação, no lado da sensibilidade, porque eu já vejo, que eles já estão mais próximos do jardim A, do que eles estavam do próprio maternal 1, né? Eu vejo que eles já estão indo para um outro lado, então, eu já posso mesclar um pouco mais as coisas. É mais ou menos por aí.

Para ele, “o maternal é o grande curinga da educação infantil, porque é a fase em que a transição, ela é a mais acentuada, eu percebo”. O professor complementa: “[o] maternal, tanto o 1 quanto o 2, é super rápido, eles começam o ano de um jeito, e quando termina o ano, eles já estão bem diferentes”. Desse modo, o professor percebe que essa etapa exige bastante planejamento: “[...] o maternal é o que dá mais trabalho, no sentido de planejamento, no sentido de organização, de [saber] o que tu vai fazer nas atividades, ele é o que mais tem que estar bem esperto”.

Nas turmas dos jardins A e B, Lucas acredita que as crianças “mantêm um certo padrão, entre aspas, de comportamento” e “têm uma unidade maior”. Isto é, ele percebe que as crianças se envolvem e tem desejos parecidos. Com essas turmas o professor percebe que o trabalho é “mais abrangente”, sendo assim, ele conta: “eu acabo provocando um pouco mais [...] o lado do raciocínio, de eles terem que refletir sobre alguma coisa, terem que tomar decisões, de terem que associar as coisas”. Ele relata perceber nas crianças uma preocupação com o letramento:

[...] no A e no B, eu acho que eles já têm uma coisa [...] que eles trazem de casa, de serem super ansiosos com a questão da escrita e de aprender a ler e a escrever. Eles são bem ansiosos com isso: profe, quero aprender a ler, quero aprender a escrever. Eu vejo que é uma coisa que eles trazem de casa, que eu acho que o pai e a mãe, os pais, as famílias, de uma maneira geral, meio que, não digo que cobram, mas é uma coisa que já está super presente para eles.

Esse interesse das crianças pela leitura e pela escrita levou o professor a introduzir a notação musical com as turmas dos jardins. Ele conta como foi a resposta das crianças no primeiro dia em que levou uma partitura:

[...] eu levei uma partitura e mostrei para eles, aí eu perguntei o que que era, todos me disseram que era música, eu falei: não, não é música [...] e expliquei para eles que era como se a gente tivesse escrevendo. A gente estava escrevendo música e a gente estava representando os sons. Eu falei para eles: o A, que a gente fala é aqui, o B é aqui. Cada pontinho é uma notinha que a gente vai tocar, é uma representação do som, [...] eles entenderam e tudo mais.

Para exemplificar, Lucas contou uma atividade em que trabalhou com uma partitura com notação musical não convencional elaborada com diversos tipos grãos:

[...] eu fiz uma pauta bem grande, num cartaz duplo, gigante e levei alguns grãos diferentes e estabeleci que, quando fosse um grão de milho [...], não lembro exatamente, mas eles tinham que bater palma, no feijão eles tinham que bater o pé e [no] arroz, por ser aquele mais retinho, a gente tinha botado ele na diagonal e ia ser a pausa. Quando fosse o arrozinho ali, não podia tocar, tinha que ficar em estátua. Aí, enfim, eu ia trocando a ordem e eles tinham que ir respondendo, dentro de um pulso que eu marcava (estala os dedos). Eles tinham que ir fazendo, a combinação correta, dentro dos grãos. Então já era uma coisa que eles tinham que reconhecer motoramente o que eles iam ter que responder, eles tinham que pensar sobre o que eles estavam vendo e traduzir isso num som.

O professor conta que as crianças conseguiram compreender e realizar a atividade proposta. Ele relata outra atividade realizada com os jardins, que também teve como foco principal a notação musical:

Uma outra atividade que eu fiz, semelhante, que eu chamei [de] primeira partitura da vida deles. Era assim, eu dividi eles em grupos, cada um tinha uma folha na mão e um giz de cera, aí eu [falei] para eles: ah! Eu vou pegar o violão e vocês vão ter que desenhar o que eu estiver tocando. Como assim? Vamos fazer assim, se eu pegar e fizer um som que tem uma duração pequena e for fininho, agudinho, vocês vão ter que fazer um risquinho bem pequenininho e curtinho. Se for um som mais grave e longo, vocês podem fazer um risco maior. Se for um som que dura muito tempo, risco grande. Pequeninho, risco pequeno. Se eu bater o violão e não tocar nada, mas fizer algo percussivo, vocês vão pegar o giz e vão bater contra a folha o número de vezes que eu bater no violão. Tipo, tô ali e faço um, dois (percuete duas vezes na mesa), se eu fizer três, tem que prestar atenção, um, dois, três, pa pa pa. Tocava um acorde cheio, grande, que durava bastante tempo, fazia um risco bem grande. Aí foi isso e, quando terminou a atividade, eu peguei um exemplo, o desenho de um deles e mostrei aqui, gente, esse risco aqui, como foi que o profe tocou quando teve esse risco aqui? Ah, aqui foi grande. Foi. E aqui? Ah, aqui tu bateu no violão. Foi.

Embora Lucas tenha dito que as crianças têm bastante interesse em aprender a ler e escrever, ao escutar suas falas, percebi que ele também tem interesse em trabalhar com a notação musical. Um outro ponto é que essas atividades já haviam sido realizadas pelo professor, em outros espaços, ele disse: “foram atividades que eu adaptei de coisas de outros [lugares], não são necessariamente da educação infantil, mas que eu fui

adaptando [e] que eu vi que eram interessantes, criei”. A fala do professor demonstra que ele revisita suas experiências para construir sua trajetória na RME/POA.

#### **4.7. A relação com a própria atuação**

O professor conta que está aprendendo a ser professor dessa etapa da educação básica através de suas vivências e experimentações junto às crianças. Ele relata:

A experiência de dar aulas para crianças foi bem empírica, foi de observação, foi de experiências. Claro, também aproveitei algumas coisas que eu sabia, que não eram necessariamente relacionadas à educação musical para crianças, mas algumas outras coisas que eu já tinha um domínio maior. Eu fui procurando aplicar, de alguma maneira, dentro da educação infantil e tudo mais, mas foi isso, a experiência, o que funciona? O que não funciona? Como fazer? Foi na cara e coragem.

Como Lucas tem aprendido a ser professor da educação infantil na prática cotidiana, ele parece ir aprendendo com as próprias dificuldades. Uma das dificuldades apontadas pelo professor foi a forma de elaboração do planejamento das aulas de música, especialmente quando começou a trabalhar na RME/POA:

Eu sempre faço, digamos, um planejamento mensal, mas, como as aulas e os encontros são muito dinâmicos, no início, eu acabei quebrando um pouco a cara com isso, porque eu tinha um planejamento que era... Eu sou muito organizado, para essas coisas, sei lá, muito germânico, sabe? Para organizar tudo. Só que, para trabalhar com a criançada, não dá pra ser muito assim. Tu tem que ter um planejamento, mas tu tem que ter, pelo menos três, quatro cartas na manga, todos os dias. No início, eu não tinha isso, então eu quebrava a cara, muitas vezes, de uma atividade que eu planejava trabalhar por duas semanas, eu fazia tudo em uma tarde e aí: agora, o que que eu vou fazer? Então, eu comecei a fazer, de ter um norte mensal ou semestral, por vezes, mas ter objetivos mais específicos por semana. Fui cada vez diminuindo mais, delimitando mais o tema, do que ia ser trabalhado semanalmente e aí eu vi que funcionou melhor. Então, é assim que eu trabalho, tem o planejamento grande, por mês ou por semestre e, dentro desse planejamento, tem outros mais curtos por semana.

Aos poucos, Lucas vai aprendendo com o próprio trabalho e buscando formas de se organizar para que não haja sobrecarga de trabalho. Um exemplo disso pode ser identificado em seu relato sobre a forma como costuma registrar seu planejamento e que essas anotações já servem como guia para sua própria avaliação e para a avaliação de seus(suas) alunos(as):

Eu tenho um caderninho em casa que eu anoto, tanto o planejamento de cada dia, quanto como foi: se foi legal, se não foi, o que deu para fazer? O que que não deu para fazer? É um material que eu não divido com direção, nem nada disso. Elas não me pedem para prestar contas disso, mas eu uso bastante para eu avaliar como está sendo, tanto como eles estão reagindo, quanto a maneira que eu estou trabalhando isso, é uma avaliação, deles, entre aspas, e uma auto-avaliação minha, também, de eu ver como estão acontecendo as coisas.

O professor conta que utiliza essas anotações depois para fazer os pareceres, porque, “conforme as anotações, [ele acaba] lembrando de momentos bem específicos da rotina, de uma resposta que foi muito especial e que se [ele] for deixar para recuperar lá no final, dificilmente, [ele] vá [se] lembrar”. Essa utilização do relatório como um suporte para a avaliação pode ter sido influenciada por uma situação desafiadora que encontrou no momento em que teve que escrever seus primeiros pareceres das aulas de música. O professor relata:

[...] eu cheguei na escola super verde, né? E aí perguntei como era a avaliação [e] elas me disseram: não, a gente faz assim, a gente faz uma avaliação por turma e uma individual de cada criança. Daí eu, automaticamente, pensei: putz! Duzentas crianças, meu deus do céu! Mas, tá, aí fui lá e fiz e aí fiquei louco, né? Porque era muita coisa, foi um volume de trabalho gigantesco, mas consegui fazer. Eu tive o recesso de julho, que é, exatamente, [o período] em que a gente está agora, que eu estou aproveitando para descansar? Não, que eu estou aproveitando para escrever. Então, acabou dando certinho.

O professor acabou utilizando seu recesso para dar conta do volume de trabalho, entretanto, no final do ano, ele se deparou com uma dificuldade ainda maior: “com apresentação de fim de ano e projeto, [eu pensei]: meu deus! Eu não vou ter tempo. Eu não vou ter recesso de final de ano ali em novembro, sei lá, para escrever. Então, eu vou ter que dar um jeito, aí eu pensei, pensei, pensei: vou ter que conversar!”

A impossibilidade de realização das avaliações acabou fazendo com que ele fosse procurar a direção em busca de outra alternativa. Ele conta:

Daí, cheguei na direção da escola de turno integral, que é onde tem mais turmas, mais crianças e passei para elas [a dificuldade e] perguntei: como é que acontecem as avaliações das aulas de educação física, que eles têm também? Daí, elas [disseram]: ah! A professora faz uma avaliação geral da turma e se tem um caso específico depois ela bota. Daí, eu [perguntei]: posso fazer assim também? Porque é muita coisa, foi uma loucura, foi muito material. Não sei como é que eu consegui fazer, sinceramente. Eu quero saber se eu posso fazer desse jeito também. Daí elas [disseram]: pode, sem problemas.

Através do diálogo com a direção da EMEI, ele conseguiu uma forma que ficasse mais viável para ser realizada, descrita a seguir:

Então, na [EMEI] eu faço uma avaliação por turma. Como eu, normalmente, estou nas entregas de avaliação, se tem algum caso positivo ou que demande um pouco mais de atenção, converso com os pais diretamente. Até porque eles sempre procuram a gente, para saber como é que está sendo, gostam de conversar com a gente, me veem muito pouco, em função da rotina. Eles pouco me veem, mais em apresentações e conselhos, então eles acabam sempre procurando a gente para conversar bastante. Então, faço um parecer geral, por turma, e os casos um pouco mais pontuais eu converso com os pais, pessoalmente. Na [EMEI JP] eu faço, ainda, um parecer individual de cada criança, faço, além de um geral da turma, são quatro turmas. Ainda assim é bastante coisa, dá umas oitenta avaliações mais ou menos, é bastante coisa, mas tô fazendo assim.

Outro ponto percebido como uma dificuldade para o professor, logo que começou a trabalhar na RME/POA, foi o fato de “não encontrar tanto material para trabalhar”. Esse ponto havia sido, segundo seus relatos, uma dificuldade encontrada desde o início. No entanto, ele parece perceber que essa dificuldade pode trazer contribuições e aprendizagens para ele como professor: “por um lado, eu acho que é uma dificuldade, por outro, eu acho que, também, faz com que a gente tenha que criar coisas, então, a gente acaba tendo que se desacomodar. Não tem como ficar acomodado”.

Sobre seu trabalho na educação infantil, o professor diz: “eu tô gostando bastante, [...] eu não tenho vontade de trocar. Gosto muito da educação infantil, acho que tá ótimo assim.” Após estar trabalhando cerca de um ano na RME/POA, o professor parece já ter uma certa propriedade para afirmar que:

Trabalhar com crianças, cada dia, é uma experiência completamente diferente, não é uma questão de faixa etária dentro da educação infantil. Eu não vejo como uma questão de faixa etária, de todos os jardins A são iguais, todos os jardins B são iguais. Não são, depende do perfil do grupo, depende da convivência entre eles, depende da rotina, tudo faz diferença, né? Então, tudo isso, são desafios gigantes. [...] Acho que é sempre uma experiência nova por dia.

## 5. A TRAJETÓRIA DE TRABALHO DE PIETRA

### 5.1. Apresentação

Pietra tem 46 anos, realizou sua graduação em Licenciatura em Música em uma universidade pública federal, no estado do Rio Grande do Sul e se formou no ano de 1991. Suas primeiras experiências com crianças pequenas ocorreram ainda durante a sua formação universitária. A professora “[acha] que desde a faculdade sempre [teve] alguma coisa com crianças pequenas acontecendo”.

A professora lembrou dessas primeiras experiências com crianças pequenas, que vieram a partir de sua curiosidade pelo trabalho de uma de suas professoras, na universidade:

Eu tive aula com [uma professora] e, aí, [essa professora] tinha uma turma de iniciação musical e eu pedi para começar a assistir as aulas. Fiquei curiosa para ver como era e acabou que eu virei bolsista dela, de iniciação científica, e, ali, eu já comecei a me encantar com esse trabalho de iniciação musical, com crianças bem pequenas, mas, é claro que a gente vai construindo, com o tempo, né?

O início de seu trabalho na educação básica, com bebês, se deu em uma escola privada. A professora disse que, apesar de já trabalhar na educação infantil, nessa mesma escola, a iniciativa de trabalhar com bebês começou por conta própria:

Bebês mesmo, recém nascidos e entre 1 e 2 anos, berçário 2, eu comecei a pegar [em uma escola privada], porque eu comecei a ir na sala cantar com eles e a gente começou a ver que eles estavam gostando, [...] aí a coordenação me chamou e disse: olha, a gente quer que tu trabalhe música com eles. Aí eu fui correr atrás, fui fazer cursos, fui ver como é que era, fiz curso com a Esther [Beyer], que já é falecida, aí eu fui correr atrás para ver como é que era isso, né?

Embora ainda não tivesse trabalhado em escolas públicas, atuou e continua atuando como professora de música em diversos espaços: escolas privadas, escolas de música e aulas particulares de teclado/piano. Essas experiências parecem fazer com que a professora tenha uma profunda identificação com a etapa da educação infantil. Ao longo da entrevista, pude perceber em suas falas essa identificação, então, para sua alegria, ao ser chamada pela Prefeitura, “eles já estavam com esse projeto, com esse início de projeto, e, aí, perguntaram se [ela] aceitava ir para educação infantil”. Pietra aceitou, com entusiasmo, trabalhar nessa etapa. Ela disse: “eu queria, porque eu já trabalhava com educação infantil [em duas escolas]”.

Sua carga horária na RME/POA é de 20 horas, sendo que essa carga é dividida em duas EMEIs, 10 horas em cada uma. Essas escolas são localizadas no bairro Jardim Itu-Sabará, zona leste de Porto Alegre. As escolas têm a peculiaridade de estarem instaladas dentro de condomínios. Os alunos da instituição residem nesses condomínios e em bairros próximos. Paralelamente ao trabalho na RME/POA, Pietra é professora de uma escola privada, na qual também atua na educação infantil, e tem alunos particulares de piano e teclado.

## **5.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)**

Quando foi chamada para assumir o cargo de professora de música na RME/POA, Pietra recebeu a oferta de trabalhar na educação infantil, oportunidade que parece ter se encaixado nos planos profissionais da professora:

[...] tudo que eu queria era continuar na educação infantil, que é o meu chão, que eu acho que é o meu chão. [Em uma das escolas] eu trabalhei sete anos e [na outra] já estou no oitavo ano lá, então, é bastante tempo com as crianças.

A professora afirmou: “eu fui a primeira professora de música da educação infantil da Prefeitura. No dia em que eles me chamaram, eu fiz toda a seleção, daí, no final, eles me disseram: parabéns, tu és a primeira professora de música da educação infantil”. O fato de ter sido a primeira deu à Pietra a oportunidade de escolher as escolas onde iria trabalhar:

Eu tinha todas, eu escolhi. Eu olhei no mapa todas as escolas e descobri que tinha duas bem perto da minha casa. Eu levo cinco minutos de carro, daqui, sem mentira, cinco, às vezes, três minutos. É muito perto, eu desço aqui uma rua e daqui a pouco eu já estou lá e aí eu perguntei: olha, podem ser essas duas escolas? E ela disse: pode.

Pietra demonstra que, além de ficar satisfeita em ser convidada para atuar em escolas de educação infantil, se sentiu bem recebida pelas profissionais atuantes na SMED. Ela relata:

Quando eu cheguei lá, para nomeação, ela tinha até reservado para mim, estava num papelzinho e ela tinha reservado para mim. Quando eu cheguei, ela perguntou: tu sabe que escola que tu quer? Aí, eu falei: eu gostaria dessas duas aqui. Aí, ela chamou: fulana, chegou aquela professora, que tu tinha anotado as duas escolas. Ela tinha anotado num papelzinho guardando as escolas para mim, então, eu não posso me queixar, de jeito nenhum.

Um único ponto parece não ter agradado a professora: o fato de ter que distribuir sua carga horária de 20 horas entre duas escolas, pois conhece outros professores de música que têm o mesmo número de turmas e a mesma carga horária que ela e estão em uma única escola. Ela conta:

[...] eu conheço professores que estão 20 horas em uma escola só e são seis turmas. O argumento da SMED é porque eu tenho berçário, mas, no berçário, eu trabalho igual. Eu quis. Elas me perguntaram, quando eu cheguei, e eu disse: claro que dá para trabalhar com bebês. Porque eu já trabalhava, eu quis trabalhar com [eles]. Então, quando os alunos são maiores, eles colocam seis turmas [para] 20 horas [do] professor. Não sei como é que funciona isso, eu já até tentei conversar, mas no fim [...] é tranquilo 20 horas e a gente se apegas as crianças e eu não quis largar ninguém.

A respeito da possibilidade de ficar em uma única escola, ela diz:

Ah! Se tivesse essa possibilidade, eu gostaria. Não por causa da quantidade de crianças, nem por causa da quantidade de aulas, mas porque uma escola já envolve uma demanda. Por exemplo, festa junina, aí tem festa junina de uma escola, festa junina da outra, dia dos pais, de uma escola e da outra. Tudo é em dobro, fazer relatório de uma escola, da outra, aí tem que comprar CDs, tem que comprar instrumentos. Toda proposta que tu faz, para conseguir comprar as coisas numa escola, tu tem que fazer para conseguir [na outra]. Eu chego aqui, eu tenho um acervo, eu tenho outro acervo lá. Então isso, às vezes, é cansativo. Quando chega determinados momentos como festa de final do ano [porque eu] ainda tenho uma escola particular junto, paralelo a isso, né? Então, as datas se batem, festa junina no mesmo dia, encerramento no mesmo dia, então, [...] eu acho um pouco complicado, mas foi o que me propuseram, quando eu entrei, e eu aceitei.

Em outro momento, Pietra reafirma seu desejo: “se eu pudesse, o ideal, para mim, seria estar numa só, aí eu gostaria de estar aqui, porque eu acho que eu tenho mais espaço aqui”. Embora acredite que esse seria o ideal, não acha que trabalhar em duas escolas seja ruim. Ela diz: “tranquilo, fico nas duas escolas, trabalho nas duas, estou gostando um monte. Não imaginei que, entrando na Prefeitura, eu fosse ter toda essa possibilidade”.

Apesar de demonstrar seu desejo de ter uma única escola na RME/POA, a professora se mostra satisfeita em trabalhar na educação infantil. A percepção positiva da professora em relação ao seu trabalho, também aparenta ser refletida em suas impressões sobre a intenção da SMED, ao propor aos(as) professores(as) de música que fossem trabalhar na educação infantil, que relaciona a dois fatores:

Primeiro, que as pesquisas tão apontando, que a música, que a educação musical, ela faz parte do processo, isso completa toda a educação das crianças. Dizem que ajuda a desenvolver melhor o cérebro, coisas assim, que eu não sei se têm pesquisas que comprovem isso, realmente, mas a gente acredita que é uma educação mais completa. Se tu quer, realmente, desenvolver as crianças, tem que oferecer outras coisas. Eu acho que a parte física que eles colocaram junto, que foi o projeto que começou, a educação física faz parte disso também. Eu achei ótima a iniciativa. [Segundo,] eu acho que também tem a ver com aquela última lei em que, agora, o ensino de música passa a ter obrigatoriedade. Acho que começaram a se dar conta de que nos países desenvolvidos, no resto do mundo, a música acontece sempre. A música não é um passarinho verde que aparece,

de repente, que música faz parte do processo. [...] Eu sempre acreditei que tem que fazer parte da educação de todo mundo, não é para virar músico, é para se desenvolver completamente.

Essa impressão sobre a proposta de inserção da música nas EMEIs dá indícios de sua própria concepção sobre o ensino de música na educação infantil. A ideia da música estar presente por oportunizar uma educação mais completa parece estar também de acordo com as DCNEI, que indicam uma multiplicidade de experiências, dentre essas, experiências musicais. Ainda sobre a proposta de inserção da música nas EMEIs, Pietra diz: “eu acho que é legal, uma preocupação da Prefeitura, que é uma inovação isso, de realmente se preocupar com a criança como um todo”.

A professora acredita que essa preocupação da SMED “é mais um momento para a gente perceber que não é só um depósito e não é para cuidar de criança, não. Tem um trabalho a ser desenvolvido com essas crianças”. Nessa fala, a professora deixa nas entrelinhas que entre o cuidar e o educar, prioriza o segundo.

Após tomar posse na SMED, Pietra se dirigiu às escolas nas quais iria trabalhar. A professora relata como foi a chegada em cada uma das escolas, como foi recebida pela direção e por seus(suas) colegas e como foram esclarecendo as dúvidas através do diálogo:

Quando eu vim, eu lembro que estava todo mundo meio perdido, ninguém entendia direito, [mas] eu fui super bem recebida. Aqui já foram organizando as coisas, na outra escola custou mais, não entendiam, o que eu ia fazer, a proposta, daí me deram chance de falar. Nas duas escolas eu tive um momento para falar, para explicar. Achavam que era um projeto, eu digo, não, eu sou nomeada da Prefeitura.

Ela esclareceu a seus(suas) colegas que estava chegando nas EMEIs para ser professora nessas escolas. Sendo assim, sua permanência não teria um tempo determinado, como um projeto que permanece um ano, por exemplo, mas algo que teria continuidade. Após se apresentar e esclarecer as dúvidas, a professora passou a elaborar a organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil.

### **5.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil**

#### **5.3.1. Sobre os tempos**

Sobre a organização dos horários em uma das escolas em que Pietra trabalha, a professora afirma:

Aqui, [nessa] escola, [a pessoa que] na época era vice-diretora, agora é diretora, ela organizou os horários, e ela tentou me usar todo horário que ela pudesse, é muito complicado... Passou um trabalho louco, por quê? Porque as crianças dormem, as crianças lancham, as crianças jantam, tem pátio. Então, ela ficou tentando organizar.

Pietra diz que a atual diretora dessa escola “tentou organizar da melhor forma, são cinco turmas, então, eles têm aulas na quinta de tarde e na sexta de manhã, eles têm duas aulas por semana, ela organizou e conseguiu fazer”. Sobre a duração desses períodos, ela esclarece: “o máximo que eles têm é 40 [minutos], tem aulas de 35, 30 e chega a ter uma aula de 25 pro berçário só, mas é entre 30 e 40 minutos, né? Que é o que elas me perguntaram, no começo, e a experiência que eu tenho”.

A professora parece ter se sentido satisfeita pelo fato de outra pessoa ter organizado seus horários e revela: “confesso que, se eu tivesse que fazer, eu acho que não ia conseguir, é uma loucura, até que ela conseguiu encaixar tudo”. Essa afirmação se deve ao fato que, “na outra escola, [ela] não tem uma pessoa que pegue, que assuma essas coisas, então, [a diretora disse a Pietra]: ah, tu organiza”.

Como nessa EMEI a professora teve que organizar os horários das aulas de música, o que considera uma tarefa complicada, ela buscou a melhor forma possível. Ela explica:

Então, são seis turmas e eles têm uma aula por semana, porque eu não consegui... eu faço uma aula de 45 minutos, aí são aulas maiores. Berçário 1 e berçário 2, 30 minutos, e os outros eu reservei 45. É assim, por exemplo, maternal 1, foi, foi (querendo dizer que vai fazendo as atividades), quando a gente sente que as crianças, elas têm um tempo, né? Daqui a pouco, elas não tão mais dispostas, então tá, aí, eu vou encerrando. Eu tento levar muitas propostas diferentes, vou passando de uma coisa para outra, mas também, se durar 40 [minutos], se durar 35 [minutos], não tem problema. Mas, mesmo eles tendo uma aula por semana, ficou difícil de organizar os horários. Eu tenho dificuldades, por exemplo, tem uma tarde que eu chego, para eu dar aula às duas e meia, eles têm que lanchar antes, então, assim, eu sempre chego e vou direto na turma, lembrar a professora que eles têm que lanchar antes. De manhã, também, eu dou as aulas, quando chega na última turma, já é quase hora do almoço, eu tô dando aula, elas têm que fazer trocas, têm que arrumar os colchonetes da sala, então, ali, acaba que fica meio tumultuado, por causa dessa questão do horário, fica difícil... Eu não sei, eu acho que é bem complicado organizar os horários e... funciona sim, eu acho que funciona isso, deles terem duas aulas por semana ficou super bom, mas não consegui fazer na outra escola.

Pietra demonstra que nas instituições em que trabalha não há um rigor no tempo cronológico das aulas, apesar dessas serem divididas em períodos. Um fator que parece dificultar a organização de seus horários nessa escola é o entendimento de seus(suas) colegas: “eu acho que é porque falta essa compreensão das pessoas de [se organizarem]: ah, nesse dia vou fazer menos pátio ou não sei o quê. Não consegui isso e achei melhor nem ficar me incomodando, mas ocupei bem o espaço com isso”.

Apesar de ter sentido dificuldade para organizar os horários de modo que cada turma tivesse duas aulas de música por semana, como foi organizado na outra escola em que trabalha, a professora parece ter encontrado outras alternativas:

De tarde, na sexta-feira de tarde que eu vou lá, sobra um espaço maior, então, alguns dias, eu faço algumas coisas por fora, com as crianças, tem dias que eu vou no... eles estão no pátio, já terminou meu horário de aula, eu vou lá cantar um pouquinho, fazer uma roda cantada ou teve dia que eu trouxe, combinei com uma turma, eu ficava numa mesa na biblioteca e eles me ajudaram a fazer instrumentos, colocar miçangas dentro dos potinhos e fazer instrumentos, então eu aproveitei aquele momento, para um momento livre, de música.

A professora chamou essas outras atividades de “momentos livres, de música”, para além dos períodos determinados. Ela conta: “eu faço coisas com as crianças, que são extras da aula. E daí achei legal ter esse momento, essa oportunidade de fazer uma coisa diferente, de vez em quando. Então, estou usando assim os horários, e estou achando que estão bem utilizados”.

### **5.3.2. Sobre os espaços**

Os “momentos livres, de música”, além de utilizarem um tempo que não é o da aula de música, também ocupam outros espaços da escola, além da sala de aula, como o pátio e a biblioteca. Essa relação entre os tempos e os espaços parece interessante, já que a aula de música tem um período determinado e é realizada, prioritariamente, na sala de aula, e os “momentos livres, de música” não têm um tempo determinado e utilizam múltiplos espaços.

Quando questionei Pietra sobre o local em que costumava dar suas aulas de música, a professora respondeu:

É na sala de aula, isso é o que eu mais sinto, porque eu trabalho numa escola particular em que eu tenho uma sala. Então, [nessa escola], eu tenho uma sala que, imagina, é a mesma sala em que eles têm aula de ballet, fora do turno. É uma sala enorme, com tabuão, espelho, piano, tudo. Aí, é claro que a gente toma um choque, mas a gente sabe que é assim, né? As escolas infantis, pelo menos nas duas em que eu estou, os espaços estão todos extremamente ocupados, então, é na sala de aula.

No excerto acima, é possível perceber a importância que a professora dá ao espaço em que ocorrem as aulas de música, bem como suas preferências em relação a esses espaços. O fato de não ter uma sala específica para trabalhar é indicado pela professora como sua principal dificuldade. Ela conta que experimentou diferentes lugares

para trabalhar, mas acabou optando por utilizar a sala das turmas por serem mais amplas do que os demais espaços disponíveis.

A professora fala sobre alguns espaços em que experimentou dar suas aulas de música. Ela conta que, “eventualmente, [em uma das EMEIs consegue] ir até a biblioteca, mas a biblioteca é apertada, tem muito estímulo, muitas coisas, tem computadores na biblioteca, tem fantoches, tem livros, então, às vezes, [ela faz a aula lá]”. Sobre a outra EMEI, Pietra diz:

É mais na sala, também, eles têm um pátio interno legalzinho. Às vezes, eu consigo fazer rodas cantadas ou alguma outra atividade naquele pátio, mas depende do que está acontecendo, porque, às vezes, tem crianças brincando no pátio, está chovendo, estão brincando naquele pátio, daí eu não posso usar. E eles têm uma brinquedoteca, mas é apertada, meio acidentada, não funcionou, porque eu sempre gosto de ter nas aulas momentos sentados e momentos corporais, bem corporais, então, tem que ter um espacinho, né? Então, as gurias arredam as mesas e tudo e eu vou na sala de aula.

Como ela realiza a maioria de suas aulas na sala das turmas, para usufruir dos recursos disponíveis ela tem que carregá-los para cada uma das salas. A professora brinca: “eu teria que ser um polvo, porque eu levo aparelho de som, violão, instrumentos, é um monte de coisa. Às vezes, eu digo: olha, chegou a mudança”. A quantidade de recursos que a professora leva para as salas das turmas parece ter relação com o princípio orientador de suas práticas educativo-musicais, que será apresentado a seguir.

#### **5.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais**

Como a professora já tinha bastante experiência em outras escolas de educação infantil, ela parece ter começado seu trabalho na RME/POA tomando como base uma estrutura familiar a ela e construída ao longo de sua trajetória nessa etapa da educação básica.

Em relação a essa estrutura, estabelecida para a realização das aulas, a professora diz: “eu tento pegar uma mesma linha e as coisas vão acontecendo de acordo com a idade, vão aprofundando”. Ela relata: “é uma mesma linha, mas são enfoques diferentes, porque eles vão crescendo e vão, cada vez, descobrindo mais possibilidades, né? Os instrumentos, tudo. Mas, sempre vai ter, eu gosto de trabalhar a parte do canto, da preparação da voz, o canto [e] a parte corporal”.

Essa estrutura auxilia Pietra na organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil. Nesse sentido, identifiquei como princípio orientador das práticas

educativo-musicais o acúmulo de conhecimentos musicais adquiridos através de diferentes atividades. Esses conhecimentos vão sendo definidos a partir de suas próprias concepções e do diálogo com os sujeitos da educação infantil.

## **5.5. A relação com os sujeitos da escola**

### **5.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola**

Um aspecto importante para que a professora possa desenvolver as diferentes atividades pretendidas são os recursos materiais. A professora contou que, quando chegou em uma das escolas,

tinha algumas coisas, elas começaram a catar, uma coisinha aqui, não sei o quê, tinha uma caixa, aí a gente começou a organizar. Primeiro, era em cima de um armário, aí, eu comecei a juntar muita sucata e elas também. A gente fez muita coisa, já fiz um trabalho de confecção de instrumentos, de criação, com sucata. Vira e mexe a gente acaba fazendo isso, mas a gente foi juntando [tudo que tinha].

Após ter identificado os recursos já disponíveis, a direção perguntou à professora o que seria necessário adquirir e ela disse: “olha, o principal é o violão. Eu comecei trazendo o meu violão, aí, logo que deu, elas compraram um violão. Eu fui junto escolher”. Aos poucos, a direção, juntamente com a professora, foram ampliando os recursos para a aula de música: “depois, a gente começou a ver instrumentos, daí alguns instrumentos elas compraram: pandeirinhos, ovinho, aquelas maracas de ovo, várias coisas. Elas compraram xilofone”.

No momento em que cheguei na instituição para entrevistar a professora de música, a diretora veio até ela falar sobre uma verba que a escola tinha para adquirir novos recursos. Pietra retomou isso no momento da entrevista:

Agora, tu viu que ela me disse... quando dá ela me diz. [...] quando tem uma verba que é para permanente, que é por causa do ADOTE [por exemplo] aí elas me dizem: oh! A gente tem que comprar CDs, por exemplo. Aí eu mando uma lista, aí compraram quase toda a lista que eu mandei. Então, elas vão adquirindo.

A professora comenta sobre os recursos adquiridos após sua chegada. Essas aquisições são feitas com verbas que as escolas recebem. No caso, a fala da professora se refere ao ADOTE, forma coloquial como chamamos o projeto “Adote um escritor”, em que as escolas escolhem um escritor para trabalhar durante o ano e recebem verbas para compra de materiais relacionados a esse escritor.

As verbas, por si só, não garantem a compra de recursos para as aulas de música, já que essas servem para várias outras funções. Desse modo, a aquisição de recursos para as aulas de música depende da parceria com a direção e do valor que essa direção destina para a compra de instrumentos. Sendo assim, a professora observa uma diferença entre as duas EMEIs em que trabalha:

Elas já tinham bastante CDs e os CDs ficavam lá na direção. Aí, elas pediram que eu organizasse, que eu tivesse eles ali no armário. Hoje, por exemplo, elas me disseram que vieram alguns livros, sobre educação musical do MEC, já separaram e deixam ali no armário, para mim. Então, é um material da escola, mas que fica ali, sob a minha custódia, para ir mexendo, e elas vão. O teclado é, aconteceu que eu tinha, eu tenho uma aluna, ela faz piano, mas com o teclado, em casa, é um repertório mais de piano. É uma aluna de muitos anos, e ela ganhou um melhor, ela precisava de um sensitivo e ganhou, aí, ela me ofereceu, trouxe para cá, ficou aqui, até porque, aqui tinha mais espaço. São duas escolas, eu já levei lá, mas aí fica aqui e lá eu tenho um armário bem menor. As compras também, eu levei um ano, elas conseguiram um violão usado, aí, depois de um ano, compraram um outro violão, mas compraram também. Agora, que já é o meu terceiro ano, que eu consegui comprar três instrumentos musicais, lá, todos que eu estou usando, lá. São coisas assim, eu trouxe até algumas coisas da minha casa, que eu não queria mais, eu vou botando e vou juntando mas, como as crianças gostam sempre de novidade, eu tô sempre inventando, um pouquinho de tudo tu inventa, né? Mas a maioria, esse armário, no formato que está, foi porque eu cheguei, porque elas tinham algumas coisas nas salas e aí foram juntando e foram me dando e a coisa foi tomando forma. E é bem legal, é um trabalho que eu espero que permaneça.

Sobre seu relacionamento com os demais profissionais, a professora diz: “ai! Eu acho que é tranquilo”. E complementa:

Eu não tenho muita dificuldade de relacionamento, tento manter um relacionamento bom. Claro que a gente nunca agrada todo mundo. De vez em quando, sai alguma coisinha assim: ai, porque não sei mais o quê. Ah! Porque ta repetindo a mesma coisa que fez e eu digo: e ai? Por que não pode repetir uma coisa que fez? Às vezes, vêm umas coisas, sabe?

A professora não demonstra se incomodar com a opinião de alguns/algumas colegas sobre seu trabalho, o que talvez se justifique pelo pensamento da professora sobre o ambiente de trabalho:

Eu já me dei conta que isso é [uma] coisa que acontece em ambiente de trabalho e quem trabalha com muita gente. Às vezes, tem dias que tu agrada, tem dias que tu não agrada, tem dias que eu não estou, também, tão bem e a aula não sai tão boa. De repente: ah! Mas podia ter feito isso, podia ter feito aquilo. Eu também, quando vejo os outros trabalhando, eu penso: ah! Se fosse eu, fazia assim ou fazia assado, né? A gente sempre muda, mas isso é bem tranquilo, eu nunca tive nenhum problema com ninguém, de discutir, de brigar, nas duas escolas. Então, eu acho que é tranquilo.

Como na RME/POA as turmas do berçário 1, berçário 2, maternal 1 e maternal 2 devem, por determinação legal, ter mais de um adulto por turma, isso faz com que o trabalho seja mais coletivo do que nas demais etapas da educação básica. Desse modo, a professora de música tem o seu trabalho acompanhado por outros(as) profissionais, o

que pode gerar questionamentos sobre a forma como se desenvolvem as aulas, como mostra o exemplo anterior.

Já nas turmas dos jardins está previsto que haja a presença de um único adulto com cada uma das turmas. Porém, nas aulas de música a professora também é acompanhada por outro adulto. Essa situação também gera um desconforto com seus (suas) colegas. Segundo Pietra, esse acompanhamento foi uma orientação da SMED. Ela afirma:

a gente tem orientação da SMED que não é para ficar sozinho na sala de aula, né? Eu recebi essa orientação, mas, normalmente tem alguém, tá? O combinado é que as professoras podem sair para resolver os problemas delas, planejamento, coisas assim, mas que eu não fique sozinha. Isso já deu muita polêmica, aqui, principalmente, algumas [queriam saber] porque elas podem ficar sozinhas com as crianças e eu não posso. Aí vem toda uma orientação: eu não estou todos os dias com as crianças, eu não sei quem morde, quem puxa, quem faz xixi na calça e todas essas questões. Eu não conheço direito. Veio essa orientação da SMED, aquele tempo que eu estou com eles é para eles terem aula de música, não é para eu atender, ir no banheiro, fazer isso, fazer aquilo, porque eles vão estar perdendo da aula de música. Então tem que ter uma pessoa para resolver essas questões.

O fato de ter recebido a orientação de não ficar sozinha durante as aulas parece ser um ponto de conflito entre a professora e os(as) demais profissionais da escola. Ela conta: “às vezes, surgem umas coisas meio assim, tipo: por que ela não pode ficar sozinha na sala de aula? Por que a gente não pode fazer um intervalo maior quando ela vem? Eles acham que entrou uma pessoa, então vou lá descansar”. Nesse momento a professora recebe o apoio da direção, “a coordenação, aqui, é bem firme, eles dizem: porque é orientação da SMED. É assim que tem que ser e é assim que vai ser”.

Apesar de ter recebido a orientação de não ficar sozinha com as crianças, Pietra diz que nem sempre é possível:

Às vezes, tem dias, que está faltando gente de todos os lados. Eu não me importo, até o maternal 1, eu acho que nunca acontece. Pode acontecer no maternal 2, no jardim A e no jardim B, mas, aí, é assim, a professora diz: eu estou em tal lugar, qualquer coisa pede para o fulano me chamar. Então, dá uma emergência, a criança vai lá correndo, chama e ela volta. Daí, eu não me importo. Eu acho que eu consigo ter domínio de turma, eu tô acostumada com isso, mas tem essa questão da responsabilidade, porque se uma criança morder a outra, era tu que estava ali com eles, né? E, aí, tu está com o violão na mão, envolvido e, *puf*, aconteceu e tu nem sabia que aquela criança mordida. Então, é legal quando tem gente.

Ao comparar as duas escolas em que trabalha, em relação ao acompanhamento por outros(as) profissionais, a professora percebe uma diferença entre as duas EMElS em que trabalha. Ela conta:

Aqui, é mais tranquilo, na outra escola, acontece mais seguido, porque lá parece que as pessoas tiram mais licença, está sempre faltando mais gente, e o jardim B tem ficado, as professoras estão

sozinhas. Então, quando eu entro, ela diz: Pietra, estou em tal lugar, qualquer coisa tu me chama. Mas não tem acontecido nada que me diga: ai! Não. Não vou mais aceitar ficar sozinha com eles, tá tranquilo, quando precisa, eu fico.

A professora comenta: “eu prefiro que tenha uma pessoa [comigo] e eu gosto quando participam junto, eu dou instrumento na mão da monitora que tá ali, da professora, se estão junto, eu convido para participar. Eu gosto que participe”. Pietra relata:

às vezes, as pessoas me perguntam: ai, tu te importa que eu fique aqui? Eu não me importo nem um pouquinho, eu adoro quando tem um adulto dentro. Até porque eu acho que o trabalho que eu faço com eles ali não pode ficar resumido àquele tempinho e pronto. Se as pessoas, os adultos que estão ali, estão vendo, [as crianças] vão pedir, elas vão cantar durante a semana, alguma coisa vai acontecer durante a semana, daquilo e acontece muito.

Nesse momento, Pietra lembra de uma situação ocorrida em uma escola particular, que demonstra a importância de ter alguém que está mais tempo durante a semana com as crianças do que ela:

Uma vez eu brinquei com eles, trouxe instrumentos e fizemos um trabalho de regente: um era o maestro lá com a batuta e os outros tinham que tocar: tocar suave, tocar forte (realiza os gestos conforme a fala). Eles faziam, combinamos alguns gestos e, daí, aconteceu que, quando eu não estava, durante a semana, [...] tínhamos instrumentos, tinha um cestinho de instrumentos na sala, a professora me contou que eles brincaram depois disso entre eles, pegaram um palitinho e brincaram. Então, é super legal, porque ela tinha visto a minha aula, então ela entendeu o que eles estavam fazendo, qual era a brincadeira que eles estavam fazendo, que eles estavam reproduzindo uma coisa que eles tinham vivenciado na aula de música.

A professora acredita que a participação de outros(as) profissionais nas aulas de música é algo positivo para todos: para as crianças, para ela e para aqueles(as) que participam da aula, pois eles(as) têm a possibilidade de adquirir novos conhecimentos:

Eu percebo isso, em todas as escolas em que eu trabalho, depois de um tempo, as professoras vão ficando mais afinadas, elas vão cantando junto. Elas cantam depois para as crianças, elas vão melhorando a voz, vão cantando mais afinado, vão se musicalizando junto com as crianças. Conhecem os nomes dos instrumentos que eu trago e vão conhecendo coisas. Por exemplo, esse ano, centenário de Dorival Caymmi, cantamos, as crianças amaram “Maracangalha” e “Eu não tenho onde morar”. Pô! Elas não sabiam que era o centenário de Dorival Caymmi, mal conheciam alguma coisa. Vão sabendo junto, que eu vou contando para as crianças, para elas também e as crianças pediram e, para minha surpresa, pediram muito e elas cantavam depois.

### **5.5.2. A relação com as crianças**

Ao relatar as possibilidades que os(as) demais profissionais têm de adquirir novos conhecimentos, Pietra deixa transparecer o envolvimento das crianças nas aulas de

música e com as atividades desenvolvidas, já que, mesmo em momentos externos às aulas de música, as crianças solicitavam o repertório para os(as) outros(as) profissionais.

Além do envolvimento das crianças com as práticas musicais, ela conta que seu relacionamento com as crianças,

normalmente, é tranquilo. Eles gostam muito, eles querem atenção. Então, se um [aluno] me disser: Pietra, olha o meu tênis, eu tenho que olhar pro tênis de todo mundo. Eu tenho que cuidar disso, porque se eu dou uma atençãozinha para um: ai, que legal isso aqui, aí todo mundo se alvoroça, aí fica uma confusão, fica todo mundo: Pietra, olha aqui, olha aqui, sabe? Mas é tranquilo.

Ela percebe que “as crianças têm um vínculo muito bom [com ela]” e justifica: “já é o terceiro ano que eu estou aqui e eu noto que eles criaram um vínculo, são muito queridos e me atendem, eu acho que eles respeitam”. A professora de música diz que, “de vez em quando, [as crianças] testam para ver se [ela vai] dizer a mesma coisa que a professora disse. Ai! É uma diferente, vamos ver o que ela vai dizer, né?”. Mesmo assim, acha que “é tranquilo, [pois está] acostumada com eles”.

Embora seu relacionamento com as crianças seja tranquilo, às vezes, encontra algumas dificuldades, mas considera que fazem parte do trabalho. Ela diz: “tem a criança teimosa, tem a criança que tem os seus problemas, em todos os lugares, né?”. E complementa:

Entre eles, também, às vezes, brigam entre eles, às vezes, por causa de instrumento, brigam. Hoje foi um dia, que uma agarrou os cabelos da outra, porque as duas queriam o mesmo instrumento. O instrumento estava na minha mão e as duas estavam discutindo quem é que ia ficar com o instrumento e aí uma agarrou. Aí, a professora me disse - por isso que é legal ter um outro adulto junto - ela está assim essa semana, qualquer coisa, ela está agredindo. Aí eu relaxei, porque eu vi que não foi só comigo, não foi por minha causa, né? Isso está acontecendo, também tem isso, quando a criança me preocupa, que eu vejo que está numa fase difícil, como eu tenho... [é] legal ter esses momentos de planejamento, porque, às vezes, eu vou lá na sala e pego, pergunto para a professora: o que que está acontecendo com o fulano que está tão diferente hoje? O que que está acontecendo?. E a gente vai tentando.

A professora percebe a importância de se preocupar com a vida das crianças, para além do que ocorre na escola: “às vezes, se a gente descobre o que está acontecendo na vida da criança, parece que ela relaxa, mas acho que a gente relaxa, porque a gente começa a entender um pouquinho o porquê da criança estar agindo daquela forma”.

As reações das crianças parecem não influenciar somente seu comportamento, mas o próprio planejamento é modificado conforme a turma está naquele determinado dia:

[...] tem os conflitos, algumas vezes, tem momentos que falam todos, ao mesmo tempo, que não conseguem ouvir ou que estão mais agitados. Por isso tem que mudar o planejamento. Muitas

vezes, tu vem com uma programação e tu vê que as crianças tão precisando extravasar, eu digo: não, então vamos pular primeiro. Eu gostava muito, tinha uma fase assim que eu tinha, que começava a aula e tinha sempre uma parte corporal e daí um relaxamento. Aí, eu descobri que, muitas vezes, começar a aula com uma parte corporal, dançar, extravasar, é super legal, porque depois a gente para, respira, aí eles se concentram um monte, parece que eles precisavam descarregar, aquilo. Então tem momentos que eu faço assim, aí vou invertendo e funciona melhor a aula.

Além de seu interesse pela vida das crianças, a possibilidade de realizar atividades com as famílias das crianças é destacada como algo positivo:

[...] é legal que elas me dão muita oportunidade de fazer atividades com os pais junto. Assim, dia dos pais, por exemplo. Na outra escola também, ela já me pediu: ah, vai ter entrega de avaliação, queria que tu participasse, contasse um pouco da tua proposta e cantasse com eles, algumas coisas, que tu canta com o berçário 1, uma professora pediu. Então, eu vou fazer isso, já fiz uma outra vez com mães. Às vezes, tem atividades que acontecem que eu consigo incluir a família junto e é legal, porque eles também vão entendendo, um pouquinho, o que está acontecendo, que trabalho é esse, que estão fazendo.

Embora a professora se interesse pela vida das crianças e tenha um vínculo bom com elas, isso não precisa ser explicitado em seus pareceres descritivos. Pietra conta: “eu faço só das turmas, não por criança. A gente faz um geral da turma, o que foi trabalhado e como é que foi. Às vezes, eu sento com as professoras: ah! fulano assim, alguma coisa, mas a gente não coloca nada específico, elas colocam o que elas observam”. De modo um pouco mais detalhado, ela descreve:

Eu faço, tipo, uma folha, aí eu coloco o que gostam mais, o que foi trabalhado. Eu boto um geral, uma panorâmica do que foi aquele semestre. É por semestre. [...] Eu não consigo colocar tudo que foi trabalhado, daí, eu foco, em alguns aspectos, eu coloco para os pais terem. Até porque não adianta eu querer escrever um livro, porque os pais não vão ler, né? Não vão querer ler, eu acho, pelo menos. Então, assim, uma coisa menor para os pais, eles têm curiosidade de saber, né?

Ainda que o vínculo com as crianças e os aspectos individuais de cada criança não apareçam nos pareceres da professora, ao detalhá-los, Pietra demonstra indicar as preferências das crianças de um modo geral. O centro desses registros parece ser as práticas musicais realizadas, que serão apresentadas no próximo subcapítulo.

## **5.6. As práticas educativo-musicais**

A professora deixou transparecer que costuma trabalhar com alguns temas, embora não os tenha denominado dessa forma. Os temas relatados por ela, em sua maioria, são elaborados a partir de um compositor e do repertório composto por ele, dentre os quais, destacou:

Ano passado a gente cantou Vinícius de Moraes, porque era o centenário de Vinícius de Moraes: “A casa”, “A foca” e não sei mais o quê. Esse ano, apareceu Dorival Caymmi, vai vir Lupicínio Rodrigues, no segundo semestre, então não tem porque a gente ficar cantando Vinícius de Moraes a vida inteira, se tem outros, né? E vão surgindo outras coisas...

Os temas elaborados pela professora têm como objetivo o desenvolvimento musical das crianças e a escolha dos compositores e do repertório é feita por ela. As datas comemorativas também fazem parte das aulas de música e ajudam a professora a estruturar suas aulas. Segundo Pietra, “o canto é muito de acordo com o que eles gostam [e] de acordo com o momento. São [músicas] juninas. Agora, hoje, começamos com o dia dos pais, não tem como fugir dessas datas. E eles se envolvem muito com essas coisas também”. Ela exemplifica:

[...] por exemplo, agora teve copa do mundo, aí eu trouxe a música oficial da copa do mundo, a gente ouviu e dançou, com os bebês também. A Alemanha ganhou a copa do mundo, essa semana, os meus alunos, todos, dançaram comigo uma música tradicional alemã, eu digo: vamos ver... vocês sabem o que os alemães gostam de cantar, de dançar? Não? Então vamos dançar. Mostrei e eu trago coisas para eles também no aparelho de som, e a gente faz uma expressão corporal e dança, a partir daquilo.

Sobre seu planejamento, Pietra conta: “eu tenho um caderno de registro, aqui, nessa escola, elas até me deram um caderno e eu faço, é um registro para mim, tá? Então, eu planejo uma aula, eu escrevo o que eu pretendo fazer”. A professora pega o caderno para me mostrar e continua: “muitas vezes, eu... tu vai ver que tem coisa riscada, assim ó, mudo as coisas no meio do caminho, isso aqui deu, isso aqui não deu”. Ela acrescenta: “muitas vezes, eu mudo tudo e risco (folheando o caderno): não deu isso, isso não tinha nada a ver. Hoje foi um dia [...] eu tinha planejado uma coisa que eu vou riscar, eu vi que não tinha a ver com o resto. Daí, a gente vai sentindo na hora, sabe?”.

Ela diz que desde 2013 a direção dessa escola já havia feito um caderno para ela: “no outro ano, elas já começaram a fazer e até para eu anotar coisas dos alunos, lista, alguma coisa eu anoto. E, daí, eu pego e ponho aqui a aula e boto qual é a minha intenção”. Ao ver o caderno brevemente, percebi que a professora fazia um único planejamento para todas as turmas, porém ela esclareceu:

Às vezes, eu boto essas atividades são mais para o jardim A e B, essas para maternal 2. Tem coisas que, às vezes, são diferentes, [por exemplo]: primeira turma trabalhei, aí eu vou pegando o que eu trabalhei com aquela turma e boto ali, é meio que por cores, porque tu não consegue escrever tudo, porque é muito rápido. Às vezes, eu vou lá, entre uma aula e outra, e anoto rapidinho, porque, depois, quando eu quero fazer os relatórios, eu faço uma retrospectiva, dou uma olhada, leio e releio o que que foi feito, né?

Ao falar sobre o desenvolvimento das aulas de música nas diferentes turmas, ela optou por descrevê-las por nível e por turma, traçando relações entre todas as turmas, contribuindo para que fosse possível compreender o que chamou de “seguir uma mesma linha”. A descrição da professora sobre as aulas permite perceber que ela tem uma estrutura estabelecida, com atividades que considera básicas e devem estar presentes em todas as turmas. Conforme as crianças vão crescendo, há uma ampliação do espectro de atividades e uma ampliação da complexidade das mesmas.

Sobre os berçários, a professora afirma que, ao longo do ano, as possibilidades vão sendo ampliadas conforme as crianças vão se familiarizando com o ambiente escolar. Nas palavras da professora:

Os berçários, a gente tem um período do ano que eles estão se adaptando, tu deve saber isso, que é um choro, choro, choro e, muitas vezes, só [ao ouvirem] o cantar eles já param de chorar, só para ouvir aquele violão. Então, começo eu e o meu violão, aí vou trazendo instrumentos e a coisa vai andando. Aí, entra num momento em que o cantar e o tocar instrumentos para eles já é tranquilo, aí, a gente começa a brincar de roda, juntos, na aula, ou eu começo a trazer músicas e a gente dança.

Com relação ao período do ano em que realizamos a entrevista (metade do ano), Pietra afirma: “agora, eu já tô num momento ideal, que eu consigo fazer uma aula com início, meio e fim”. A professora começa a descrever de modo mais detalhado suas aulas nos berçários:

No berçário, eu gosto de fazer brincadeiras com a voz primeiro, [é] uma espécie de aquecimento ou uma conscientização pro canto. Então, eu faço brincadeiras com soprar, com respirar, com subir o som (faz um glissando com a voz indo do grave para o agudo e depois de agudo para o grave), subir e descer, os escorregadores, eu brinco um pouquinho com eles e eles brincam junto. Aí, a gente canta. Às vezes, tem momentos que eu deixo só [para o canto]... Vamos cantar? Eu canto uma música, duas e daqui a pouco eu pego os instrumentos. Quando eu pego os instrumentos, normalmente, eu toco eles dentro da sacola. Eles primeiro ouvem, depois eles veem o que veio. Aí eles pegam, exploram, a gente canta canções e eles vão tocando junto. E aí vão surgindo coisas, eu vou percebendo que músicas eles gostam mais, o que eu já consigo ouvir eles cantando, algumas sílabas, o au au do cachorro, e a voz vai saindo, vai aumentando. Aí, eu gosto de fazer um momento de caranguejo (cantarola “caranguejo não é peixe”), fazer a roda, o gato e vou aumentando, faço o anel da pedra verde, vou fazendo. Daí, quando vai terminando, a gente vai baixando a poeira, canta uma coisa mais tranqüila e eles não me deixam ir embora sem cantar um “tchau, tchau, tchau”. Eles sempre querem cantar um tchau para mim, para entender que terminou, terminou a aula. Então, tem todo aquele momento do terminou.

A professora percebe uma grande evolução nas crianças dos berçários ao longo de um ano. Ela conta: “é bem legal de ver, porque inicia o ano [...] e a preocupação é estancar o choro e a gente termina o ano com uma super participação, que eles já vão conhecendo instrumentos, vão ouvindo sons”. Ainda com relação às atividades trabalhadas nos berçários, Pietra diz: “eu gosto de trazer muita coisa: um som diferente

para a gente ouvir ou sons de bichinhos, aí eles vão tentando descobrir, as gravuras. Tento trabalhar várias coisas, não só o canto”.

A professora passa, então, a falar sobre as aulas de música que planeja para as suas duas turmas de maternal 1, uma em cada escola. Ela explica:

vai nessa mesma linha, mas as coisas já começam a acontecer antes, então, eles já começam a participar mais, eles já cantam mais, então, eu já posso trazer mais coisas. Posso trabalhar mais essa percepção auditiva e vou e aí eu vou aprofundando. As rodas, também, são mais elaboradas, eles já começam a conseguir fazer rodas maiores. No berçário, às vezes, uma roda é de duas ou três crianças ou é com a gente, com todas as professoras juntas. Muitas vezes, eu não ligo o violão, eu faço de propósito e vejo o que eles vão fazer e eles vão se organizando entre eles. No maternal 1, a gente já consegue mais e eles já começam a se organizar sozinhos.

Embora a estrutura de suas aulas permaneça a mesma, Pietra afirma que, “com o maternal 2 [ela] já [consegue] criar algumas coisas” e exemplifica:

por exemplo, agora, pro Brasil, a gente estava criando um grito de torcida pro Brasil, eu dizia para eles: o que que a gente vai dizer pro Brasil? Aí, a gente fez um grito de torcida, eu trouxe os tambores e a gente tocava, e fazia junto. Então, tu já consegue acrescentar mais, mas aquele básico tem, a gente começa a aula, brincadeiras vocais, para voz, o canto.

Ela continua contando sobre as aulas do maternal 2 e comparando as crianças dessa turma com as crianças menores: “os instrumentos, também, a gente já consegue entregar na mão um agogô, um afoxé, uns instrumentos um pouquinho mais difíceis de tocar, para as crianças menores, porque eles não conseguem manipular”. Ela afirma levar esses instrumentos também para os menores e diz: “apesar de que eles veem e tudo, mas ficam com o afoxé na mão e não conseguem fazer ele girar”. E conclui: “então, daí, no maternal 2, a gente consegue ir aprofundando isso”.

Já com o jardim A, “a coisa flui muito mais e o B, mais ainda, então, com o B e com o A [ela consegue] trabalhar coisas, questões de percepção auditiva bem maiores”. Ao fazer essa afirmação, a professora pondera:

apesar de que, lá com os pequenininhos, quando eu pego meu xilofone, eu toco uma melodia, algumas vezes eles, eu percebo que eles estão reconhecendo que é O gato, que é o Marcha soldado, sei lá eu o quê. Procuro pegar melodias que eu sei que já conhecem, para ver se eles estão reconhecendo o que eu estou tocando.

E complementa: “ali, no jardim B, eu posso dificultar isso muito e eles vão, eles prestam atenção, eles vão ouvindo”. Em seguida dá um exemplo de atividade que só realiza com os jardins, traçando uma comparação com as outras turmas. Ela diz:

por exemplo, lá no jardim A e no jardim B eles adoram brincar, brincadeira folclórica "a serpente", e, daí, eles passam por baixo da perna, todo mundo, um embaixo da perna do outro, que não adianta eu fazer com o maternal 1 porque... adiantar, adianta, vou fazer de uma forma mais simples, eles não vão conseguir passar tudo, a coisa não vai fluir, né? Então eu vou complicando, vou aumentando o nível de dificuldade e vou vendo o que que está interessando eles.

A citação da professora ajuda a compreender a "linha" que ela diz seguir. Por exemplo, ela realiza brincadeiras de roda com todas as turmas, mas a brincadeira varia de turma para turma. Outro exemplo dessa linha é o que segue:

Agora, durante a copa do mundo, por exemplo, eles estavam interessados no Hino Nacional, mas o jardim A e o jardim B. O maternal 2, uma vez a gente cantou, eu vi que eles estavam interessados, cantamos. Ah! o que que é canto a capella? Aí, a gente viu, aí cantamos a capella uma primeira parte, mas eu não vou torturar as crianças com o hino inteiro, né? Aí, ali, é um pouquinho. Chega ali no [Jardim B], eles adoram, têm orgulho, de poder cantar o hino e de saber um pedacinho.

Ela conta que busca ir identificando em que cada turma está interessada e diz: "o repertório também, o jardim B quer cantar "Aquarela", então, começamos, hoje, a tocar e cantar "Aquarela", porque surgiu essa ideia, viram, a professora mostrou um vídeo, não sei o quê. Vamos cantar? Vamos cantar".

A professora sintetiza sua forma de pensar seu trabalho e executar seu planejamento dizendo: "então, eu tenho, em todas as escolas em que eu trabalho [...] eu penso naquela semana: o que eu quero? O que que eu quero trabalhar? Aí, às vezes, no [Berçário 2] não sai, ou sai uma pinceladinha [...] e a pincelada vai aumentando, conforme as crianças são maiores".

Pietra traz a ideia de acúmulo de conhecimento, conforme as crianças vão crescendo, as possibilidades de trabalho vão sendo ampliadas. Entretanto, há algo que liga todas as turmas: a estrutura das aulas e um plano comum, como também pode ser percebido na fala a seguir:

Aí, eu vou conseguindo fazer mais e tem coisas que é, por exemplo, a criação ainda... eu acho que é uma falha minha, a parte de criar, de compor, para... Com os menores, para mim, é bem mais difícil, né? Eu consigo com os maiores, daí, a coisa vai um pouco mais, por isso que é legal que eles tenham um pouquinho mais de tempo de aula, porque, realmente, a aula do jardim B, 40 minutos, quando eu vejo, *puf*, foi, né? São mais crianças e mais possibilidades de trabalho, mas é mais ou menos isso.

A professora parece trazer, ainda que de forma implícita, o modelo (T)EC(L)A, de Keith Swanwick. Nesse modelo "as atividades mais relevantes são composição, apreciação e performance/execução. As demais, cujas iniciais estão entre parênteses, literatura (L) e técnica (T), embora importantes, são secundárias" (SWANWICK, 2003, p. 70).

## 5.7. A relação com a própria atuação

A professora conta que não tem preferência por nenhuma idade específica, ela parece ir se identificando com uma ou outra turma, com o decorrer de seu trabalho, como mostra o seguinte relato: “tem épocas em que eu adoro trabalhar com o berçário, tem épocas em que eu adoro trabalhar com o jardim. Não sei, acho que depende da atividade, tem atividades que se encaixam mais, mas eu gosto de todos”.

Esse relato remete a uma experiência que a professora teve na escola privada. Ela relembra o momento em que recebeu a proposta de trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental:

Lá [na escola particular] eu trabalho até o primeiro ano. Primeiro eu não gostava de ensino fundamental, eu dizia: ai, poxa! Mas tive que pegar primeiro e segundo ano. Não é que não gostava, achava mais difícil, mas, agora, [...] tenho o maior prazer de trabalhar com o primeiro ano, adoro também. Então [...] Não tenho preferência. A gente vai desenvolvendo, sei lá eu, vai aprendendo o jeitinho.

Como Pietra já tinha bastante experiência com o trabalho na educação infantil, alguns aspectos parecem estar naturalizados para ela, como as atividades desenvolvidas e os objetivos estabelecidos. Mesmo que as escolas estejam em contextos distintos, uma escola privada e duas escolas públicas, sua forma de organização nos/dos tempos e espaços aparentemente é a mesma.

Tendo em vista essa familiaridade com que a professora se relaciona com os diferentes contextos, seu trabalho não parece trazer muitas novidades para ela. O que parece estar sendo mais diferente é o fato de ser concursada para uma etapa da educação básica (ensino fundamental) e atuar em outra (educação infantil).

Essa situação é um ponto de atrito entre a professora de música e os(as) professores(as) unidocentes e monitores(as), pois ela tem alguns benefícios que os(as) demais profissionais não têm: “por exemplo, o nosso recesso de julho. Tem gente que olha meio torto: por que ela tem recesso e nós não? Ah! Porque meu concurso é de ensino fundamental”.

Se, por um lado, essa situação parece incomodar os(as) profissionais da educação infantil, por outro, também não agrada totalmente a professora de música, que parece não ter todos os benefícios que os(as) professores(as) do ensino fundamental têm. Isso fez com que ela entrasse em contato com o pessoal da SMED para obter informações, como relata:

Eu até já me informei, as gurias de ensino fundamental têm algumas formações nos sábados que é para poder ter o recesso [em fevereiro]. Eu estou fazendo uma formação lá na SMED fora do meu horário, de trabalho, na quarta de manhã, que não é meu dia nem aqui [nessa EMEI], nem lá [na outra EMEI]. Fiz um curso que [a minha escola particular] ofereceu, uma semana, que também era fora do horário de trabalho, para quem quisesse fazer. Eu fui e fiz, porque, daí, eu também tenho formações, fora do meu horário de trabalho, que podem fazer jus a esse recesso, então eu acho que é justo, né? E eu tô me aperfeiçoando também. Mas tem regras, quando a gente aceitou vir para a educação infantil, o que que elas nos disseram? Vocês vão ter os mesmos recessos do ensino fundamental. Então tá, então eu aceito.

Após entrar em contato com um(a) profissional da SMED, a professora buscou cursos de formação a fim de conseguir alguns dias de recesso no mês de fevereiro. Ela conta como foi o procedimento:

Eu telefonei e ela disse: ah! Se tu tens coisas, fora do teu horário. Aí eu tinha algumas coisas que eu tinha participado aqui na escola. Às vezes, elas fazem no sábado: festa, formação, coisas assim. Mostrei e elas disseram: tá bom, aí tu tira. Aí eu tirei janeiro de férias, e eu tirei as duas primeiras semanas de fevereiro. Mas, enfim, é meio que uma troca, por horas, né?

Pietra busca argumentos para explicar porque ela, como professora concursada para o ensino fundamental, tem alguns benefícios que as professoras unidocentes não possuem:

[As professoras unidocentes] podem fazer cursos dentro do horário de trabalho delas, né? Eu estou fazendo fora do meu horário e fica como uma troca. São coisas diferentes. As pessoas, às vezes, não porque existe essa rixa do fundamental e da educação infantil, que as professoras não têm recesso em julho, tudo, né? E, daí, entra uma pessoa que, de repente, tem, ali, no meio do ambiente, claro que todo mundo fica meio assim, mas nunca me trataram mal por causa disso, nem nada. Só surgem uns comentários, umas coisas. É aquilo que eu te disse, parece que eu não crio um vínculo muito grande com elas, porque elas me veem pouco.

A fim de exemplificar esse vínculo, ela se lembra de uma confraternização ocorrida em uma das escolas:

Já aconteceu, na outra escola, que eu soube, marcaram de ir todos para uma pizzaria e eu não fui, porque não era o dia que eu estava lá, fiquei sabendo quando já tinha acontecido. É isso, sabe? Não é o mesmo laço que elas têm, de estar se vendo todos os dias, tem umas que vem de manhã e de tarde sempre, mas eu acho que me tratam super bem.

A dificuldade de conciliar os compromissos profissionais de todas as escolas e o pouco tempo que fica em cada uma dessas instituições são vistos pela professora como algo negativo. Ela relata:

Claro que é uma tentativa, até porque existe conselho escolar, eu não consigo participar de conselho escolar estando em duas escolas. Eu estou muito pouco aqui e muito pouco lá e tem essa questão de se formar também, de fazer parte de um grupo, né? Aqui, eu sinto que eu tenho, que eu faço mais parte de um grupo. Lá parece que eu faço parte do grupo, mas assim, eu sou uma pessoa que aparece de vez em quando, sou uma visitante, alguém que aparece de vez em quando.

Então, tem toda essa questão de a gente querer ter um ambiente de trabalho (risos), mas, eu acho que dá para levar, tô levando assim. Mas eu acho que, no futuro, vai ter que ser conversado, vai ter que ser mais bem definido isso, lá com a SMED, mas eu acabei protelando e nunca fui lá conversar sobre isso, uma hora eu vou...

Sua convivência com os demais profissionais que atuam nas EMEl e o pouco tempo que está em cada uma das escolas fazem com que ela se sinta como uma visitante, não como um membro da equipe. Porém, a fala de Pietra também reflete que não é apenas o tempo de permanência na escola que determina o sentimento de pertencimento, pois ela permanece o mesmo tempo nas duas escolas municipais em que atua, mas indica ter um vínculo maior com um desses lugares.

Sua familiaridade com o ensino de música na educação infantil a auxilia na compreensão sobre sua construção, pois entende seu trabalho como dinâmico: “nunca saem duas aulas iguais e nem dois anos iguais, é tudo muito diferente. O legal de trabalhar com música é isso, que é muito amplo [...] vão surgindo as ideias e a gente vai mudando e vai aperfeiçoando e vai pegando outras coisas”. Ela parece ter serenidade para compreender que “tem dias que tudo dá certo, tem dias que não dá, né?”.

Pietra demonstra estar satisfeita com seu trabalho na RME/POA. A oportunidade de trabalhar na educação infantil, em locais próximos à sua casa, fez com que a professora se surpreendesse: “a gente sabe que as escolas fundamentais são de periferia, são longe, [têm] bastante dificuldade, né? Aqui, também tem as dificuldades, mas muito menos, nem perto do que seria se tivesse que ir para longe”.

O tempo de atuação da professora de música na educação infantil não faz com que ela perca seu encantamento. Ela sintetiza: “eu acho que educação infantil é isto, a gente se encanta, né? Quanto mais a gente trabalha, mais a gente se encanta.”

## 6. A TRAJETÓRIA DE TRABALHO DE ALBERTO

### 6.1. Apresentação

Alberto tem 34 anos de idade e realizou seu curso de licenciatura em música em uma universidade pública federal, no estado do Rio Grande do Sul, concluindo esse curso no ano de 2007. Ainda durante a sua graduação, começou a trabalhar na educação básica: “em 2004, eu já era, eu já comecei a trabalhar em escola e as primeiras escolas em que eu comecei a trabalhar eram escolas de ensino fundamental”. Simultaneamente, o professor atuava em outros espaços:

[...] eu também já tinha trabalhado com um grupo de alunos de... de alunos não, é numa sociedade de terceira idade. Eles achavam interessante, eles queriam ter o ensino de música, então eles solicitaram que tivesse um professor. Então, eu fiz um trabalho com esse grupo de terceira idade e também eu tive, eu trabalhei como regente de um coral infanto-juvenil, que era paralelo às atividades da escola.

Ao concluir seu curso de graduação, Alberto parece ter se voltado à atuação em diferentes etapas da educação básica: “depois que eu me formei, eu continuei trabalhando no ensino fundamental, e tive também uma experiência em 2010 com o ensino médio e EJA”. Sua experiência, em 2010, foi como professor substituto.

Durante um tempo, eu fiquei sendo professor lá. Eu era professor tanto do ensino médio, quanto das séries iniciais e EJA. E foi bem interessante também, eu nunca tinha trabalhado com a EJA e foi super gostoso também. Nas séries iniciais já era mais o meu... eu já estava mais acostumado. E no ensino médio também, que eu nunca tinha trabalhado.

Mesmo tendo múltiplas experiências nas diferentes etapas da educação básica e em modalidades também distintas, sua maior aproximação, em termos de trabalho, do universo da educação infantil foi no estágio supervisionado. Alberto disse:

Eu nunca tinha trabalhado, antes, com a educação infantil, além do estágio supervisionado, que a gente teve um semestre na educação infantil [...] eu não tinha trabalhado nesse ambiente de escola como professor, apenas como estagiário e então foi a primeira vez.

O professor conta: “desde que eu entrei nessa Rede, me foi oferecido trabalhar com esse projeto piloto, da iniciação da música na educação infantil e aí eu aceitei”. Na RME/POA, o professor trabalha em três escolas infantis, sendo uma EMEI e duas EMEIs JP. Sua carga horária total, na Prefeitura, é de 30 horas, sendo que trabalha 10 horas em

cada uma das escolas. As escolas em que trabalha se localizam em regiões próximas ao centro de Porto Alegre, nos bairros Independência, Centro Histórico e Azenha. Ele, juntamente com Pietra, é o professor colaborador da pesquisa que está trabalhando há mais tempo na RME/POA, desde março de 2012.

## **6.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)**

Como não havia trabalhado na educação infantil, o professor ficou um pouco em dúvida se aceitaria a proposta da SMED de atuar nessa etapa da educação básica. Alberto conta: “logo que eles fizeram a proposta, eu fiquei um pouco receoso, né? Porque eles falaram... Porque eu nunca trabalhei, eu não sei se é meu perfil”. O professor relata ter sido encorajado a trabalhar nessa etapa da educação básica: “as meninas lá na [Secretaria de] Educação me disseram: a gente gostaria muito. Elas me ofereceram: por que tu não faz um teste? Faz um teste, se não for o teu perfil, em seis meses tu pode vir aqui e a gente te encaminha para uma escola fundamental”.

O professor relata que, para ele, “foi um momento de descoberta, de desafio, também”. Alberto passou, então, a tentar relacionar suas experiências anteriores à prática na educação infantil, questionando a si mesmo: “como que eu adaptaria [minha experiência] para a educação infantil? E buscar outras coisas que eu ainda não tinha, né? e... Bem interessante, foi bem interessante, bem gostoso”.

Sua impressão sobre o motivo que levou a SMED a convidar professores(as) de música para trabalhar na educação infantil se deu por conta de “várias coisas, mas [...] a mais importante delas [...] é a importância que a cultura tem como um todo e nela a música”. Ele complementa: “eu acho que a SMED abriu para esse novo olhar e resolveu investir nesse projeto”.

Após falar sobre sua percepção em relação à proposta de inserção de professores de música na educação infantil pela SMED, o professor dá sua opinião a respeito da importância na música na educação infantil: “como a gente é uma escola, não é apenas uma creche, é uma escola e a gente trabalha com ensino, que no ensino também faça parte a arte e, entre elas, a música, então, o ensino formal de música, dentro de uma escola infantil, também é importante”.

Tendo aceitado a proposta, ainda que de forma experimental, “como um teste”, o professor passou a buscar compreender as formas de organização de cada uma das

instituições em que atua: os jardins de praça, com jornada parcial, e a EMEI, com jornada integral. Além dessa distinção, o número de turmas em cada escola também é variável, tendo como ponto em comum o fato de trabalhar com todas as turmas nas três escolas. Em uma das EMEIs JP, o professor trabalha com uma única turma por turno; na outra EMEI JP, o professor trabalha com duas turmas por turno, totalizando quatro turmas; por fim, na EMEI o professor trabalha com seis turmas, sendo três em cada turno.

### **6.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil**

#### **6.3.1. Sobre os tempos**

O primeiro aspecto que Alberto considerou para organizar seus tempos foi o número de turmas com as quais iria atuar em cada instituição. Sendo assim, ele começou a perceber diferenças entre trabalhar na EMEI e nas EMEIS JP. Alberto percebe que nas EMEIs JP o tempo das aulas vai sendo determinado conforme o “ritmo dos alunos. [Já na EMEI,] é diferenciado, porque, como são muitas turmas, cada uma tem as suas professoras e tem a sua dinâmica”.

Na visão do professor de música, a organização das EMEIs JP e o número reduzido de turmas em cada turno propiciam uma participação maior na rotina, pois ele tem mais tempo de convivência com seus alunos. Ele conta:

Tem um jardim de praça que tem quatro turmas, o dia inteiro, duas turmas de manhã e duas turmas de tarde. Então, eu fico em torno de uma hora e meia com cada turma e, no outro jardim de praça, como é uma turma só por turno, eu fico em torno de umas 2 horas.

Alberto comenta a forma de organização das EMEIs JP em comparação com a EMEI e como ele percebe sua integração na rotina das três escolas:

Nas [EMEIs JP], como elas têm uma organização diferente, são jardins de praça, eu faço parte da rotina da escola, da turma. Então, por exemplo, eu levo eles pro lanche. Não é só a aula de música. É diferente aqui [na EMEI]. Aqui, o tempo que eles estão comigo é a aula de música ou atividades ligadas, não direcionadas, mas que tenham a ver com algum cunho artístico. Nas outras escolas, não. Nas outras escolas, eu participo das brincadeiras, nos momentos de brincadeiras, no momento de lanche, nos momentos de pátio, então, não se limita apenas a essa aula de música, a essa aula artística.

O professor atenta para o fato do tempo não ser exclusivo para a “aula de música”. Isso faz com que o professor se sinta parte integrante da rotina nos jardins de praça, o

que não ocorre na EMEI. Ele esclarece que na EMEI JP, em que fica 2 horas com cada turma, há um momento que chama de “aula de música”:

Mas, para te dizer assim, dessas 2 horas, por exemplo, o que que é a aula de música? Ela dura em torno de uns 45/50 minutos, né? Além disso, a gente faz o extra, que seriam atividades que não são direcionadas, que não é aquilo que eu cheguei, nesses 50 minutos, digamos, eu cheguei no objetivo que eu queria, as crianças tocaram a tal música, no ritmo que eu queria, conseguiram realizar o ritmo que eu queria, que eu achava que eles conseguiriam percutir, por exemplo.

Como na EMEI em que trabalha Alberto tem turmas do berçário 1 ao jardim B, totalizando seis turmas, o tempo que fica com as crianças de cada uma das turmas é o tempo das aulas de música. A duração dessas aulas varia conforme a faixa etária das crianças. Segundo ele, o tempo de suas aulas nos berçários dura “em torno de 40/45 minutos, nos maternais, dá em torno de 50 [minutos] e, nos jardins, uma hora”. Sendo assim, os(as) alunos(as) menores têm menos tempo de aula que os(as) alunos(as) maiores

A partir de seu relato sobre a organização dos horários, perguntei ao professor como foram decididos esses horários. Alberto relata que a organização foi elaborada em conjunto. Ele disse:

Foi uma conversa, foi uma conversa entre mim, as direções e a SMED, as assessorias, também. [...] Porque, por exemplo, em uma outra escola em que eu fico uma hora e meia, 2 horas [com cada turma], é óbvio que esse tempo excede. Uma criança não consegue ter esse tempo de uma aula de música, né? Então, isso foi muito bem explicado e, óbvio que, também, as diretoras, logo de primeira, as professoras, as diretoras também entenderam que sim. Acho que a gente foi vendo. Vamos estipular, quanto tempo tu acha que as crianças conseguem ter uma atividade direcionada? Eu disse: olha, vamos vendo aos poucos. E, aí, à medida que eu fui trabalhando, com as crianças, eu fui estipulando esse tempo de 40/50 minutos.

O professor também afirma sentir diferença entre os diferentes níveis, sendo assim, as aulas de música têm tempos diferentes para idades diferentes: “os jardins, eles já conseguem tranquilos ficar uma hora, até mais, às vezes, né? Porque eles gostam mesmo, eles tão numa fase em que eles querem explorar muito. Então, eu chego: gente, tá na hora de vir a outra turma, e eles: ah, que pena!”.

O tempo das aulas nas escolas em que Alberto trabalha foi sendo adequado conforme o professor foi convivendo com as crianças: “aos poucos, a gente foi descobrindo esse tempo e vendo o ritmo e... cada turma é uma turma, e cada dia é um dia”. De qualquer forma, um período fechado parece não ser a melhor escolha, pois,

como indica o professor, “cada dia é um dia”. Ele dá um exemplo dizendo que as condições climáticas também influenciam o comportamento das crianças:

Hoje, por exemplo, é um dia que está muito chuvoso, eles estão super elétricos, né? Então, é um dia, é uma coisa nova, uma coisa diferente. Então, às vezes, tu está, tu vem com uma aula, pensando: bom, essa turma é, como eu já conheço eles desde 2012, eu já sei, bom, essa turma, geralmente, vai de 40 a 45, aí tu chega e eles estão num dia atípico. E, aí, é óbvio que, às vezes, tu chega 20 minutos da aula e tu fica: poxa, aí tu tem que criar uma outra estratégia para resgatar essa turma... é o dia a dia, cada dia é um dia diferente.

A fala do professor Alberto mostra que nas instituições de educação infantil não há um rigor no tempo cronológico das aulas. Por outro lado, quando o professor afirma ter que “criar uma outra estratégia para resgatar essa turma”, parece que o professor também está atento à duração prevista para sua aula.

Além do número de turmas, que é diferente na EMEI e nas EMEIs JP e que acaba influenciando o tempo que o professor fica com as crianças, Alberto diz perceber uma diferença entre as crianças que estão na escola de jornada parcial e de jornada integral:

Eu acho que a criança que trabalha, que trabalha, não, que está num jardim de praça, eu acho que ela não está tão saturada, por estar tanto tempo no mesmo ambiente. Eu entendo que existem questões da vida contemporânea que, às vezes, os pais se obrigam a ter que deixar a criança o dia inteiro no mesmo ambiente. Mas, a criança que fica meio turno, por mais que ela fique um outro turno numa outra escola também, ela deu uma... parece que, é uma impressão minha, não sei se é isso, mas a impressão que eu tenho é que parece que ela deu uma respirada e ela está renovada para esse novo ambiente, diferente. Então, isso torna ela, às vezes, mais aberta, às propostas que eu trago. Eu tenho essa impressão.

Nessa fala, o professor aborda a escola de tempo integral, que, em seu entendimento, ao prever que as crianças permaneçam o dia inteiro nas instituições, faz com que as crianças fiquem “saturadas” pelo excesso de tempo na escola. Ainda nessa fala, Alberto indica que compreende que essa pode ser uma necessidade dos pais das crianças.

A percepção de Alberto me remete a Cavaliere (2007) que, ao problematizar o tempo de escola, me auxilia a compreender a relação entre o tempo de permanência das crianças na escola e a organização familiar. A autora afirma: “dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral” (CAVALIERE, 2007, p. 1015).

A citação de Cavaliere (2007) vai ao encontro da fala de Alberto, que indica as exigências da vida contemporânea dos pais como um fator que determina o tempo de permanência das crianças na escola, ou seja, o tempo que os pais trabalham é o tempo que os pais precisam ter com quem deixar as crianças. Desse modo, o tempo de permanência das crianças nas instituições de educação infantil também é um fator determinante para a organização da vida das famílias dessas crianças. Para Cavaliere (2007):

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1014).

A partir das questões já abordadas sobre o histórico das escolas de educação infantil, percebo que o ponto de partida para essa ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas esteve relacionado às condições da vida urbana familiar e, mais especificamente, das mulheres.

Considerando esse ponto de partida, é possível perceber que o tempo de permanência das crianças na escola não é determinante somente para as próprias crianças, mas para os muitos sujeitos envolvidos diretamente no ambiente escolar, como professores e alunos, ou indiretamente, como os(as) familiares. A respeito das demandas dos diferentes sujeitos, Cavaliere (2007) sintetiza:

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007, p. 1018-1019).

Desse modo, o tempo mostra ser um elemento central ao pensarmos na organização escolar. Além do tempo, o espaço onde ocorrerão as práticas educativo-musicais também é um elemento fundamental para a organização do professor.

### 6.3.2. Sobre os espaços

Como Alberto trabalha em três escolas, ele relata que utiliza diferentes espaços, conforme a disponibilidade de cada instituição. Ele descreve esses espaços: “aqui, [na EMEI], a gente tem uma sala múltipla. Aí, essa sala está reservada para mim, o dia inteiro. Então, eu vou nas turmas das crianças e trago elas para essa sala. Em outras escolas, eu entro na sala da professora”.

A utilização da expressão “sala da professora”, por Alberto, chamou minha atenção, pois sinaliza um distanciamento do professor de música do local onde as crianças passam seu dia ou parte dele, como se esse local pertencesse à professora unidocente. Esse distanciamento pode refletir em sua preferência por dar as aulas de música num espaço diferente da sala das turmas, pois, apesar de só contar com uma sala específica em uma das instituições em que trabalha, Alberto diz:

Falando com relação ao espaço, o grande diferencial é [uma] sala que eu tenha espaço para minha aula. Numa sala que eu tenha reservada para minha aula é mais interessante porque eu posso preparar esse espaço como eu quero. Então, quando as crianças chegam, esse espaço já está preparado.

O professor traz um elemento novo para justificar sua preferência por um espaço diferenciado: “eu noto que isso tem uma grande diferença, de eu entrar naquele espaço, onde a professora estava dando a sua aula, e eu modificar esse espaço, né? É uma diferença, é uma coisa um pouco sensorial”.

O deslocamento das crianças de um espaço para outros parece ter ampliado o entendimento do professor sobre a etapa da educação infantil e os sujeitos para os quais ela se destina. Em relação ao aspecto sensorial, o professor relata: “isso é uma coisa bem interessante, que eu tenho notado que, cada vez mais, educação infantil é sensorial. É através dos sentidos que as crianças vão percebendo esse conhecimento. Do toque, do cheiro... Isso tem aguçado muito, né?”.

Parece que, quando elas entram num ambiente que já está esperando por elas, elas já têm outras atitudes. As próprias profes percebem isso, que, às vezes, alguns alunos estão um pouco sonolentos e, aí, quando chegam em um ambiente que diferiu daquele, que ele passa o dia inteiro, no caso aqui, que eles ficam o dia inteiro, desperta uma outra coisa.

Para o professor, as crianças respondem positivamente a essa mudança de espaço e isso acaba sendo positivo também para ele, como professor. Sobre a relação dos alunos com o espaço, conta:

Eles entram numa outra, eles estão atentos a outras coisas, porque fugiu do comum, né? Contrastou com aquilo que eles estavam esperando. Então, para mim, como professor, é um grande ganho, ter um ambiente onde eu possa estruturar a aula como eu pensei, do que eu entrar e modificar.

Um dos fatores indicados pelo professor como algo negativo em relação à utilização das salas de aula é a sua necessidade de preparar o espaço para a aula de música. O professor comenta que, para organizar o espaço da forma mais adequada às aulas de música, ele precisaria de um tempo que antecederesse a aula, já que ele percebe que os alunos não conseguem aguardar essa organização. Em relação a isso, Alberto diz: “aí é aquela coisa, a gente também não pode deixar a criança esperando muito tempo, tem que ser uma coisa rápida. Então, às vezes, eu não consigo fazer o que eu gostaria”.

Aos poucos, o professor parece estar se apropriando nos/dos tempos e espaços da educação infantil. Além disso, parece estar bastante atento à organização da educação infantil, buscando ampliar sua visão sobre o que seria uma aula de música nesse lugar. Para ele, essa ampliação se dá principalmente através do diálogo com outras áreas. Isso fez com que ele chamasse por diversas vezes, ao longo da entrevista, suas aulas de “aulas artísticas” ao invés de “aulas de música”. Assim sendo, identifiquei a pluralidade estabelecida através do diálogo com outras áreas como seu princípio orientador, que será apresentado a seguir.

#### **6.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais**

Devido à sua percepção sobre o universo da educação infantil, o professor parece querer integrar diferentes áreas do conhecimento à área de música. O professor conta seu ponto de partida e como vem organizando seu trabalho na RME/POA:

Bom, como é que eu vou trabalhar? Aí, fui procurando outras formas, como misturar e também me alimentar. Eu acho que, acima de tudo, um professor na educação infantil que trabalhe com, no caso eu, com música, eu não posso ser apenas um professor de música. Isso eu, alguns outros professores talvez discordem e ok, cada um com seu perfil. Eu descobri que, quanto mais plural eu puder ser, quanto mais alimentado de arte eu puder ser, melhor eu serei para os meus alunos. Então, claro que meu objetivo sempre vai ser a música mas, de alguma forma, eu procuro dialogar

a música com outras linguagens, com as artes visuais, com o teatro, com a dança. Aí eu vejo que os alunos se interessam muito por isso.

Para ilustrar essa pluralidade que acredita ser necessária ao trabalho nas escolas de educação infantil, Alberto descreve uma atividade que realizou integrando a música a outra área:

Hoje mesmo, na aula, a gente trabalhou com um pouco de meditação e o que tem de musical nessa meditação? Eu trouxe alguns mantras para eles, alguns já sabiam o que era meditação. Enfim, dialogaram com os colegas: o que a gente está ouvindo? Que música é essa? Que música que a gente pode fazer? Então, eu me interessei, cada vez mais, por isso, sabe? Não ter apenas uma linguagem, ser plural.

Como indiquei, o princípio orientador das práticas educativo-musicais é a pluralidade estabelecida através do diálogo com outras áreas. Essa centralidade, aparentemente, se relaciona à percepção do professor sobre a contemporaneidade:

Eu acho que isso tem muito a ver com o mundo que nós vivemos, que é um mundo de muita informação [...]. É tudo misturado, é tudo ao mesmo tempo, nada é fragmentado, tudo está em rede. Aí, se o mundo em que os nossos alunos vivem está em rede, o nosso ensino também deve estar em rede, ele não pode estar fragmentado e colocado em gavetas, né? Essa é a grande característica que eu vejo e diferencio na educação infantil e na educação fundamental. Acredito que na educação fundamental também aconteça dessa forma, mas eu acho que na educação infantil isso está mais visível.

O professor relata uma conversa que teve com a diretora de um dos jardins de praça em que trabalha sobre a estrutura da aula:

Ontem, [...] eu estava tendo uma conversa com [a] diretora de uma outra escola e estava falando da questão de intercalar momentos direcionados e momentos optativos, que os alunos optem como eles querem trabalhar aquele conhecimento. A gente já vinha há muito tempo falando sobre isso, e aí nós estávamos organizando a grade, reavaliando e a gente vê que tem dado resultado.

Alberto parece estar caminhando em direção ao que acredita ser importante para realizar seu trabalho na educação infantil. Embora o professor esteja caminhando nessa direção, ele aparentemente está em processo de transição, já que mescla palavras como “grade” e “rede”.

## 6.5. A relação com os sujeitos da escola

### 6.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola

A parceria de Alberto com as direções das escolas em que atua tem sido importante não só para organizar os tempos e espaços, mas também no que se refere à aquisição de recursos materiais. Nesse sentido, perguntei ao professor quais os recursos utilizados e se as escolas já tinham esses recursos ou adquiriram após seu ingresso. O professor disse: “algumas escolas tinham alguns instrumentos. Aqui [na EMEI], tinha alguns instrumentos”. Em seguida, ele detalhou um pouco mais esses instrumentos:

É, geralmente mais instrumentos de percussão. Aí, eu sempre solicitei: gente eu preciso de um instrumento harmônico, que é importante, as crianças precisam dessa base, né? E [uma das EMEIs JP] tinha dois teclados. Quando eu cheguei, a diretora já tinha comprado esses teclados, depois ela comprou um violão. Aqui [na EMEI] não tinha nenhum instrumento harmônico, [depois] a escola providenciou um violão e [na outra EMEI JP] não tinha, tinha só instrumentos de percussão e a diretora logo foi vendo um teclado e um violão. Então, todas têm um instrumental bem interessante, bem bom.

As direções das três escolas em que trabalha providenciaram o principal recurso solicitado por Alberto: um instrumento harmônico. Sendo assim, as três têm tanto instrumentos de percussão quanto instrumentos harmônicos (teclado ou violão). Esses instrumentos foram adquiridos através de verbas que as escolas infantis recebem para compra de materiais através do Programa de Aplicação de Recursos (PAR). O professor conta: “para cada PAR a gente vai solicitando algumas coisas, por exemplo, a direção vai me dizendo: Alberto, do que que tu está sentindo falta? O que está estragando?”. Desse modo, é perceptível a atenção que o professor tem recebido em relação à aquisição de materiais, já que uma parcela da verba da escola é destinada à compra dos mesmos.

Sobre os instrumentos harmônicos, destacados por ele como algo importante, o professor conta que costuma utilizar “mais o violão, não por preferência”. Ele justifica:

É mais uma questão de mobilidade, que o teclado eu fico ali muito preso na mesa e o violão, não. [Com] o violão eu estou caminhando entre eles, ele traz uma agilidade maior. Então, eu tenho preferência pelo violão, mas eu procuro disponibilizar para [as crianças] todos.

A aquisição de recursos materiais é apenas um aspecto em que o professor necessita do apoio de outros sujeitos para promover aos alunos uma aula de música adequada às possibilidades por ele identificadas. Na rotina das escolas, ter um bom

relacionamento com seus(suas) colegas também pode contribuir para a educação das crianças.

Ao falar sobre seu relacionamento com os(as) demais profissionais, Alberto demonstra estar bastante satisfeito com sua receptividade, com o modo como foram construindo o trabalho através do diálogo. Ele diz:

Olha, fantástico! Nunca tive nenhum estresse, todos muito abertos à educação musical, muito abertos a dialogar e, dessa mesma forma, eu também. Apesar de eu ser um professor especialista. [...] Porque a gente não está acostumado com um professor especialista na escola [de educação infantil], né? Como é que a gente vai se adaptar a essa realidade? Todos fomos descobrindo juntos e, cada vez mais, a gente vai avaliando e vendo: o que funciona? O que não funciona? O que a gente pode estruturar? Mas todos muito abertos.

O professor parece encontrar nas professoras unidocentes um suporte para melhor compreender a educação infantil. Alberto relata: “esse diálogo das professoras, que têm o curso de pedagogia, com o professor especialista, acho que é muito rico. Essa troca de experiência, entre o professor especialista também; para mim, é muito importante essa troca de experiências com elas”.

Apesar de considerar seu relacionamento muito bom, Alberto conta que algumas vezes as professoras pensavam que as aulas de música seriam diferentes do modo como ele estava fazendo. Desse modo,

Ocorreram, no início, alguns equívocos, mas, aí, nós sentamos, conversamos, ouvi as impressões das pessoas, das professoras dessa turma, eu dei as minhas impressões e aí a gente foi chegando num meio termo, mas eu acho, também, que isso seria natural acontecer, porque, como é novo, a gente não sabe e a gente vai descobrindo.

Aos poucos, os(as) profissionais vão buscando se adaptar à presença do professor especialista e ao funcionamento das aulas de música. Alguns/algumas profissionais participam dessas aulas, acompanhando o professor. Alberto relata que nas EMEIs JP “[ele entra] na sala da professora, a professora sai, vai fazer o seu planejamento, fica a monitora [com ele] ou a estagiária”. Sobre a importância de outros(as) colegas acompanharem suas aulas de música, diz:

Eu acho importante em algumas situações, tem outras situações que eu mesmo chego para as profes: oh, profe, hoje eu queria testar fazer uma coisa sozinho. A profe: ok, eu vou estar por aqui, qualquer coisa tu me chama. E, às vezes, eu fico uma aula inteira com eles sozinhos, e vai tranquilo. [...] às vezes, as próprias profes dizem: ai, eu quero participar da aula. Porque para elas também é interessante, dialogar e termos ideias. Eu [digo]: olha, sem problema. É uma coisa livre, mas, a princípio, sempre tem alguém, principalmente quando tem alguma criança especial, para

suprir alguma necessidade, ou, às vezes, tem alguma criança que quer ir ao banheiro e, como não tem aqui na sala, aí eu peço para a monitora ou para a profe acompanhar.

### **6.5.2. A relação com as crianças**

Ao solicitar que Alberto me contasse sobre os(as) alunos(as) e sua relação com eles e elas, o professor disse:

No começo, houve uma coisa de estranhamento, porque eu era o único homem na escola. Agora, já houve outros estagiários, tem outro estagiário à tarde, mas no começo, era um estranhamento, a ponto de os alunos ficarem pegando os pelos do meu braço, da minha barba... Alguns ficavam fascinados, como se eu fosse um bicho em extinção e aí, aos poucos, essa figura masculina foi se acostumando.

O fato de ser homem foi a primeira coisa que Alberto lembrou ao ser questionado sobre seu relacionamento com as crianças. Essa impressão inicial do professor se relaciona ao fato da educação infantil ser composta quase que em sua totalidade por professoras mulheres. O professor diz que esse estranhamento não ocorreu somente no começo e que, ainda hoje, algumas crianças estão se acostumando com essa presença masculina, como é o caso dos berçários:

Nos berçários, é comum, porque é uma aula por semana para um bebê, é uma eternidade. Então [...] tem criança que chora toda aula, todo início da aula ela chora, chora e aí, ao longo da aula, ela vai se acostumando e vai vindo um pouco mais. Agora no berçário 2 eles já se acostumam. No berçário 2, a essa altura do ano, por exemplo, julho, eles estão, super... eles já sabem quem é o profe Alberto, que é o profe de música, então, assim, eles se adaptaram.

Esse estranhamento levou Alberto a constatar o seguinte:

Eu vejo que existe uma carência da figura masculina, na educação infantil. [...] Então, todos os meus colegas, homens, que eu vejo, eu digo: gente, vamos dar aula para educação infantil. Eu faço propaganda, porque eu vejo... é importante tanto ter a figura masculina, quanto a figura feminina, né?

A presença de poucos homens na educação infantil e sua falta de experiência com esse nível da educação básica também geraram um estranhamento em Alberto. O professor faz um relato sobre suas dúvidas em relação à sua forma de cantar e a reação das crianças:

Às vezes, eu ficava, assim, pois é, uma voz grave, assusta eles, né? [...] Como é que eu vou cantar para uma criança? Porque elas tão numa, elas têm uma voz branca. Como é que elas... elas vão querer copiar o meu padrão? E elas vão ficar ããã (faz um som grave). Aí eu ficava: bom, mas então eu vou ter que cantar em falsete? Eu digo: bah! Não tô muito afim, mas, né? Eu acho que também não é um registro interessante para elas. Uma cópia. Aí eu fui fazendo esses experimentos. E é, bem interessante, porque eu fui descobrindo que eu cantando normalmente, com a minha voz, de alguma maneira elas vão descobrir a voz delas. Elas vão. Tanto que, quando, nas [poucas] vezes que eu tentei cantar em falsete, para chegar no registro deles, eles não conseguiam, porque eles riam, porque eles achavam mais engraçado eu fazendo aquela voz do que eu cantando com a voz normal. Seguiu de um modo muito mais natural do que eu imaginava. Às vezes, a gente cria umas imagens, assim, de certa forma, estereotipadas e a gente não tem ideia que as coisas se acomodam de uma maneira muito mais natural do que a gente imagina e se torna muito mais prazeroso.

O vínculo com as crianças parece ser aprofundado conforme o professor vai construindo sua trajetória de trabalho. Um exemplo do aprofundamento desse vínculo aparece na forma como realiza seus pareceres descritivos que, na metade do ano são constituídos de panorama das turmas e, ao final do ano, contemplam informações sobre cada criança: seu envolvimento, suas habilidades, seu interesse e seu desenvolvimento nas aulas de música. Nas palavras de Alberto:

Tem o parecer agora, da metade do ano, que é geral e tem o individualizado [no final do ano]. Tanto no parecer geral, quanto no individualizado, eu faço uma parte onde eu explico, o que foi trabalhado... o que que norteou esse trabalho, falo até mesmo das bibliografias que foram buscadas, para os pais saberem. Se alguns se interessarem em ter essas bibliografias. [Coloco] quais os livros que a gente trabalha, que foram trabalhados. [Descrevo sobre os alunos:] esse aluno, ele toca? Ele consegue percutir? Ele consegue cantar? Ele se interessa? Alguns, daí, eu falo, ele não se interessa muito pelo canto, mas se interessa pela percussão. Alguns têm muito interesse pelos instrumentos de cordas, então eu vou dando um perfil deste aluno [...]. Quais os ganhos que ele foi tendo ao longo do ano?

## **6.6. As práticas educativo-musicais**

Ao ouvir, transcrever e ler a descrição das aulas de Alberto, identifiquei que seu foco parece estar nas habilidades musicais, como perceber diferentes andamentos, e que há uma organização em que o professor se baseia para pensar o ensino de música. Além disso, o professor demonstra estar atento aos(as) alunos(as), quando aponta suas necessidades e busca o diálogo a fim de atendê-las.

Com relação ao planejamento das atividades, o professor diz: “eu penso por turma. No caso, para os berçários [1 e 2] é praticamente o mesmo planejamento, eu só adapto”. Sobre seu trabalho com os berçários, ele conta: “o berçário é a turma... é o que eu mais gosto, é o que eu adoro, [porque] é uma coisa tão leve para mim. Ali, realmente, parece que eu não estou trabalhando, e eu tenho consciência de que eu estou trabalhando”.

Apesar de Alberto dizer ter preferência pelo trabalho com os berçários, o professor relatou suas angústias ao iniciar as aulas de música com crianças na faixa etária do berçário 1, que ainda não tinham completado um ano de idade. Em suas palavras:

No começo, eu ficava tão ansioso [e pensava:] como é que eu vou dar uma aula de música para os bebês? Crianças que não falam, crianças que não caminham. Aí, uma amiga disse para mim: Alberto, eu tenho um livro, da Josete Feres, eu vou te dar este livro. Então, eu segui muito o que a Josete Feres coloca ali, naquele livro. É praticamente dessa forma que eu estruturo a aula: os cantos de entradas, os momentos de movimentos corporais, seguindo o ritmo. Então, cada aula tem uma proposta: as cantigas, a exploração instrumental.

As aulas de música nos maternais são estruturadas de modo semelhantes às aulas dos berçários. Na visão de Alberto, “o maternal é o meio termo [...] é isso que vem do berçário, mas, também, já é um pressuposto para o que vai ser feito no jardim. Então, é o caminho do meio”. Sobre a estrutura da aula dos maternais, ele descreve:

Existe o canto de entrada, cada turma tem o seu canto de entrada, que foi surgindo... [ficamos com] os cantos que eles mais se adaptavam. Alguns cantos a gente inventou na aula, eles participaram. Então, tem o canto de entrada e aí a gente sempre tem uma música livre. A gente começa com uma música livre, para trabalhar o corpo. [Depois], dependendo do que eu vou trabalhar na aula eu direciono mais, por exemplo, se eu vou trabalhar instrumentos de percussão, que eles têm que tocar com baquetas, vamos trabalhar mãos e braço. Não quer dizer que, nesse dia, eu também não trabalhe pernas, enfim, é um aquecimento corporal. Junto desse aquecimento, logo em seguida, eu faço aquecimento vocal [...]. Tudo isso muito lúdico, sempre assim, eles quase não percebem que eu tô fazendo aquecimento, para eles é uma brincadeira, tanto que alguns dizem: ah, vamos brincar, profe? Eu digo: sim, nós estamos brincando. E, aí, em seguida, eu passo para as atividades direcionadas da aula. A partir do momento em que eu sinto que chegou no objetivo, aí tem o momento optativo, que eles podem continuar nessa atividade ou que eles podem intercalar essa atividade com outra atividade, que a gente já tinha feito em outra aula [e] que eles achem interessante. Aí, como é livre, eles podem [pedir]: ah, profe, aquela vez que a gente fez tal coisa, a gente queria fazer de novo.

Perguntei ao professor sobre a forma como ele organiza a turma para que cada criança possa realizar a atividade que escolheu e ele explicou:

Às vezes, eu separo em grupos. Então tá, esse grupinho que quer fazer essa atividade da aula fica aqui, esse grupo que quer fazer aquela outra, vem para esse cantinho e fica aqui. Para, também, não ficar aquela coisa muito misturada demais, senão eles se desorganizam. Até eles se sentem um pouco mal [...]. E, como é um momento optativo, às vezes, eles trazem propostas e aí vamos ver essa proposta. Aí a gente vota, se todo mundo quer. Quem quer, quem não quer. Isso tanto no maternal e, também, acontece assim no jardim.

No jardim, a estrutura das aulas também é similar à dos berçários e maternais, entretanto, há uma diferença no tempo que determina para cada um dos momentos das aulas. Esse tempo é pensado conforme a idade dos(as) alunos(as) e sua autonomia para tomar decisões. Alberto relata: “no jardim, ele já é um pouco mais... o tempo de atividade

direcionada é maior. No optativo entra mais essa questão de: vamos ver quem quer? Quem não quer? O que que vocês acham?”. Alberto percebe que no “jardim B, eles já tão praticamente tendo aquela cabeça de ensino fundamental. Então, eles já querem coisas diferentes, eles querem desafios maiores. [...] Lembra muito o que eu já fazia com o ensino fundamental, adaptado, óbvio”.

Essa escuta voltada aos desejos e necessidades dos(as) alunos(as) fez com que Alberto identificasse um ponto chave para o desenvolvimento de seu trabalho, o fazer:

Eu sempre abro para o diálogo, mas é bem interessante, porque, na educação infantil, como um todo, tanto no maternal quanto no jardim, tem uma coisa que é o explicar cada vez menos, fazer. Eu quero que eles marchem no ritmo, marchem é... percebam o andamento da música, né? Diferentes tipos de andamentos. Ao invés de eu falar que eles vão andar, eu já vou demonstrando. Alguns vão percebendo, outros dão uma demorada [e pensam] o que é que eles tão fazendo e tal? Então, é tudo muito mais demonstrativo do que explicativo, para que eles possam... eu vejo que essa é a dinâmica das crianças. Bem mais no maternal, do que no jardim. No jardim, às vezes, eles pedem, alguns, nem todos, mas, às vezes, eles querem saber o que está acontecendo. O que é isso que a gente fez?

Alberto conta seu modo de planejar as aulas de música e a forma como ele faz o registro das atividades realizadas e de suas percepções sobre o desenvolvimento das crianças:

Eu faço um plano para aquela aula e aí, depois que termina a aula, eu tenho uma folha que tem separado todos os alunos daquela turma. É uma listinha. Ai! Eu não trouxe... mas aí eu anoto, faço anotações de cada aluno. Às vezes, aquele aluno, ele fez o seu trabalho, chegou ao objetivo... fez o seu trabalho é ótimo, né? Mas digo, participou da aula, não teve nenhuma... não se destacou... se destacou no sentido que não teve uma... não teve uma coisa que eu posso dizer assim: ah! Isso foi muito interessante, ele trouxe alguma coisa. Ou, por exemplo, hoje esse aluno não estava bem, tinha alguma coisa que incomodou ele, enfim. Então, eu faço esses registros, esses registros vão me ajudando tanto para o planejamento da próxima aula, como para a avaliação, o parecer.

Perguntei ao professor se os registros eram passados para a direção ou eram só para ele e ele afirmou: “não, é só para mim”. Alberto explica porque não compartilha os pareceres e em que momentos ele utiliza esses pareceres: “as direções não me [pedem]. Às vezes, em alguma reunião elas me perguntam: e aí, como é que [está]? Às vezes, quando eu vou pontuar alguma coisa, de algum aluno, eu [pergunto]: esse aluno está com algum problema?”. Ele conta uma situação em que teve que utilizar esses registros:

Teve uma escola em que eu tive um aluno que estava com um problema de agressões, ele agredia os colegas. E a gente foi nos registros. Aí eu disse: hoje eu até anotei que no dia tal ele agrediu, nesse dia, outro dia ele também agrediu. Nesse dia, ele participou da aula, chegou ao objetivo, mas chegou um momento em que ele se descontrolou. Então, esses registros, eles são na verdade uns grandes aliados, porque tanto na questão pedagógica mesmo, da aula mesmo, específica, quanto em outras questões, comportamentais e cognitivas, que vão, vão te auxiliando. Na verdade, é um grande guia para a gente não ficar meio perdido no achismo.

Ao perguntar a Alberto o que ele percebia como possibilidades de trabalho na educação infantil, o professor disse: “olha, é um mar sem fim. Sabe, às vezes, a gente até se perde em coisas que a gente gostaria de fazer e, muitas vezes, falta tempo, né? Falta tempo, faltam braços, faltam mãos, porque é infinito”. Ele comenta sobre situações fora do seu horário de trabalho que o auxiliavam a pensar em novas possibilidades:

Essa semana mesmo, eu fui numa apresentação de... bumba-meu-boi e aí eu achei muito interessante que eles colocam o instrumental na roupa. Então, a percussão está na roupa, na maneira como eles dançam que vai dar o ritmo. Eu fiquei: nossa! Isso é uma ótima sacada, uma roupa musical. Então, depois, isso é uma coisa que eu pensei: preciso trabalhar esse projeto com eles. Uma roupa onde tenha instrumentos pendurados, que eles possam... guizos, chocalinhos e tal. E, na maneira como eles dançam, é que vai dar esse ritmo. Então, tu sai na rua e tu vê coisas que são musicais.

Como o professor havia relatado anteriormente que busca, em suas aulas, um diálogo com as outras áreas artísticas, as possibilidades percebidas por ele também vão nessa direção. Ele diz: “na arte, por exemplo, existiram artistas que pintavam ouvindo música. Então teve, mês passado, acho que foi, [...] que eu coloquei um papel pardo e a gente começou a pintar ouvindo os andamentos da música. Pintando, separando por cores”.

Alberto também relata uma experiência que realizou com uma turma de jardim B:

Numa das escolas, eu comecei a trabalhar alguma coisa com flauta doce, mas, como não é muito a minha especialidade e foi mais [...] uma outra possibilidade que foi surgindo, com as crianças e a gente foi descobrindo, foi bem interessante. Esse ano, ainda não fiz. Foi ano passado que eu lancei esse projeto, os pais super abraçaram a proposta, compraram para os seus filhos, cada um a sua flauta doce, foi bem interessante, mas não é muito a minha... Como eu digo, eu não estudei isso na faculdade. Então, é aquela coisa, eu vou lendo [e] eu tenho colegas que tocam, então, eu digo: ah, vai me ensinando isso. Coisas simples, né?

O professor buscou uma nova possibilidade de trabalho, porém, como essa estava distante de sua experiência e do que aprendeu em sua formação, aparentemente não se sentiu tão à vontade para realizar esse trabalho, recorrendo à bibliografia e a seus amigos para aprimorar suas habilidades na flauta doce.

Para Alberto, o trabalho na educação infantil “tem possibilidades gigantescas”, entretanto, pondera:

Claro que, tudo isso, vai depender da turma. As possibilidades são enormes, mas tudo vai depender de que turma que tu tem. Porque, óbvio, às vezes, tu pensa numa coisa maravilhosa, uma coisa que tu está super interessado e, às vezes, não é aquela da turma, entendeu? A turma não vai por aquilo ali. Então, não adianta tu forçar, né? Tu tem que sentir o que a tua turma... qual é a ideia que a tua turma vai comprar, qual a ideia que tu acha que vai ser mais interessante para tua turma, para que tu possa desenvolver um trabalho. Mas assim, em questão de possibilidades, tu pode tudo e nas escolas em que eu trabalho eu tenho toda a liberdade para trabalhar o que for.

A fala de Alberto demonstra que as possibilidades estão relacionadas ao interesse dos(as) alunos(as) e que ele, como professor, deve estar atento à turma com a qual ele está trabalhando. Outro ponto destacado por ele foi a liberdade oferecida pela direção. Desse modo, percebo que ele pode construir sua trajetória de trabalho da maneira como achar mais apropriada, uma trajetória que não está livre de desafios. Em relação aos desafios percebidos pelo professor, ele diz:

Um mar sem fim, também. Desafios de toda ordem, desafio de tu trazer um sentido estético para essas crianças, trazer coisas novas, que fujam do que eles já têm em casa, das tecnologias. Como que a gente pode fazer com que essas tecnologias contribuam? Mas, também, que eles não [...] sejam escravos dessa tecnologia. É, a maioria dos alunos que eu dou aula, eles têm acesso a câmeras digitais, a laptop, a celulares, a tablet.

### **6.7. A relação com a própria atuação**

Alberto está construindo sua trajetória de trabalho na prática cotidiana da educação infantil. Como ainda não tinha experiência na educação infantil, uma forma de aprender sobre o lugar em que está trabalhando é traçando relações com suas experiências anteriores. Em sua percepção a principal diferença entre as escolas de ensino fundamental e médio e as escolas de educação infantil é que, nestas últimas, “o ensino não está fragmentado, como a gente tem: vamos fazer uma atividade direcionada para matemática, agora vamos fazer uma atividade direcionada para língua portuguesa, para o letramento, vamos supor, e na educação infantil, eu vejo que tudo está junto”. Ele complementa:

Eu vejo que é tudo muito misturado. Essa é a grande diferença. [...] Eu tinha uma certa dificuldade no começo, e eu notei logo nas primeiras experiências que eu tive, que eu comecei a trabalhar com as crianças. Eu notei que era tudo junto, não era fragmentado. Eu acho que as crianças, no ensino fundamental, já estão acostumadas a fragmentar, né? Nos primeiros anos, não tanto, mas, a partir do terceiro ano, no ensino fundamental as crianças já sabem que: agora é a aula disso, agora é a aula daquilo. Não sei como é aqui no município de Porto Alegre, porque eu não dei aula no município, no ensino fundamental, mas, em outros municípios em que eu trabalhei, eu notava essa característica. E aí, a partir dessa característica que eu comecei a notar, vi que também tinha uma certa limitação em mim mesmo.

Conforme a fala acima, Alberto percebeu em si uma limitação, já que sua referência como professor de música eram as outras etapas da educação básica. Como o professor não tinha experiência com o trabalho na educação infantil, aos poucos, parece estar se apropriando desse lugar: das pessoas, do funcionamento, da organização e dos princípios. Essa apropriação parece ser refletida no princípio orientador de suas práticas

educativo-musicais, que também indica que o professor está buscando ampliar sua própria percepção sobre as aulas de música no contexto da educação infantil.

A respeito de seu trabalho na RME/POA, Alberto afirma: “eu estou bem contente com o trabalho que eu venho fazendo. Óbvio que, às vezes, tem os desafios, e algumas situações em que a gente fica... (suspira), mas isso é a realidade de todo professor, né? Vivemos em um país em que a educação nem sempre é tão valorizada”. Ele conta que nunca ouviu ninguém dizendo na Prefeitura Municipal de Porto Alegre que a aula de música é para o(a) professor(a) unidocente sair e fazer seu planejamento. Ele diz que na RME/POA “sempre foi muito mais interessante, tanto que, aqui, tem professores que poderiam estar planejando e organizando suas atividades e eles preferem ficar na aula, porque para eles é muito mais interessante. Então, eu estou bem contente com o meu trabalho!”.

Seu trabalho na educação infantil parece estar sendo positivo, embora o professor ainda tenha vontade de trabalhar no ensino fundamental. Ele percebe esse trabalho como uma etapa de sua trajetória profissional, mas não tem certeza sobre seu tempo de permanência nessa etapa da educação básica, como demonstra a fala a seguir:

Atualmente, eu ainda prefiro ficar um pouco na educação [infantil]. Eu acho que ainda tem coisas que me inquietam, eu quero descobrir mais coisas, por enquanto. Mas, às vezes, eu fico pensando: ai, o fundamental. Tem coisas que eu trabalhava no fundamental que não tem como, não dá para [fazer], mesmo que eu tente adaptar, não dá, né? E, aí, às vezes, eu fico sentindo um pouco de falta, mas, não sei, são fases da vida, né? São ciclos. Quem sabe amanhã?

## **7. A TRAJETÓRIA DE TRABALHO DE JOÃO**

### **7.1. Apresentação**

João tem 46 anos e é um professor bastante experiente. Apesar de ter concluído sua graduação em Licenciatura em Música no ano de 2008, já atuava como professor de música em escolas privadas, como conta: “na particular, eu tenho já várias escolas por que passei, nesses vinte anos”. Ao falar sobre suas experiências em escolas públicas de educação básica, comenta: “já tive experiência no estado, como professor de série, porque eu fiz magistério, então, eu tive experiência [de] um ano”.

Como o professor já estava bastante familiarizado com o trabalho com música em escolas privadas, perguntei a ele em que anos ou séries já havia atuado e o professor afirmou: “séries iniciais, já tive também, eles chamavam de Nível B, Nível A, na particular. Que seria um ano ou dois antes da primeira série. Então, esse contato eu tive, mas com dois anos? Agora com berçário? Não, isso eu não tive”.

Sua carga horária na RME/POA é de 20 horas, em uma única EMEI. Essa escola localiza-se no bairro São José, na periferia de Porto Alegre. Paralelamente ao trabalho na RME/POA, o professor atua em uma escola particular e como regente de diversos coros.

### **7.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)**

Ao chegar na SMED para saber em quais escolas teria a possibilidade de trabalhar, João recebeu a proposta de atuar na educação infantil. O professor pareceu surpreso e relatou a forma como recebeu essa proposta:

Eu fui persuadido pela SMED para assumir a educação infantil. O concurso que eu fiz foi para o fundamental, então, quando eu fui lá, saber em que escolas dar aula, eu não tinha a menor ideia, ainda. Aí, quem me recebeu, me perguntou: tem o fundamental, mas tem a educação infantil que está sendo colocada. Aí eu perguntei: mas como é que é? [Ela disse:] não, vocês vão ter o mesmo... Vamos dizer assim, as nossas regras são as regras do fundamental. [A profissional responsável complementou]: vocês vão ter todos os direitos, as regras do fundamental, porque é diferente na educação infantil. Eu não tinha ideia da questão legal e todas as coisas, quanto a férias, recesso, tudo isso. Eu não tinha ideia que era diferente, porque, para mim, professor é professor, mas na educação infantil, coitadas, né? Elas não têm nada... A gente tem certas vantagens, que a gente carrega.

A informação dada a João, sobre seus direitos, não parece ter feito sentido para ele no momento da posse, já que ele não sabia que na RME/POA havia diferenças legais entre professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental. Somente

após começar a trabalhar na educação infantil é que começou a identificar essas diferenças. Além disso, o professor disse que foi informado, pelos(as) profissionais da SMED, que ir para a educação infantil seria “a única forma [dele] conseguir conciliar com a particular”. Ele explica:

Porque eu disse que eu tinha 20 horas na particular, daí, eles me disseram: ah, só vai dar na infantil, então, porque tu vai ter que dar duas manhãs e duas tardes na infantil e que na fundamental não daria, que teria que ser ou turno da manhã ou turno da tarde. Isso foi o que me disseram. Depois que a gente entra, a gente vê que a gente pode negociar, a questão da... que a escola tem... do horário, né? Então foi isso, me persuadiram.

Apesar de ter relatado que sua opção foi feita por insistência dos(as) profissionais da SMED e por ter recebido uma informação que não era totalmente verídica, de que a única forma de conciliar seu trabalho com a escola particular seria indo para a educação infantil, João afirma: “no final das contas, eu acabei gostando muito. Eu estou gostando muito da educação infantil, que eu não tinha experiência com tão pequenos”.

O professor comenta sobre suas impressões a respeito da proposta de inserção dos professores de música na educação infantil:

Tenho impressão, baseado naquilo que a gente vê nas formações, no discurso que a gente [ouve] por aí. Eu vejo que a Prefeitura, tem coisas que ela está na frente, às vezes, do que outros estados, do que outras instituições, até particulares. Então, eu acho que ela é pioneira, em algumas coisas e eu acho que ela também [está] um passo à frente de muitos lugares, de ter um diferencial, de ter, [por exemplo], a hora planejamento, que as escolas particulares, até hoje, brigam com a hora atividade, que não tem. Na particular, se eu tenho 20 horas, eu tenho 20 horas de sala de aula. Aqui, não. Então, a gente tem esse tempo de planejamento que é fundamental, é ali que tu pode viajar, que tu pode olhar, pesquisar, construir, fazer coisas, então, isso é importante.

### **7.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil**

#### **7.3.1. Sobre os tempos**

Para João, a organização dos horários não foi uma tarefa muito simples. Além dele não ter experiência com crianças na faixa etária da educação infantil, a direção não tinha experiência com escolas de ensino fundamental e médio, então, não estava acostumada a organizar horários das chamadas áreas especializadas. O professor contou que “eles não tinham prática de organizar, a diretora se quebrou para organizar horário, porque, quando botava um horário: não, mas aqui a turma está comendo, aqui a outra está dormindo, aqui não dá. Sobrava muito pouco tempo. Então, a diretora organizou do jeito que deu”. E complementou:

Eu também não tinha a mínima noção, não sabia da rotina, então, não adiantava eu pensar, porque o meu pensamento não fechava com aquela... eu não estava acostumado. Eu estava acostumado com período. Na escola fundamental, começa às sete e meia da manhã e termina meio-dia. Não, aqui eles chegam, tem o café, depois tem lá... o almoço, depois tem o dormir, o sono, depois tem o lanchinho. Então, agora, esse ano, eu acho que ficou melhor aproveitado o horário, a direção nova já tinha prática com disciplinas, com professor especializado, né? E ela organizou de forma que eu achei muito boa.

Assim como Pietra e Alberto, a maior dificuldade do professor João foi adequar seus horários à rotina das escolas de educação infantil. Como João está em apenas uma instituição, permanece mais tempo na escola, o que, de certa forma, permite uma maior flexibilidade de horários.

O professor diz que a organização da duração das aulas para cada turma foi uma sugestão dele:

Então, assim, os jardins, o A e o B, 45 minutos de aula, os maternais e o berçário, meia hora. E eles têm três vezes por semana aula de música, então, eu dividi. Dessa forma consegue atender, porque [se eu fizer] mais tempo, se eu fizer 50 minutos, eu acho que é pesado, tu não consegue organizar, porque vai ter comida, vai ter outras...

João, além de levar em conta a idade das crianças, considerou sua rotina: “isso, para distribuição de acordo com a rotina, porque, também, a escola tem... não vou saber te explicar, mas tem uma instrução nutricional de comida, o horário, tem regra para formar isso. Então eles têm que jogar com isso”. Sua fala mostra que os horários das refeições não são dispostos de forma aleatória, mas conforme as instruções da(o) nutricionista, técnica(o) de nutrição ou estagiária(o) que faz parte da equipe da escola.

### **7.3.2. Sobre os espaços**

Após definir os tempos e os horários das aulas de música, João buscou identificar o espaço em que se realizariam as aulas de música. No início, ele experimentou dar aulas de música em diferentes espaços, pois, “como é uma coisa nova, a [direção da] escola, quando [ele entrou], [lhe] deu um espaço.” Sobre esse espaço, conta: “eu tinha um espaço que era na rua” e complementa: “era um espaço maior, mas, aí, tinha cadeirinhas, que eles sentavam e tinham uma bombona e um caxixi, que eu fiz com garrafinha de iogurte, que é esse aqui (pega o caxixi de garrafinha)”.

O professor contou: “fui um pouco na sala de aula, na própria sala deles”. Nesse momento o professor se questiona sobre o nome utilizado na educação infantil para a sala de aula: “não sei se a gente chama sala de aula, é o espaço em que eles estão com as professoras” e afirma: “tu tem que botar legenda para tudo que eu falo. Então, o

espaço que é deles”. Ele explica que “[chegou] a dar aula na sala deles, quando não tinha o espaço [externo,] [...] quando começou a ficar frio, aí [ele teve] que [ir na sala], mas isso foram poucas aulas, às vezes, acontecia”.

Sobre a experiência de trabalhar na sala das turmas, João afirma:

Eu não gosto de trabalhar ali, só por muita necessidade, porque tem muitas distrações, eles têm os brinquedos, é o espaço deles... E eu vi que, quando tem um espaço, que eles vão para aula de música, eles já se condicionam a ter... Então, para mim, é fundamental ter o espaço, a gente pode dar aula em qualquer lugar, mas, para mim, eu acho que tem... eu acho que [é necessário] um pouco de condicionamento, deles saberem que, aqui, vão fazer aquilo, vão cantar, vão... Isso, até alguns, que não faziam na sala deles, vêm para cá e fazem.

O espaço destinado às aulas de música foi mudando de local, conforme as determinações da direção da escola. Após utilizar o espaço externo, o professor diz: “foi me destinada outra sala, que é a sala da direção agora, mas que era a sala do vídeo”. Sobre essa sala, ele conta: “lá eu fiquei um tempo provisório também. Então [nessa sala] eu fiz o meu pentagrama infantil, tinha as coisas ali para dar aula, mas, ali, era sala multifuncional, multi-uso. Agora, é esse espaço aqui, que é a sala que eu consegui”.

Esse espaço, ao qual o professor se refere, foi o local que utilizamos para a realização da entrevista e que começaria a ser utilizado para as aulas de música. Quando fizemos a entrevista, a sala ainda estava em fase de mudança, segundo o professor. Por isso, continha alguns móveis e objetos que não ficariam na sala de música e seriam movidos para outras salas.

João relatou alguns projetos para esse novo espaço, que pretendia colocar em prática a fim de preparar a sala para a realização de seu trabalho. Segundo ele, esses projetos só poderiam ser realizados após a retirada dos móveis e objetos,

algumas coisas que eu gostaria de fazer... talvez eu vou conseguir fazer melhor quando sair a TV, sair essa estante, porque eu trabalho com eles com isso aqui, de fazer som com as bombonas, mas quando tem vinte crianças aqui, eles tropeçam nas bombonas, então, eu não tenho como espalhá-las. Então, quando eu conseguir ter espaço...

Em seus planos também está a decoração do espaço: “eu já tenho um material, que a gente está confeccionando, que é um calendário, muito antigo, que eu tenho, de instrumentos, doze, sabe? Um calendário de doze meses. Então, tem o piano, tem o saxofone, então nós vamos fazer”. Sobre o calendário musical e outros planos, João descreve:

Eu vou querer colocar todos eles aqui, de fora a fora (aponta para a parte superior da sala), como enfeite. Estou trocando umas ideias, eu tô pensando nesses instrumentos aqui (aponta para alguns

instrumentos de plástico), de pendurar na parede. Já vai estar guardado e, quando precisar, eu pego, [e] enfeitam, enchem os olhos. Vamos ver se não fica muito poluído, se ficar... de ornamentar, enfeitar e é musical. Aqui nessa parede (aponta para o outro lado da sala), vou botar meu isopor, vou voltar a fazer o meu pentagrama, para cantar as notas musicais, com os desenhos. Daí, esse é o meu plano.

Como essa sala ainda não estava totalmente liberada para sua utilização, o professor relata que algumas vezes se depara com imprevistos. Ele conta: “hoje, eu tive que dar aula [nas salas], porque estava cheio de material aqui, que eles não tinham onde deixar: as lâmpadas. Trocaram as lâmpadas, então ficou de depósito. Dei uma que outra aula na sala deles”.

Sua preferência por um espaço específico não o impede de compreender que, em alguns momentos, esse espaço pode ser utilizado para outra finalidade e que, nesse momento, precisa buscar outro espaço para a realização das aulas de música.

#### **7.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais**

As experiências anteriores de João se dão especialmente em grupos, tanto em coros, quanto na educação básica, sendo que seu foco aparentemente está centrado na execução musical. Essas experiências também aparecem nas propostas que o professor leva para as turmas da EMEI em que trabalha, o que me levou a identificar como princípio orientador de suas práticas educativo-musicais a prática coletiva e o foco na execução musical.

O excerto a seguir ilustra esse princípio: “eu sou mais de tocar. Tocar, cantar, acompanhar músicas, eu toco forte, fraco. Eu não sou muito de compor, assim daquele tripé: composição, execução e apreciação, né?”. A fala do professor de música faz referência ao modelo (T)EC(L)A, de Keith Swanwick.

O princípio que orienta o trabalho de João também pode ser identificado no convite que ele me fez, para assistir a um ensaio com os jardins A e B, após realizarmos a entrevista. Ele conta:

[...] eu até vou fazer um ensaio, se tu tiver tempo e quiser assistir, duas e meia eu vou reunir. Eu tenho alguns, do jardim B, que vão tocar, eu tenho um tambor lá, que a escola tinha, mais umas bombonas de água mineral e tem um grupinho no caxixi. Nós vamos tocar o “lenga la lenga” [...]. Eles tocam xique xique (reproduz o som do caxixi com a boca).

Ele relata que escolheu algumas crianças para tocar, segundo ele, selecionou “aqueles que conseguem”. De modo mais detalhado, o professor explica:

Eu tenho as minhas técnicas, né? Detectei aqueles que conseguem manter [o ritmo]. [...] Vou fazer a primeira vez, eles tocando, então, eu tenho 1, 2, 1, 2, que eu tenho quatro ou cinco que vão tocar a bombona. Eu tenho um surdinho mais forte, que eu tenho um aluno que está na base, e tenho cinco ou seis que vão no xique xique e está certinho no ritmo. Com os outros, que eu toquei, eles estão em processo, eles não conseguem. Eu não vou botar todo mundo, né? Tem uns que tocam e outros que cantam. Até porque, amanhã, não vem todo mundo. Tentei garantir que aqueles que tocam, venham. Eu pedi para eles não faltarem.

O professor conta que, nas aulas, ensaiou “com todos, todo mundo toca, canta, faz o que quer”, porém, para a apresentação, selecionou as crianças que conseguiam manter o ritmo. Ele conta que, “às vezes, numa turma que não tem ninguém que toca, por exemplo, no maternal, trouxe aqueles que tocam, do jardim, para fazer junto ou, às vezes, a profe que toca, para condicionar, [...] para terminar com o “ê”, no final. Para que eles saibam que é diferente do CD”.

João relata que costumava utilizar o CD, mas “na última semana, [ele] não [botou] mais o CD, só [está] fazendo o ensaio com eles, como vai ser”. Além das crianças que tocam os instrumentos descritos,

tem uma menina que toca o pandeiro e canta junto, então, ela vai começar, com o [pandeiro], só ela e o menino no surdo... “meu cheiro é de cravo”. Ela cantando no microfone para começar, ela dá o começo, daí, eles vão cantando junto, daí fica a voz dela aparecendo mais e... hoje ela não veio, não veio na aula, então eu tenho uma outra, estepe, né? Então, tenho que ter uma segunda opção, mas essa segunda, não fica direita, a entrada. Bom, aí, a gente faz o que dá.

Como essa seria sua primeira performance com as crianças da EMEI, o professor estava ansioso. Ele disse: “eu estou acostumado com maiores. Eu estou testando, para ver o que os pequenos conseguem fazer”. A descrição detalhada de João sobre a performance das crianças demonstra o quanto ele valoriza a execução musical.

O foco na execução musical também aparece na fala de João quando descreve o modo como organiza as crianças para experimentarem um novo instrumento. O professor me mostra um instrumento confeccionado por um amigo seu, uma espécie de metalofone cromático, e conta: “[esse amigo] me deu isso daqui. Ele fez há vinte e poucos anos atrás. Então, ele me deu, porque eu fui pedir para ele um”. Para utilizar esse instrumento, ele diz: “eu coloco eles sentadinhos e faço um esquema, um de cada vez. Eles vêm e tocam, eles adoram fazer o glissando, bater. Isso aqui, ele é frágil, não arrebentou ainda, mas eles enfiam aqui [entre os metais], e é fácil de arrebentar. Eles não têm controle.”

## **7.5. A relação com os sujeitos da escola**

### **7.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola**

A receptividade dos(as) profissionais que atuam na EMEI, desde que João começou a trabalhar, foi positiva. Ele conta: “eu me senti bem, por parte da direção, das professoras, das monitoras, das estagiárias. Estagiária toda hora troca, então, a gente não chega a criar um vínculo. [Com] as monitoras e as professoras, a gente conversa, troca ideias. Elas me receberam bem”.

Apesar de ter sido bem recebido, o fato de ser convidado para trabalhar no contexto da educação infantil causou estranhamento tanto para o professor de música, como também para a direção da escola: “a escola tinha uma rotina, então, como era novo para a direção, quando eu entrei [...] fui o primeiro professor diferente. Aí eu trouxe meu colega de educação física, no ano passado”. João utiliza a palavra “diferente” para dizer que é um professor das chamadas áreas especializadas num contexto de profissionais unidocentes. Em seguida, ele se refere ao convite que fez ao professor de educação física, que já trabalhava com ele na escola privada, para também atuar no contexto da educação infantil na RME/POA.

Como a situação era nova para ambos, aos poucos, professor e direção tiveram que ir se adaptando a essa novidade. João conta que, no início de seu trabalho na RME/POA, foi questionado pela diretora: “depois que eu estava há dois meses aqui, a diretora chegou e [disse]: ok - ela era bem direta - tu vai ficar ou tu não vai ficar? Quais são as tuas intenções? Eu disse: eu já estou numa idade que eu quero ficar, tanto que, por isso, eu fiz o concurso”.

Como João disse que sua intenção era permanecer na escola, [a diretora] perguntou a ele: “o que tu precisa para trabalhar?”. Ele respondeu: “um teclado, né?”. O professor relata que costumava trazer seu violão de casa, mas que seria bom a escola ter um instrumento e esclarece: “eu toco também violão, as crianças gostam. De vez em quando, eu trago. Trago a gaita, eu tenho um acordeom, festa junina e tal, gaúcha, eu me criei com gaita. Mas [...] eu sou mais livre com o teclado. Então, eu fiz os orçamentos e em março [elas compraram]”.

Além do teclado, o professor utiliza outros recursos:

Confeccionei os caxixis com o copinho de iogurte, garrafinha de iogurte. Aí, a nutricionista é ótima, me conseguiu arroz e lentilha e eu tenho dois timbres diferentes no caxixi. Bombona, eu trouxe algumas que eu ia descartar, porque eu reponho na outra escola. Então, eles trazem, eu trouxe

algumas, uma, um aluno trouxe, outra, eu trouxe de casa, outra, a professora trouxe. Eu tenho algumas, mas como eu estou com essa questão de espaço, quando eu tiver certinho [minha sala], eu pretendo trabalhar bombona e caxixi. Outra coisa que eu trabalho, mas eu ainda não fiz aqui, é lata, lata de [achocolatado] com uma baqueta de madeira. São esses três tipos de instrumento que eu gosto de utilizar, com as crianças.

Ele me mostra alguns instrumentos que foram levados para esse novo espaço, que será a sala de música; diz que esses instrumentos já eram da escola, antes dele entrar, e que “a maioria é de plástico, deve ter tipo um triângulo ali dentro” e comenta: “para te falar a verdade eu não sei o que tá ali. Tem um metalofone lá [no outro canto]”. O professor conta: “[esses instrumentos] há pouco tempo que vieram para [essa sala], foi agora, antes do recesso que veio pra cá. Então, cada um pega um, eu e eles me acompanham: agora forte, agora fraco, e eles curtem. Eles adoram”.

Um momento em que a parceria do professor de música com as demais profissionais é bastante evidenciada ocorre durante as aulas de música, já que em algumas turmas é acompanhado por eles(elas). As turmas em que é acompanhado por outras profissionais são berçário 1, berçário 2 e maternal 1. João diz que nessas turmas “sempre tem alguém”; já no maternal 2,

às vezes, a professora fica. Depende de quem está, tem gente que fica, tem gente que não fica, [mas] que deveria ficar. Nos jardins A e o B eu fico sozinho. [...] eu acho bem tranquilo, para pensar, aí todo mundo pode planejar. A professora pode pensar no projeto [dela], uma música, eu posso colocar uma música no projeto, assim vai.

O relato do professor demonstra que ele não é acompanhado por outras profissionais em todas as turmas, embora acredite que seja melhor estar acompanhado. Ele esclarece sua posição:

É melhor, porque, até teve uma situação que eu coloquei que eu não sei como agir. Teve uma criança que se engasgou sozinha e eu não sabia se ela tinha se engasgado com a saliva, com o catarro, com o nariz, porque eu estou lá cantando com eles e a gente não enxerga. Tem 15, 20 ali e foi bem na hora que a professora tinha ido no banheiro, tinha dado uma saidinha, quer dizer, e o socorro? [...] Era o maternal 1, 1 ou 2, eram pequenos. Então, é melhor quando a professora está junto. Os maiores já se acostumaram, esses aí, eu acho que dá, mas [com] os pequenos eu prefiro [ser acompanhado]. Até porque, as profes, elas incentivam, porque elas fazem, isso aí dá diferença. O maternal 1 participa muito mais quando a professora está do que quando ela não está. Porque, se eu estou tocando e cantando, eu tenho que fazer tudo. Agora, se tem alguém incentivando, junto, é melhor.

O professor percebe que a participação das professoras, monitoras e estagiárias estimula a participação das crianças nas aulas e também o auxilia em situações com as quais não sabe lidar. Além disso, João percebe que “elas valorizam muito, elas dizem: isso aí é resultado do trabalho [dele]”. O professor conta um exemplo de retorno positivo que recebeu de suas colegas, ocorrido em uma apresentação feita na escola:

[Entre os meses de] outubro [e] novembro, veio a orquestra Villa-Lobos e tocou para eles, no aniversário da escola. Aí eles assistiram no refeitório, que é o anfiteatro. Eles acompanharam tudo, mas tem barulho. No ano seguinte, já tinha passado um ano, em outubro, eu trouxe as minhas meninas, um grupo vocal, do colégio [privado], de adolescentes. A gente preparou um repertório para cantar. O que elas cantam? Um repertório adolescente e algumas coisas mais gerais, que eu até cantava com elas. Tu acredita que [as meninas] cantaram e as crianças ficaram [atentas]? Tinha em torno de 100, 110 crianças. Quando terminou o ensaio, o ensaio, não, a apresentação, [...] tu não enchia uma mão de crianças que a professora teve que pedir para ficar quietinha. A gente cantou no começo, depois, [os alunos da EMEI] também participaram de uma música, que elas começavam cantando, depois eles entravam também, junto. Eles curtiram e pediram mais. Eu fiquei encantado com a postura deles. E é isso que a professora veio me dizer: oh! [...] eu acho que isso é um pouco de reflexo da aula de música também. E o professor de educação física... que nós temos, de certa forma, uma rotina, um condicionamento. Então, eles chegam aqui eles já sentam, antes era uma [bagunça] (gesticula)...Tu não tem ideia, tu não sabia.... Então, acho que elas veem muito positivamente. E eu me sinto bem, com as professoras.

O professor reforça o auxílio que tem recebido das professoras unidocentes e diz: “elas dão muitas dicas, elas têm uma prática que eu não tive, eu nunca tive”. Desse modo, o professor percebe que essas profissionais têm um conhecimento mais aprofundado das crianças e se coloca disponível para aprender com suas colegas, o que pode proporcionar a ele uma melhor compreensão sobre essas crianças.

### **7.5.2. A relação com as crianças**

Essa abertura para aprender faz com que o professor vá construindo sua trajetória de trabalho vinculada ao lugar em que se encontra. João diz: “tem coisas que eu fiz aqui, [que] eu nunca fiz em lugar nenhum. Para terminar a aula eu toco o Frere Jaques, eu toco a música, aí eles fecham os olhos. Isso eu faço com todos, no final. Com o berçário, ainda não. Aí, no final, eu faço uma careta”.

O professor se mostra impressionado com a reação das crianças: “tu não tem ideia, eles começam a aula querendo já a careta que faço na volta à calma, no final, eles se deitam, desligo a luz”. Para o professor:

Isso é uma coisa que deu tão certo, que eles gostam, eles curtem um monte e se eu toco dó, ré, mi, de uma outra música, eles já reconhecem que é a da careta. Eu digo não, mas aí continua. Tu vê que fica. Nossa! Eu estou encantado, porque eles vêm com cada uma... E, daí, quando eu pergunto, com o maternal: que música vocês querem cantar? A da careca, a professora demorou a entender, que ele queria dizer, careta, né? A da careca, a da careta... Daí, depois, eles começam a pedir, né?

João, aos poucos, vai aprendendo a lidar com as crianças e acredita ter um bom relacionamento com elas. Ele relata:

Eu me sinto bem tranquilo com eles. O vínculo com eles, eu peguei bem rápido, estou te repetindo, até, o que algumas professoras me falaram. Tinha estagiário que vem todos os dias, o estagiário,

que quando eu entrei e ele já estava há seis meses e as crianças não sabiam o nome. E eu, eles já sabiam o meu nome, então, isso daí, já é um sinal de vínculo. Porque a música, eu acho que ela é um pouco mágica, para as crianças, ela te vincula e eles vêm, eles abraçam, eles beijam e eles querem tocar no teclado, então, eu me sinto vinculado. [...] é divertido, eu me divirto com eles e eu sinto que eles se divertem.

Trabalhar na educação infantil parece estar sendo prazeroso tanto para ele como para as crianças. Além disso, com o trabalho vai descobrindo a forma como lidar com essas crianças. Um exemplo disso é

a questão do olhar, de tu olhar para criança, porque, às vezes, quando tu dá aula para trinta alunos mais velhos, tu fala para todo mundo, eles sabem o que tem que fazer e tá. Agora, os pequenininhos, [se] eles não estão fazendo, aí, tu olha para ele, tu faz [e] ele faz, né? [...] Então, o olhar que é muito importante.

Embora o professor esteja criando um vínculo com as crianças, o professor parece não conseguir avaliá-las uma a uma. O relato de João sobre a forma como faz seus pareceres descritivos demonstra que, aos poucos, ele vai ampliando sua própria visão. Além disso, o professor de música percebe a capacidade que as professoras unidocentes têm de identificar a evolução dos alunos de forma individual e avaliá-los dessa maneira. Ele conta:

Eu escrevo um parágrafo daquilo que foi desenvolvido e trabalhado, com cada turma, o que eu eu quis alcançar, quais foram os meus objetivos. Faço um textinho e entrego para professora. Até coloco, às vezes, algumas músicas que a gente trabalhou, dou um exemplo, algumas habilidades, cantar, tocar, acompanhar música com um instrumento, coloco aquilo que a gente fez. [...] a gente não faz de aluno por aluno. [...] Para mim, eu acho difícil pegar aluno por aluno, eu vou fazer alguma coisa: tu é bom músico, tu tem que estudar mais. É aquela coisa geral, daquilo que foi trabalhado, porque, eu considero que tudo é processo, que eles estão vivenciando, né? Aqui é a vivência, é vivenciar a música, em outras palavras. É o que eu acredito que eles têm que ter, das diversas formas: tocando, cantando, fazendo tudo. Então, é isso que eu coloco no parecer. Claro, a professora, às vezes, ela pensa [em algo específico] porque, às vezes, alguns [alunos] se destacam, a professora quer reforçar alguma coisa, que é importante, ela coloca: toca muito bem, acompanha, gosta muito das aulas de música. Porque elas veem tudo.

O relato de João parece indicar que sua dificuldade para avaliar os alunos de modo individual pode estar relacionada a sua própria visão de avaliação e a seu foco na execução musical, como pode ser percebido no uso de expressões como “tu é bom músico” e “tu tem que estudar mais”. No mesmo relato João deixa transparecer que entende que a finalidade da música na educação infantil é a vivência, o que poderia auxiliá-lo a pensar em outra forma de avaliar o desenvolvimento das crianças, pois, como ele mesmo disse, considera que “tudo é processo”

## 7.6. As práticas educativo-musicais

As práticas educativo-musicais de João são orientadas pela prática coletiva, tendo como foco a execução musical e, com o passar do tempo, parecem ir sendo ampliadas e reconstruídas na interação com os sujeitos. O professor fala sobre a forma como começou a elaborar suas aulas, pensando primeiramente em objetivos amplos: “quando eu entrei na escola, a diretora me pediu um planejamento, então, eu coloquei coisas gerais, que eu acredito que me permitem fazer o que eu quiser, o que eu sentir que [é necessário]. Eu tenho coisas gerais e tento acompanhar o planejamento das turmas”.

Quando o professor faz referência ao termo “planejamento das turmas”, ele relata alguns projetos que já foram trabalhados, por exemplo: “tem turmas que a professora está trabalhando bem-estar, ecologia. [...] eu vou cantar coisas que sejam pertinentes a isso. O repertório, eu escolho vinculado a essa proposta, do plano da professora”. Além do planejamento das turmas, ele conta que também escolhe o repertório vinculado ao “período: páscoa, natal, festa junina, semana farroupilha”. E comenta: “agora, vai passar o dia dos pais, já vou começar a trazer a gaita, semana farroupilha. São coisas desse tipo”.

João relata que “as datas festivas da escola orientam muito”. Ele faz referência a uma das datas bastante marcantes para a escola, a festa junina, e também deixa transparecer que encontrou no professor de educação física um parceiro para a realização de atividades durante essas festividades. Ele conta que “festa junina, esse ano não teve, porque teve copa, então, a festa foi interna. Mas, no ano passado, nós fizemos uma quadrilha. Eu e o professor [de educação física], a gente fez na rua. [...] Ele coordenou a quadrilha, eu toquei a gaita”. Ele comenta que algumas datas são complicadas, por exemplo, o dia dos pais, e relata:

Agora mesmo, a direção estava dizendo: dia dos pais. Na escola, é delicado fazer dia das mães e dia dos pais é um dia que é pior ainda, tem a questão da ausência paterna. E, muitas crianças, a diretora mesmo falou, estão com dor de barriga, eles passam mal por causa disso. No caso, eles até vão repensar essa festa.

Sobre as aulas do berçário 2, João diz: “esse é o primeiro berçário que eu estou tendo e a escola está tendo, também, pela primeira vez. Então o que eu tenho é o contato”. Como ele nunca havia trabalhado com crianças pequenas está buscando se aperfeiçoar, como conta: “até me inscrevi num curso que vai ter agora dias 30 e 31, que é para bebês de 0 a 2 [anos] e de 2 a 4 [anos], que é uma professora de São Paulo”.

João relata que conhece uma pessoa que “agencia os cursos, ele é de Caxias. [...] Eu fiz um do Passo [...] que foi ele quem trouxe. [...] E, aí, que eu quero me... vamos dizer, assim, quero saber o que que eu posso fazer”. Desse modo, o professor parece estar buscando uma formação continuada para aperfeiçoar seu trabalho com as crianças pequenas, já que suas experiências anteriores e sua formação não dão conta de suas necessidades como professor.

Embora ainda não tivesse realizado o curso no momento da entrevista, com base em sua vivência na educação infantil, o professor já é capaz de indicar um objetivo de realizar práticas pedagógico-musicais com o berçário: “é um despertar dos sons, de cantar, alguns já começam a querer movimentar a boca”. O professor conta que “no começo eles choravam [e] quando [ele] tocava flauta, aí, eles paravam. A música faz com que eles [se acalmem]”. Como no berçário João vai na sala das crianças, o professor leva “alguns instrumentos para eles visualizarem”. Ele relata um exemplo de atividade realizada com essa turma:

Eu tenho a música que eu fiz, os pirulitos, do “par ou ímpar”, não sei se tu conhece a canção do Kleiton e Kledir? A gente fez um teatrinho, o professor de educação física e eu, nós fizemos um negócio juntos. Então, eu cantava e ele fazia os personagens, para páscoa. Então, tinha os pirulitos, tinha o coelho. Aí, eu levo os bichinhos, então, levo o pirulito, para eles terem contato, levo o pianinho, deixo eles tocarem.

Uma das dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com os bebês é a falta de frequência das crianças, como conta: “não estão todas as crianças sempre. Eu já cheguei lá [na sala deles], tinham duas, eu já cheguei lá, tinham oito. E, às vezes, um dia, tem oito, no outro dia tem quatro diferentes”. Como as crianças não frequentam a escola regularmente, elas demoram a se adaptar, “eles ainda estão ariscos. Aqueles que já tiveram contato, sem problemas.”

Ele relembra uma situação em que poucas crianças foram à escola:

foi um dia desses jogos, acho, que da copa, ou não sei o que que tinha, de toda a escola tinham oito ou nove crianças. Então, todos vieram fazer aula juntos. E só tinha um aluno do berçário, ele veio no meu colo, ele quis vir no colo, sentou e ficou ali com aquela coisa. Daí, depois, voltou lá, ficou no colo da professora um pouco, pegou a almofadinha e sentou do meu lado. Então eu acho que é o vínculo que tem que se criar com todos, mas, principalmente, com esses que são mais ariscos, no começo, que ainda não estão acostumados com a rotina, é a vinculação.

Aos poucos, João vai criando um vínculo com as crianças e sendo reconhecido por elas. Ele conta que:

agora, já não choram mais, eles já vêm tocar, eles sabem, já ficam sentadinhos. Tem uma rotina, quando vai fazer aula. Então, agora, a gente toca, a gente canta. Eles não cantam, eles não falam, mas alguns já começam a falar algumas palavras e já começam a identificar as músicas, né? Então, eles já fazem o gesto da música, se é da aranha. Mas assim, eu tô aprendendo com as professoras, eu pergunto: que música que tu canta para eles?. Aí, eu canto. Tu entende? Com o berçário 2, eu estou aprendendo dessa forma.

Apesar de sua vasta experiência na educação básica, João se coloca como aprendiz. Ele conta que, “com o maternal foi a mesma coisa, no ano passado, eu fui tateando: professora, como é que tu faz?”. Com o passar do tempo, João parece ir se apropriando do lugar e percebendo como as crianças vão se desenvolvendo. Ele diz que “é notável, no maternal 1, como eles vão começando a adquirir a linguagem. No início do ano, que eles não cantam nada [e] no final do ano eles estão ‘meio dia, macaca Sofia’ (falando mais alto), praticamente todo mundo”.

O professor complementa com outro exemplo: “no maternal, eu cantava uma música e [as crianças] ficavam só olhando”. Sobre a forma como elas olhavam diz: “aquele olhar... tu não sabe o que elas estão pensando, mas aí, daqui a uma semana, duas semanas, elas começam a falar”.

João parece estar se surpreendendo com a capacidade das crianças. Ele conta que, antes de entrar na educação infantil, ouviu frases como “isso a criança não consegue fazer e [viu, na prática,] que as crianças conseguem fazer muitas coisas, que os adultos ouvem e dizem que não pode. Elas conseguem fazer”. Essa percepção é justificada com mais um exemplo:

Maternal 1, eu entrego o caxixi, eles têm que botar na frente e não podem tocar. Eu já tive uma coordenadora na outra escola que disse: não, eles vão fazer barulho. Eu entreguei o caxixi, a professora que estava com o caxixi na mão, ela não viu, porque ela tinha saído, que era para colocar no chão. Aí o pequenininho, “nananana” (imita uma criança falando algo que não é compreensível e gesticulando ao mesmo tempo). Querendo dizer que era para colocar no chão. Ele dizendo que a professora não tinha botado. Eles sabem.

Sobre o maternal 2, João percebe que as crianças “já [conseguem] um pouquinho mais”. Em sua fala é perceptível o acúmulo de conhecimentos adquiridos conforme as crianças vão crescendo. João relata que, nas aulas do jardim B, já “[consegue] algumas outras coisas até mais ousadas”. Ele diz: “[por exemplo,] ‘Viva eu viva tu’ [...] eu tô fazendo com o caxixi, porque eu não tenho copos. Eu vou conseguir os copos”. Outro exemplo de atividade que o professor faz com a turma do jardim B são jogos de mãos, como “batom (bate três palmas)”.

Parte do repertório que João utiliza é extraído do livro “Lenga la lenga, jogos de mãos e copos”, de Beineke e Freitas (BEINEKE; FREITAS, 2006). O professor relata

ainda que fazem parte do repertório trabalhado com as crianças, músicas que estão na mídia. Ele cita alguns exemplos:

Estava na onda o “prepara que agora é hora”. Aí tinha uns que tu só dizia prepara e eles só paravam no final da música. Eles sabiam tudo aquilo ali. E aí, quando eu cheguei, estava dando aquela novela, que as crianças adoram, O Carrossel, aí tinha “Beijo, beijinho, beijão”, todo mundo cantava.

João relata que também acolhe sugestões de suas colegas: “uma música até, a gente apresentou, foi, no ano passado, no dia das mães... que é popular... foi até uma sugestão da professora, ‘você é a escada na minha subida’. Tá, isso aí adoram, adoram cantar”. O professor percebe que as crianças são receptivas a repertórios variados, como mostra a fala a seguir:

Então, eles cantam de tudo. Eu toco, lá (cantarola Danúbio Azul), com o caxixi eles completam (emite dois sons). Fazem “Cadê meu relógio que eu botei no chão? Cadê meu relógio que eu botei no chão? Fazer xique xique, com ele na mão. Botei no ouvido para escutar”. Então, é tudo muito encenado, pelo menos o que eu faço. Eu estou vendo, qual é o termômetro né? Se eles gostam, se eles estão felizes com aquilo ali.

Ele demonstra estar atento às preferências musicais das crianças, embora acredite que, algumas vezes, pode ser que o repertório trabalhado não seja “o mais educativo, teoricamente” e se lembra de uma música que se encaixa nessa situação: “eles adoram aquela trova do guri e da guria. [...] É uma trova, só que é infantil: “ô guria, tu é muito feia, com esses cabelo arrepiado, tu parece uma bruxa, com esses olho arregalado, todo cheio de ramela, tu devia ter lavado” (declama uma parte da trova). Eles adoram, eles gostam”.

A escolha do repertório parece estar relacionada a uma busca por agradar os alunos e respeitar seu desenvolvimento. Isso também pode ser percebido no seguinte relato: “cantar, com eles, tem que ser muitas coisas pequenas. Então, isso eu tenho que me quebrar, tenho que rebolar, ainda, para fazer. São coisas curtas. ‘Macaquinho pula, pula, come banana, nana’, é tão pequenininho, mas eles se divertem naquilo ali.” João vai identificando as preferências das crianças: “eles gostam de bater palmas. Então, tudo tem movimento, bater palmas”.

### **7.7. A relação com a própria atuação**

Como João tem muitos anos de experiência em escolas privadas, ao ser questionado sobre as diferenças que percebe sobre trabalhar na escola pública e na escola privada, o professor apontou uma série de diferenças, como descreve:

Embora, nas particulares, dependendo, conforme tu faz o trabalho, tem escolas que te dão mais autonomia, outras menos, mas eu também, me sinto autônomo, isso é bem parecido, mas depende, troca a direção, troca uma coordenação pedagógica e eles já te exigem outras coisas, que não te exigiam antes, então, tem uma diferença. [...] 20 horas, que é o concurso, eu passo 13 horas e meia [dando aula de música,] que é o máximo que eu posso ficar com aluno o [resto do] tempo eu tenho de planejamento, mais 2 horas em casa. São 18 horas que eu tenho que cumprir na escola. [...] Então, tu tem esse tempo de preparação. Na escola particular tu não tem esse tempo, tu tem que planejar em casa, tu está ali todo o tempo com eles. A questão mais, burocracia, eu acho que a particular, tem muito mais controlado, né? Eu acho que é da característica, de ter mais controle, sei lá, [...] [Na escola pública] também tem aqui controle, [...] mas, assim, falando de mim, do meu trabalho, eu acho que tem [diferença]. [...] A questão da estabilidade [...] um concurso te garante, vamos dizer, tu ter emprego. [...] Numa escola pública, tu tem um mês, é dois, é três, tu tem uma burocracia e que, às vezes tu paga mais caro do que se fosse na escola particular. Escola particular, tu precisa de uma coisa, *pum*, amanhã está lá, é só provar [que precisa] e deu.

Ao comparar as crianças em ambos os contextos, o professor diz: “eu não vejo diferença nenhuma. [Na escola privada] eu não tenho pequenos, [...] mas, em termos de criança: criança é criança, independente da sua situação. Então, o brincar, tanto um quanto outro, o se divertir, isso é da criança, então, isso é a mesma coisa”.

Sua vasta experiência na escola privada fez com que ele conseguisse identificar várias diferenças entre os dois contextos. Além disso, essa experiência também fez com que o professor, por diversas vezes, durante a entrevista, reconhecesse suas limitações com relação ao trabalho na educação infantil, relatando que tem como referência o trabalho no ensino fundamental. Entretanto, essa limitação não parece impedi-lo de ter um olhar atento para compreender a educação infantil: “eu tô muito focado com o fundamental, que a gente tem que executar, tocar determinadas coisas e aqui, não, aqui é diferente”.

Como percebe suas dificuldades, João busca o apoio das professoras unidocentes para ajudá-lo a construir seu trabalho na educação infantil. Ele aparenta ter uma visão bastante positiva sobre o trabalho das professoras unidocentes e diz estar aprendendo muito com elas.

Com o passar do tempo, João parece ampliar suas perspectivas sobre as possibilidades da música na educação infantil. Um exemplo disso é um projeto que o professor de música está elaborando junto com um amigo seu. A ideia surgiu quando “[ele voltou] de viagem, de outros lugares a que [ele foi], outros países”. João conta: [nesses lugares] eu vi praças, parques que, quando eu vi, bah! Seria muito legal de fazer. Aí, agora, não sei se tu viu, [uma escola privada] inaugurou um parque musical, dentro da escola?”.

Respondi que não sabia disso. Ele complementou: “eu disse para a diretora, o projeto tá escrito e eu não tinha mandado. Aí, eu disse, no outro dia, eu disse para ela,

vamos mandar, porque, assim, ó, está escrito, está pensado”. Ele conta que essa “[escola privada] foi a primeira escola, no Rio Grande do Sul, a ter [um parque musical]”. O professor se mostra chateado por ainda não ter conseguido executar seu projeto e pela escola privada ter executado um projeto similar ao seu. Ele relata:

Essa ideia eu já tinha pensado, só que, aí, [...] [tem o] orçamento que não depende de mim e agora, já está lá, foi antes das férias, que foi mandado para a Secretaria de Educação. A secretária respondeu o e-mail, dizendo que encaminhou para a equipe que vai analisar. Bom, aí tu sabe, né? Tem que aguardar, porque é uma verba extra, não tem.

Pedi que o professor me contasse como era o projeto de construção de um parque musical, que elaborou junto com seu amigo, pare ser executado na EMEI em que trabalha e ele detalhou:

Eu pedi para [meu amigo] três coisas, três timbres diferentes. Então vai ser - que ele está pensando - tipo um carrilhão... porque ele tem umas ideias. Eu não disse para ele assim: eu quero uma coisa com tantos metros, [pedi] para ele pensar, dentro da filosofia e ele foi muito bom, ele deu algumas ideias. Porque eu sou, extremamente bitolado, eu sou focado numa coisa. Por mim, eu botaria, tipo assim, um xilofone, um metalofone com as cores, que eles possam tocar e ver. Aí, no outro dia eu troco a música, com outra cor, que tenha outra música. Aí ele me deu outra [ideia] e depois eu lendo, [fazendo] a revisão bibliográfica, eu também me dei conta de algumas coisas, que eles têm que vivenciar o som, descobrir o corpo, tem que ser mais livre.

A elaboração desse projeto tem feito com que João repense suas próprias práticas. Ele indica que seu olhar é voltado para execução instrumental e leitura musical, ainda que com uma notação alternativa (por cores) e, que, no contexto da educação infantil está percebendo que outras aprendizagens se sobrepõem a essas, como a vivência do som e a descoberta do corpo.

Ele conta que gostaria que o parque tivesse diferentes materiais: “eu queria uma coisa de madeira ou de PVC, sinos, xilofone”. Ele pensa em construir esse lugar em um “espaço que é a horta, que não nasce nada naquele lugar. Então, não tem horta, é um espaço que pode ser usado, é só preparar o terreno, colocar um piso, alguma coisa assim.” E complementa:

E a minha ideia, inclusive, com esse projeto é implantar, colocar na escola, a gente avaliar, fazer resultados, tudo e apresentar um relatório de como é que isso, dentro da escola, na prática, né? Aí, eu tenho os objetivos todos, que são: qualificar o espaço, diminuir a agressividade. Porque essa escola tem acesso, porque é um parque... de maneira livre, cada um no seu ritmo, no seu tempo, vivenciar os sons. E, conforme, estiver isso aí, também apresentar para que a Prefeitura possa implantar nas outras escolas. [...] Eu tenho certeza que tu ia querer na tua escola.

O professor demonstra estar envolvido com a escola e aberto para aprender, buscando suporte em outros profissionais: professores(as) e monitores(as) da escola,

amigos que trabalham com música e profissionais que ministram cursos relacionados ao seu trabalho na educação infantil. Ele sintetiza suas impressões sobre seu trabalho e fala sobre a importância desse trabalho para as crianças:

Eu estou bastante encantado, vamos dizer, assim, com a educação infantil. Eu acho que o trabalho do professor de música, se ele gosta do trabalho com a música, eu acho que, na educação infantil, o professor pode se sentir fazendo alguma diferença. O que, às vezes, com maiores, [...] tu tem a sensação que não adianta nada. [...] Eu acho que a música, com eles, tem uma questão transformadora: na atitude, na percepção e na pessoa. Eu acredito nisso! E é nessa idade que a gente pode plantar coisas que, se não plantar agora, depois, é tarde. Então, eu acho que, aqui, ainda tem coisa [a ser feita], considerando o contexto, social, né? Eu acho que aqui, a gente pode, a música pode fazer alguma diferença, assim como a educação física, assim como todos os projetos que a escola faz, eu acho que é uma coisa muito importante para eles. E a gente vê uns que vão afinando, vão tocando, vão fazendo coisas. Pequenos já fazendo coisas de grande, porque eles tiveram a oportunidade de experimentar isso.

## **8. A TRAJETÓRIA DE TRABALHO DE MARTELO**

### **8.1. Apresentação**

Martelo tem 30 anos e concluiu seu curso de Licenciatura em Música no ano de 2007, em uma universidade pública, no estado do Rio Grande do Sul. Ele já havia atuado como professor de música em escolas públicas de educação básica, porém, suas experiências nesse contexto ocorreram com anos finais do ensino fundamental e EJA, em cidades localizadas na Grande Porto Alegre. Ele é o único professor colaborador da pesquisa que, além de trabalhar em uma EMEI da RME/POA, atua como professor em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na mesma rede de ensino.

Seu ingresso na RME/POA se deu no início de 2013, no período de férias. Nesse período, o professor cumpriu sua carga horária na EMEF. Isso porque, normalmente, nos meses de janeiro e fevereiro, ocorrem os remanejamentos dos professores que já estão na RME/POA. O professor ingressante é direcionado a uma escola pólo, para cumprir sua carga horária e, somente em março, fica sabendo onde irá atuar. O professor conta: “eu comecei com as 20 [horas], porque eu fui chamado em janeiro e tinha que cumprir a carga horária do professor no verão. Então, foi depois que eu escolhi a escola. Então, a princípio, como eu trabalho com banda, eu já fiquei nessa escola”. Assim sendo, a escola pólo na qual o professor cumpriu sua carga horária foi a escola destinada para sua permanência.

Na educação infantil, o professor atua em uma única escola municipal, localizada no bairro Rubem Berta, na periferia de Porto Alegre. Sua carga horária, nessa escola, assim como na EMEF, é de 20 horas. Essa EMEF em que Martelo trabalha também se localiza na mesma região da EMEI.

### **8.2. A chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)**

Ao ingressar na RME/POA, Martelo ainda trabalhava em outro município da região metropolitana de Porto Alegre. Após ser chamado para trabalhar na RME/POA, o professor solicitou que no outro município organizassem seus horários de modo que não colidissem com os horários previstos para seu trabalho na RME/POA, porém, “quando [chegou] lá, o município em que [ele] ficava e do qual [...] ainda [está] de licença, fez uma

confusão nos [seus] horários”. Ele esclarece: “os dias que eu pedi para ficar foram os dias que eles não me colocaram”.

Nessa mesma ocasião o professor recebeu a proposta de aumentar sua carga horária na RME/POA. Ele conta:

Aqui na SMED eles ficavam: tu quer ficar, tu quer 40 horas?. Não, não quero. Tu quer 40 horas? Tá, quero. Eles disseram: ah, tem educação infantil e tal. No início, eu aceitei, vou querer educação infantil, depois, assim, me bateu o *bum*. Poxa! Educação infantil... Aí, depois que bateu... vou ter que correr atrás da máquina.

A princípio, a intenção dele era trabalhar 20 horas no município em que já atuava e 20 horas em uma EMEF do município de Porto Alegre. Devido à colisão de horários e à proposta de trabalhar 40 horas em Porto Alegre, Martelo pediu para tirar licença interesse no outro município e ficar 40 horas na RME/POA. Então, sua carga horária ficou dividida entre uma EMEI e uma EMEF da RME/POA.

Com relação à proposta de trabalhar com música na educação infantil, Martelo percebe dois pontos distintos. Ele assim os descreve:

Primeiro, eu vejo a visão mais pedagógica, que é uma coisa bacana para as crianças. Eu vejo [que], estando dentro da sala de aula, tu vê que é extremamente enriquecedor, mas também, tem aquele lado, vamos dizer assim, não tão técnico: ah, o professor de educação física e o de música, coloca ali, que o professor descansa nesse horário. Descansa não, né? Faz um terço de planejamento, que por lei já teria que ter. Então, eu vejo esses dois lados. Um lado muito bom, que é o pedagógico, que tem aquela a parte, que [o pessoal da SMED] dá um apoio muito bacana ali mas, também, tem esse lado, que é uma forma que a Secretaria, também, não esconde, né? Nós vamos dar um terço, porque eu participo [do sindicato] também, um terço de planejamento para todos os professores. Vamos chamar mais professores de música e de educação física. Tem um discurso [...] não tão técnico, mas para liberar os professores.

O professor traz uma impressão diferente dos demais professores e da professora de música, que só levantaram pontos positivos com relação à sua inserção na educação infantil. Ele conta que “no sindicato, nas reuniões que a gente tem, esse discurso é muito forte. Tipo, ah, todos os professores da educação infantil vão ter um terço, porque vai ter professores de música e educação física entrando na sala de aula”.

Sua participação no sindicato faz com que ele perceba um aspecto que não considera muito positivo, que é o fato de ter que ficar com a turma para que o(a) professor (a) unidocente possa ter um horário destinado ao seu planejamento. Isso faz com que o professor tenha um sentimento ambivalente: “não que tu menospreze a área [da pedagogia], mas tu também sente que tu tá tapando um buraco. Claro que é bom para nossa área, porque tu vê todos musicados, isso é muito bom, né?”.

O professor relata que em sua prática, no cotidiano da escola em que trabalha, não percebe essa visão:

Na escola em que eu estou, eu me sinto extremamente honrado, porque lá eles não me veem como o substituto da professora, eles me veem como professor de música, é uma disciplina importante. A escola dá essa valorização, isso é bacana. [...] Dentro da Rede, eu sinto, um pouco, que a gente tem esse lado de pessoas que valorizam, mas também pessoas que, às vezes, veem o professor de música, também o de educação física, só como um tapa buraco. O que, às vezes, não é muito bacana. Eu acho que a gente tem que tirar um pouco essa visão, que é só para isso, né? Não, não é só isso.

O professor descreve sua sensação ambivalente em relação ao começo de sua trajetória na educação infantil: “para mim, foi uma surpresa bem agradável, porque, no início eu fui... eu aceitei as 20 horas com a educação infantil e, ao mesmo tempo, eu tomei um susto”.

Ao tentar recorrer à sua formação universitária, disse ter se sentido despreparado: “dentro da formação, na universidade, a gente não tem um trabalho. Eu não tive um trabalho com educação infantil. Isso acaba te pegando desprevenido, né?”. Sendo assim, descreve a educação infantil, na universidade em que se formou, como “um mundo extremamente desconhecido”.

O fato de trabalhar na educação infantil foi um desafio para Martelo, já que ele não encontrou suporte em sua formação universitária e tampouco tinha experiência nesse contexto. A experiência mais próxima com crianças pequenas havia sido em uma banda escolar, como conta o professor: “a noção que eu tinha dos pequenos, porque como eu trabalhava na banda, na escola [em outro município], eu tinha alunos dessa idade [...] eu tinha uns de 6 anos, 7 anos, mas era uma coisa muito específica do instrumento, eram alunos de instrumento. Então, tu pegava eles com uma visão diferente”.

### **8.3. A organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil**

#### **8.3.1. Sobre os tempos**

Como ele não tinha experiência, começou a experimentar. Sua carga horária de 20 horas em uma única EMEI deu ao professor uma maior flexibilidade para poder organizar os períodos das aulas de música. Isso permitiu que o professor sugerisse à direção da escola que as turmas fossem divididas em grupos menores. O professor diz que o tempo de aula de cada grupo dá “uma média de 40 minutos, dividida em dois grupos a turma, sempre, a maioria das vezes”. Além disso, cada um desses grupos tem aula de música duas vezes por semana.

As turmas dos berçários têm aula na própria sala e não são divididas em grupos menores. Como a direção aceitou sua proposta de organização dos horários, o professor afirma:

Isso foi uma coisa que foi bem bacana, eu tive uma autonomia bem legal, em relação à escola. Eles me pediram só para não bater em relação aos horários de lanche, não me preocupar em relação a pátio, porque eles teriam todos os outros dias. E eu pego eles, os berçários, eu pego eles em torno de 50 minutos, porque eu atendo eles na sala de aula, na sala deles.

A fala de Martelo reflete o apoio que o professor recebeu da direção, que pediu para que ele somente observasse os horários de refeições, já que os horários de pátio poderiam ser pensados após a elaboração dos períodos de música.

Martelo optou por dividir as turmas do maternal 1, maternal 2, jardim A e jardim B, em grupos menores. A seguir, ele descreve como realizou essa divisão e as vantagens de trabalhar com um grupo menor:

Metade da turma vai comigo e a outra metade fica com a profe ou com a monitora, dentro da sala. Eu consigo ter um número reduzido de alunos, então, eu consigo dar uma atenção muito maior. Por exemplo, se eu quero trabalhar uma coisa mais rítmica mesmo, alguma atividade, com os alunos um pouco maiores, eu consigo dar essa atenção para eles, né? Então, para mim, fica muito bom. Claro, que não é sempre que isso acontece. Às vezes falta gente aqui, falta gente ali, tem que pegar todos ou, [...] por exemplo, hoje vieram doze [crianças em uma das turmas], eu consigo trabalhar com todos, a não ser quando tem muitos alunos, que a gente faz essa divisão. Então, fazendo essa divisão, em torno de 40/50 minutos, cada grupo. Eu consigo trabalhar, perfeitamente.

Sua carga horária semanal, em sala de aula, somando-se esses períodos por grupo, “dá 12 horas, mais ou menos”. Como a carga horária prevista para seu trabalho não é preenchida nesse tempo, o professor buscou outra alternativa:

A gente está fazendo uns atendimentos, também, diferentes, eu e o professor de educação física, que são uns atendimentos mais especializados, que é uma questão, nós temos alguns alunos com... com problemas, né? Não foram identificados, ainda, pela educação especial e a gente vê que eles precisam de uma atenção um pouco maior, né? Então, às vezes, a gente pega eles separados. Aí eles vão lá, eles tocam, é um momento em que eles conseguem se concentrar; às vezes, no grupo, não funciona.

Para o professor, o fato de poder dar uma atenção especial para alguns alunos parece ser positivo: “a gente acaba dando uma atençãozinha, que é um tempo que a gente tem ali, disponível para eles. A gente acaba fazendo esse meio-campo e funciona legal, bem bacana, bem gratificante o retorno”.

A primeira ideia de organização dos tempos das aulas de música, elaborada por Martelo juntamente com a direção da escola, foi percebida como adequada para o contexto. Desse modo, nem o professor nem a direção da escola sentiram a necessidade

de modificar os tempos ou de experimentar alguma outra forma. Entretanto, a disposição desses períodos teve que ser ajustada a fim de não atrapalhar a rotina dos berçários.

Martelo conta:

Os berçários, como eu pego na sala, aí eu passo no corredor e já é aquela gritaria: vamos cantar, vamos cantar. Então, às vezes, tenho que passar escondido porque, se eles me veem, antes da aula deles, [as professoras e monitoras] não conseguem fazer mais nada. Então, já mudei os horários, deixei eles bem no início, uma turma antes e, logo depois [os berçários] porque, senão, acaba a escola.

Como o professor também trabalha em uma EMEF, perguntei a ele se lá a organização dos tempos era semelhante. O professor disse que não, já que nessa escola ele trabalha com a turma inteira e os períodos são pré-determinados. Em suas palavras:

na EMEI, eu tenho uma autonomia um pouco maior, de conseguir mexer no horário: oh, eu posso puxar para cá. Na EMEF, não tem. Se eu não fizer aquele horário ali, que é o horário que a profe não está, eu não vou conseguir jogar. [...] [Na EMEI, se] hoje a aula tá fluindo super bem: oh! Vou ficar dez minutinhos a mais. Eu consigo tirar dez minutinhos da outra [turma] e na outra semana compensar. Na EMEF não tem isso, [já] na EMEI eu consigo jogar bem legal. Na EMEF é bem certinho, são os 50 minutos ali e tchau, na EMEI, não. Ou então, o que já aconteceu, da turma estar quase surtada, aqueles dias de chuva, sem pátio e tal, faltou gente, leva 18 para sala. Tem algumas vezes que tu não consegue iniciar o trabalho, tu tenta daqui, tenta de lá. Não, só um pouquinho, hoje eu vou diminuir cinco minutinhos, porque não tem como, né? Então tem, na EMEI tem isso, a gente tem uma flexibilidade melhor dos horários, então isso é bacana, acho bem legal.

### 8.3.2. Sobre os espaços

Em relação ao local onde dá aulas, o professor Martelo conta:

Lá na [EMEI], eu tenho a sala de vídeo, que eu utilizo como sala de música, por ter uma disponibilidade boa do local... Tem sofazinhos, então, eles sentam, eles conseguem, se quiserem ficar em pé [e] se eu quiser arrastar o sofá, é bem fácil, não tem mesa.

O professor relata que as turmas do maternal 1 ao jardim B fazem as aulas de música nessa sala de vídeo. Já os berçários têm aulas em um espaço diferente, nas palavras de Martelo: “vou lá e utilizo o espaço deles”. Com relação à utilização desse espaço, o professor comenta:

Só que, aí, tem tudo aquilo, os pequenos, eles se desconcentram no espaço, né? Então, assim, tu pegar o instrumento, distribuir, guardar o instrumento, esse processo todo demora 10 minutos, só nesse processo. Aí, tem uns que não querem, jamais [que eu vá embora]. Vou embora e eles [dizem]: não. Não. Não pode. Então, tu perde um pouco de tempo ali.

A fala de Martelo, assim como a de João, deixa transparecer sua preferência por um espaço específico para realizar as aulas de música, utilizando como principal

argumento a concentração das crianças que, segundo ele, é maior em um espaço diferente da sala da turma. Perguntei ao professor se ele havia tentado trabalhar com as outras turmas em suas próprias salas. Ele respondeu afirmativamente e reiterou sua preferência por um espaço específico:

As outras turmas, eu até tentei ir na sala, mas tem uma coisa que é interessante, eu sou um professor diferente da professora, que é a referência deles e, quando eu vou utilizar a sala deles, eles não se sentem... como é que eu poderia dizer... eles sentem que, ali, é tudo diversão. Então, se eu estou na sala de música, como eles gostam de dizer, eles [ficam] tranquilos, eles se concentram na aula de música. [Na sala da turma] tudo chama a atenção: é o carrinho que está no chão, é o balãozinho que está lá, é o desenho... Eles querem mostrar tudo, também, porque é a sala deles. Claro que, de vez em quando, eu vou na sala, vejo, eles me mostram. Mas, na aula de música, não funciona tentar fazer na sala deles, já tentei e eu achei [que], para mim, foi muito ruim, porque eles se dispersam mais rápido, né?

Martelo reforça seus argumentos dizendo: “na sala de música, eu consigo ter esse controle e essa atenção mais focada, ali, assim, para a aula de música. Então, é bacana”. Ele sinaliza o que considera importante para uma aula de música: atenção e concentração dos alunos e posição de referência do professor de música.

#### **8.4. O princípio orientador das práticas educativo-musicais**

O princípio orientador das práticas educativo-musicais de Martelo parece ser o repertório e seu principal objetivo, a ampliação do repertório. Ao longo de toda a entrevista, pude notar como a escolha do repertório é importante e valorizada por ele. A importância dada ao repertório aparentemente se justifica pela percepção do professor sobre as crianças na educação infantil: “é um período da criança, em que elas estão montando o gosto musical”. Desse modo, percebe que essa é uma etapa propícia para alcançar seu objetivo.

Ao indicar a finalidade do ensino de música na educação infantil, também é possível perceber esse princípio orientador. O professor diz: “eu vejo que a educação infantil, eu acho que moldar não é a palavra certa, mas é preparar, talvez, os alunos para um futuro mais próximo, com uma visão mais ampla de música, do que é a música, do que é aprender música”. Em seguida, ele fala que a educação infantil oportuniza “a possibilidade [...] de trabalhar, de introduzir repertórios diferentes, de possibilidades diferentes, [de] não escutar só aquilo que eles escutam em casa”.

A escolha do repertório faz com que seja necessária uma hierarquização do mesmo, sendo assim, algumas músicas são escolhidas em detrimento de outras. Suas

escolhas, por vezes, geram questionamento por parte de outras pessoas, o que pode ser percebido no exemplo que segue:

Às vezes, me questionam: ah, professor, mas e o funk? Não que eu negue o funk, a gente trabalha o funk, aquele que não tem palavrão, mas o funk é algo que já é comum para eles. Eles escutam funk da manhã à noite em casa. Então, se eu puder levar para eles, por exemplo, Palavra Cantada, cinco músicas do Palavra Cantada e eles cantarem isso posteriormente, para mim, já tá valendo a pena.

A preocupação de Martelo com a ampliação do repertório faz com que ele busque levar músicas de diferentes estilos, compositores e intérpretes. Talvez isso esteja relacionado à percepção de Martelo sobre a receptividade para diversos tipos de música por parte das crianças. Ele percebe que as crianças “têm essa coisa, de gostar das músicas diferentes”, e diz: “eu brinco que, com os meus jardins, se eu levar um MC Catra e eu levar Tom Jobim no mesmo dia, eles cantam, dançam e tocam, como se não tivesse diferença, porque eles aceitam muito bem isso”.

A ideia de ampliação do repertório também aparece no relato sobre um projeto realizado na EMEI em que trabalha:

Agora, há poucos dias, nós estávamos no folclore, [e pensei]: não vamos trabalhar tantas musiquinhas comuns, vamos trabalhar o Almondegas, a “Canção da meia noite”. Eles adoraram aquilo. Então, teve uma mãe que disse: ah, professor, eu não aguento mais escutar um vampiro, um lobisomem, um saci pererê [...]. Assim, são coisas que são difíceis de pensar que uma criança vai cantar, se não for apresentada para ela, né?

Ele se lembra de outras músicas que levou para seus alunos: “outro repertório que eu levei para eles foi Titãs, ‘Família’ [...]. Claro que tocou na TV, também, mas eles pegam parte por parte e eles curtem isso”. Em outro momento, ele conta: “Ah! Vamos escutar um Roberto Carlos hoje? Eles escutam. Então, eles estão bem receptivos mesmo. Então, trabalho com isso, trabalho com a questão de cantar, trazer uns repertórios bem diferentes mesmo [...] por exemplo, uma música clássica”.

Seu foco é o repertório, porém, a forma de trabalhar esse repertório parece ser múltipla, a partir de diferentes atividades musicais. Sobre essas atividades e seu propósito, o professor comenta:

Eu, pelo menos, não tenho como especificidade tentar formar o instrumentista, dentro da educação [básica]. Eu acho que a ideia, a minha ideia, especialmente, é trabalhar com música, com musicalização, deles cantarem, deles trabalharem ritmo, deles verem que eles também podem fazer [música] sem instrumento, mas com palma, com o corpo. A ideia que muitos têm, muitos pais têm: eles não vão aprender a tocar violão? Eu posso comprar uma guitarra? Não, não é essa ideia. Pelo menos, dentro da escola, não tem como tu dar atenção para vinte crianças, vinte violões, ali. Então, é isso que eu vejo, essa coisa mais ampla, de poder fazer com que as crianças tenham um enriquecimento musical muito maior do que os adolescentes que nós temos hoje em dia, que não tiveram essa oportunidade enquanto crianças, né?

A ideia de ampliação também aparece na fala de Martelo, quando comenta que preferencialmente não utiliza CDs, pois percebe que “na educação infantil tem muito isso, da manhã à tarde, sempre tem um CD tocando, uma música tocando”. O professor acredita que os alunos percebam a diferença: “eles já têm essa noção de que o tocar e o cantar é diferente de escutar a música do CD, é a aula de música, né?”. Desse modo, Martelo conta que:

na maioria das vezes, é cantando, é tocando. Alguma coisa, às vezes, sim, [utilizo o rádio], quando eu quero trabalhar um pouco mais de ritmo, com os maternais, para poder ter uma agilidade, um pouco melhor, então, acaba sendo tocado no rádio. Eu fico sozinho e tal, mas até para eu poder ajudar eles, porque, por exemplo eu estou com a maraca aqui, e, às vezes, [a criança] está segurando a maraca aqui e está batendo. Eu digo, a maraca é assim, tu vai sacudir, com o violão, eu já não conseguiria fazer isso. Então a música sendo tocada ali, eu consigo tocar.

Sobre a receptividade das crianças a diferentes repertórios e o modo como os(as) adolescentes reagem a músicas que não são conhecidas, Martelo diz: “na maioria das vezes, os adolescentes não aceitam coisas diferentes, porque eles foram moldados naquilo. Escuta só isso, e aquilo não presta.” Entretanto, o professor pondera sua opinião a respeito do repertório que utiliza para trabalhar com as crianças: “não quer dizer que eles escutando isso, eles vão gostar disso para o resto da vida, mas eles também [podem] aceitar coisas diferentes”.

## **8.5. A relação com os sujeitos da escola**

### **8.5.1. A relação com os(as) profissionais que atuam na escola**

Para desenvolver as diferentes atividades nos tempos e espaços da educação infantil que acredita serem adequadas ao contexto e a seu princípio orientador, Martelo necessita de alguns recursos materiais. A respeito dos recursos que a escola adquiriu após seu ingresso na RME/POA e dos recursos que a escola já tinha antes dele iniciar seu trabalho, o professor conta:

Inicialmente, eu levei um *kit* meu, que eu tinha. Quando eu fui conversar, eu disse: o que que eu vou fazer com eles? Tá, li bastante material, mas eu também montei um *kit* de instrumentos de brinquedo, não aqueles que quebram de qualquer forma, mas comprei um kitinho e levei para a escola. A escola, depois, acabou adquirindo uns violõezinhos, uns bongôs, uns caxixis, umas coisas de plástico, um material bom, resistente. Esse é o material que eu utilizo.

A maioria dos instrumentos que a escola possui são de percussão, além de “instrumentos de cordas também, mas é mais porque, como [ele utiliza] o violão, as

crianças adoram também fazer que estão tocando, mas para tocar mesmo, para trabalhar ritmo, são os instrumentos de percussão”. Os instrumentos de corda referidos por Martelo são os violões de plástico que oferece para as crianças tocarem. Além desses instrumentos, outros recursos também são utilizados:

a gente trabalha, também, com material reciclado, a gente cria alguns instrumentos, porque eles gostam, eles conseguem fazer em casa, né? Então, assim: pô! Eu tenho um instrumento em casa. Eu vejo a cara deles quando eles montam um instrumento: eu vou poder utilizar isso na minha casa, também, vou poder fazer um igual em casa.

O violão que utiliza para trabalhar na EMEI é seu, pois, “na educação infantil não [conseguiu] que a escola comprasse, no fundamental já [conseguiu]. Ele comenta: “então, tem tudo isso, eu levo o meu de casa. Então, às vezes, a gente fica assim... porque já caiu o violão”. O fato de utilizar seu próprio instrumento nas aulas acaba tendo um custo para o professor: “o meu violão já caiu, já quebrou o lado, tive que mandar arrumar tudo, mas tem essa coisa”.

Martelo se mostra chateado quando acontece algum dano com os instrumentos que leva para a escola:

Eu tenho um ukulele também e o ukulele quebrou na escola. Eu fiquei, assim, ah (risos). Mas, são coisas que acontecem. Não foi falha das crianças, foi minha mesmo. Levei o meu instrumento, tirei de dentro do armário e, sem querer, puxei o ukulele e caiu, fazer o quê? Fazia três semanas que eu estava com o ukulele. Então, destruí o ukulele. Mas eu trago o que é meu, de casa, porque a gente não consegue, ainda, uma verba para [...] comprar um instrumento. Uma verba, também, para equipar.

Sua preocupação com o fato da escola possuir os recursos necessários para a aula de música não se dá somente por ter estragado um instrumento seu, mas também a fim de que “fosse um material que ficasse. Daqui a pouco, [ele] não [é] mais professor da escola, mas que outro professor, que vá para lá, tenha um instrumento para utilizar”. Nesse sentido, Martelo parece buscar um projeto de escola no qual a música esteja presente, independente de sua presença como professor.

Ele conta que, algumas vezes, o problema não é a falta de verba, mas o tempo para ir comprar os instrumentos: “já era para ter comprado, só que eu não tenho a disponibilidade de sair: ah! tu pode ir lá comprar? Não, eu não tenho como. Às vezes, deixar uma turma para ir lá comprar. [...] é só questão de disponibilidade, de tempo, porque a verba tem. É só ir lá comprar mesmo”.

Como a maioria dos recursos que Martelo possui é de plástico, o professor afirma que “a durabilidade dos instrumentos é um ano, mesmo sendo aqueles mais rígidos,

porque eles batem, eles querem testar o som: na parede dá som, no sofá dá som e são coisas que duraram bastante. Eu vejo que tiveram uma longevidade bem grande”.

A direção da escola parece atender as solicitações do professor com relação aos recursos materiais e ter um bom relacionamento com o professor de música. Ele conta: “acho que fui bem aceito pela escola, direção. Eu gosto muito da direção, não é ‘puxa-saquismo’, mas acho que elas se dão muito bem com isso. Porque ela queria muito isso, ela sempre me falou que ela já vinha tentando”.

Já a relação com suas colegas, “no início, foi um pouco complicada”. Martelo comenta:

Tenho colegas que ainda têm uma resistência muito forte. Como [...] o nosso concurso, ele prevê tu trabalhar nos formatos da EMEF, que é tu ter o recesso de inverno, que é ter a carga horária, ter o planejamento e eles não têm, tem muitas pessoas que olham com uma cara feia para ti, né? Tipo, agora mesmo, no recesso de inverno, a gente teve, um caos na escola, porque teve colegas que [disseram:] ah, a presença dos colegas (eu e o professor de educação física), não vou lembrar o termo, é até engraçado, é repugnante. [...] Eu digo: tá, mas é pessoal? [E ela:] não, é que vocês têm os direitos, que nós não temos. Tá, mas aí é uma questão de tu brigar pelo teu direito. [...] É que tem uma colega que brigou muito com isso, é uma colega que estava em licença maternidade. Então, ela voltou e ficou chocada, tipo: pô, mas os guris têm e nós não temos isso. Eu digo: eu acho que isso é extremamente errado, mas, obviamente, eu não vou deixar de fazer, porque é uma coisa a que eu tenho direito e vocês também têm esse direito, só que vocês têm que correr atrás, não é querendo tirar do outro, que isso vai funcionar.

A reação de algumas colegas acaba gerando um atrito entre Martelo e as demais profissionais, em função dele e do professor de educação física terem direitos que as outras profissionais não têm. Sobre isso, o professor explica: “[o problema] não é conosco, não é com a música, mas, sim, pelos direitos que nós temos e elas não têm. Eu entendo, completamente”.

Em contrapartida, o professor diz que “as colegas, na grande maioria, aceitam muito bem, tranquilo”. Ele comenta que em alguns momentos elas também percebem que ele as auxilia, como o professor relata: “eu brinco que algumas, elas veem a cara de salvador, que, às vezes, eu gosto, quando eu vejo que a coisa está meio apertada e eu consigo [dizer]: ah, vou levar quinze, eu sei que eu vou dar uma folga para o professor”.

Essa percepção do professor aparentemente está vinculada ao contexto em que atua. Ele compartilha comigo a falta de profissionais na escola em que trabalha: “tu trabalhando numa EMEI, tu sabe, que o material humano, hoje, está super escasso, né? Falta monitor, falta estagiário, falta professor, falta tudo. E, agora, nós temos, desde hoje, está fechando duas turmas, à tarde, porque nós não temos pessoal, né?”. Ele explica a medida que a direção teve que tomar devido à escassez de profissionais: “as turmas estão indo embora mais cedo, porque não tem gente”.

Martelo havia dito, anteriormente, que do maternal 1 ao jardim A trabalha com metade das turmas, porém, algumas vezes, devido à escassez de profissionais, ele trabalha com as turmas completas e justifica: “para os alunos vai ser muito bom e para a profe também, [...] vai dar um ânimo. Porque eu sei, a pior coisa é tu trabalhar sob estresse. Às vezes, precisava ter três pessoas na turma e ela está sozinha”.

O fato de habitualmente trabalhar com metade das turmas também faz com que ele não sinta a necessidade de ter acompanhamento de outras profissionais, como ele afirma:

Nunca precisei de uma monitora junto comigo, eu não vejo essa necessidade, porque, eu acho que eu consigo controlar a turma muito bem, eu consigo lidar com isso. Peço sempre ajuda de alguém só para subir a escada, porque é no segundo andar e lá [na escola] eles adotaram todas as medidas [de segurança], rebaixaram os corrimões...

O professor comenta: “ano passado [2013], eu fiz aquele curso da criança segura. Eles dizem que o maior índice de acidente é queda de escada e [a escola] teve uma verba lá, e elas fizeram [modificações]”. Por isso, no momento de levar as crianças para a sala de vídeo, na qual dá as aulas de música, o professor “sempre pede ajuda de alguém para subir e para descer, que é o momento mais crítico”.

Sua preferência por dar aulas sem acompanhamento se deve à sua percepção de que “[as crianças] conseguem prestar muito mais atenção [nele], quando [está] sozinho. Porque, quando tem a monitora da turma, [as crianças] querem alguma coisa, elas vão lá perguntar para ela, tudo”. Ele conta que prefere que as crianças peçam ajuda a ele:

Oh, profe, eu fiz, profe, não consigo fechar o instrumento, senão elas vão lá para a [monitora], a referência é ela. Então, assim, sozinho funciona muito bem. Raras vezes que eu preciso de alguém, dentro da sala, para acompanhar. Até porque eu pego um número reduzido de alunos, como eu te disse, então, não tem muita necessidade [de alguém acompanhando].

As únicas turmas em que o professor é acompanhado são os berçários, como relata: “no berçário eu estou na sala, daí as profes, as monitoras estão ali e, daí, é sempre junto com elas. [...] Elas participam, ajudam, né?”. Sobre essa participação, diz:

Eu gosto, porque tem muitas que sugerem: ah, professor, eu vi tal música, eu vi tal trabalho. [Eu digo:] ah, bacana, vou ver. [...] eu gosto de aceitar sugestões, sempre. Até porque, no início, eu me senti um pouco perdido, me senti meio fora da casinha. Então, qualquer coisa que me desse uma luz, eu abraçava com as duas mãos. Hoje, eu vejo que eu consigo seguir uma linha que eu goste de trabalhar, que eu já defina o que eu vou trabalhar.

O professor, assim como João, encontra nas professoras unidocentes e monitoras pessoas que podem auxiliá-lo a compreender melhor as crianças e o contexto da educação infantil. Embora isso seja positivo para ele, o fato de estar acompanhado por outras profissionais também faz com que o professor tenha que justificar a forma como trabalha. O relato a seguir mostra um exemplo disso:

Tem uma profe do berçário que é muito bacana, que ela sempre registra tudo. Eu não tenho como, porque tu está com o violão, tu está com o instrumento e não tem tempo e ela registra muito, ela tem um material, muito bacana, das minhas aulas, que eu não sabia e eu fico surpreso, às vezes, de ver. E eu mostro para ela, porque ela é uma professora bem questionadora, em tudo. Eu sempre trabalho assim, eu vou introduzindo uma música e eu repito muito ela. Para nós, adultos, isso acaba sendo chato, mas para eles, não, né? E ela me questionou uma vez: professor, existe a necessidade de repetir tantas vezes? Eu expliquei para ela o porquê. E daí, teve uma aula que eu mostrei para ela: vou te mostrar qual a diferença. Eu vou tocar essa música uma vez hoje, uma vez na semana que vem e na terceira aula tu vai ver o que acontece. É indiferente para as crianças. Agora, que eu peguei uma música do mesmo estilo, duas vezes, três vezes, na outra aula, a mesma coisa. Na terceira semana, eles já estavam cantando a música, eles já estavam cantarolando ali, [o berçário 2].

### **8.5.2. A relação com as crianças**

Outro estranhamento percebido pelo professor, desde o início, foi o fato dele ser o único homem a trabalhar com as crianças. Ele conta: “não tinha nenhum homem na escola. Então, tudo isso acaba pesando para as crianças, verem um professor, figura masculina, para muitos, às vezes, ausente, né? [...] Então, foi bem complicado, no início, mas, depois, foi tranquilo”.

O professor percebe que o trabalho na educação infantil é diferente de outras etapas: “eu digo, para mim, que comecei dando aula para jovens, para jovens e adultos, em EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Tem aquela coisa, tu vai lá, tu começa a dar uma aula e quem não quer estar ali, fica na dele”. Além disso, com relação ao trabalho na educação infantil, o professor diz: “eu vejo, assim, que é uma diversão, né? A música, para eles, é uma diversão e, ao mesmo tempo, não é só diversão, é música. Então, isso é uma coisa que, bah! É muito gratificante, essa relação com eles, com os pequenos”. E acrescenta:

Eu tenho uma relação muito forte com eles. Tem uns que tu se apegam mais, tu vê aquela coisa deles gostarem mais de tocar, de cantar. Então [...] eles me veem no corredor: Martelo, música, música. Tem uns que chegam [e dizem]: tu vai me levar para casa? Tu vai me levar para casa? O tio te leva, tá. Então tem uma relação muito forte.

O professor atribui esse vínculo, em parte, ao fato de ter sido o primeiro homem a trabalhar na escola. Ele conta:

Como eu fui o primeiro profe deles, ali, como figura masculina, [é] muito diferente, eu vejo. [...] A maioria dos meus alunos, grande parte deles, tem essa coisa do pai estar preso ou não tem pai, não conhece o pai. Então, a figura masculina é uma figura odiada, às vezes, não sei se pela mãe, mas é alguma coisa que passa para a criança. Então, no início, assim, eles tiveram uma resistência muito grande comigo, tanto os meninos, quanto as meninas, não vejo diferença em relação a isso, mas muitos tinham essa resistência. Depois, é uma troca, quando passa essa coisa do ódio inicial, que é um carinho fora do normal.

Assim como contaram Lucas e Alberto, Martelo também percebe que suas diferenças físicas em relação às professoras mulheres chamam a atenção das crianças. O professor relata: “tem um [aluno] que, toda vez, ele me vê e ele vem. Tem que me dar oi, ele tem que passar a mão na barba, passar a mão no cabelo, ele tem que me abraçar. É um afeto que é bacana, que é gostoso tu ter essa troca”. Ele dá um exemplo de mudança de comportamento de uma criança:

Tem um do [berçário 1], que a gente brinca que foi da água pro vinho. Esse menino, ele me via no corredor, ele deve ter o quê? Oito ou nove meses, ele se jogava para trás, ele chorava, ele gritava, ele não podia me ver na escola. Tá, beleza, né? E hoje, eu passo por ele, ele fica enlouquecido. Ele quer vir no meu colo, ele quer tocar, ele quer sentar do meu lado, ele passa a aula inteira [junto]. Foi uma mudança bem grande, mas essa coisa do carinho, do afeto deles [...] é muito gostoso.

Ao comparar seu relacionamento com os alunos no outro município em que trabalhava com as crianças na EMEI, ele diz: “é diferente do adolescente, que tu entra lá, por mais carinhoso que tu tente ser, eles têm uma distância. Oh! Chega até aqui porque aqui é o teu limite. E os pequenos não têm essa, eles vão de peito aberto”.

Martelo parece desenvolver seu trabalho a partir da ideia de evolução, o que pode ser percebido em seu relato sobre o desenvolvimento das crianças:

Em todas as turmas que [passaram] para uma outra turma posterior, esse ano, eu noto uma diferença muito grande. Vejo essa diferença, muito maior, no berçário, porque eu peguei eles bebezinhos, com seis meses. E no [berçário 2], esse ano, eles são muito mais musicais do que era o [berçário 2] do ano passado.

O professor justifica sua impressão: “porque eles foram [berçário 1] meu todo o ano passado. Então, esse ano, são muito mais musicais”. Essa ideia de evolução é complementada pela intenção do professor em preparar as crianças para o futuro, ele acredita que, “se todas as escolas de educação infantil tiverem música, nós teremos um enriquecimento muito grande, lá no fundamental, posteriormente”. O professor conta: “isso é uma briga que eu tinha muito [no município onde trabalhava], porque lá, nós somos concursados para o ensino fundamental, somente séries finais”. O professor pensa que,

se tu pegar um adolescente, já com 11, 12 anos, já é adolescente. Tu vai pegar uma turma com trinta, tu vai pegar trinta alunos adorando a aula, a música, tu vai pegar uma turma com trinta [alunos] odiando e trinta que tanto faz. Só que se eles tivessem música, desde pequenos, da educação infantil, nós teríamos um panorama um pouco diferente.

O professor reforça sua visão sobre a importância de se iniciar um trabalho com música desde a educação infantil:

Acho que se todas as escolas tivessem a educação musical, não somente como um tapa furo, mas também como algo que fosse bem visto e como importante para as crianças, acho que nós teríamos bah! Talvez um ensino fundamental daqui a cinco anos muito diferente, um ensino médio, daqui a dez, onze anos muito diferente. E com a ideia aquela inicial da educação musical, que todos tenham essa vivência, bacana. [...] eu vejo [que é] muito enriquecedor [trabalhar] com os pequenos. E eu brigava muito por isso, que eu acho que tinha que vir dos pequenos e lá [no outro município] a única coisa que eles falavam é: legalmente, vocês não podem trabalhar com os pequenos. [...] Mas, tu sente uma diferença de começar a trabalhar com uma criança de dez, onze anos e eles já terem um gosto musical bem forte formado e não aceitem, tipo: vamos trabalhar com composição, pegar trechinhos musicais e nós vamos criar alguma coisa. [Elas diziam]: não, eu só gosto de Fresno, que era bem forte Fresno, NX zero, eu só gosto disso. Tá, vamos escutar um samba? Não, eu não gosto disso.

O vínculo com as crianças, assim como seu desenvolvimento, não parece ser refletido nos pareceres descritivos, pois Martelo afirma: “nos pareceres, a gente faz um geral da turma, a gente não faz um individual”. Nessa avaliação escrita o professor toma como base as seguintes questões: “o que eu fiz? O que que foi trabalhado? Qual era o meu intuito em trabalhar com aquilo?”. O professor esclarece o motivo pelo qual acredita que essas questões sejam importantes para os pais:

Porque, às vezes, um pai pode pensar: ah, mas só está batendo. Por que eu estou batendo? Eu estou batendo para coordenação rítmica, né? Com intuito disso, [...] para ajudar no desenvolvimento da fala, no desenvolvimento rítmico, também. Então, sempre, tentando, esmiuçar ao máximo possível, para os pais poderem entender também.

Além do pareceres, o professor conta que os(as) profissionais realizam uma conversa com os pais. Nesse momento, o professor parece ter a oportunidade de falar sobre as crianças de um modo particular. Ele conta como ocorrem essas conversas:

No início do ano e no meio do ano, a gente, sempre, faz as conversas com os pais e eu gosto muito de explicar para eles. Até para tirar um pouco aquilo: ah! Aula de música, meu filho vai ser um instrumentista. Não, não é assim que vai funcionar, o que que a gente vai trabalhar? [...] Como vai ser? O que vai ser trabalhado? Como vai ser trabalhado? Por que que vai ser trabalhado? Eu sempre gosto de justificar o porquê. Às vezes, é o que mais pode causar a dúvida no pai: por que ele está trabalhando isso? Por que ele não está trabalhando aquilo? Por isso, por aquilo e todos os porquês.

## 8.6. As práticas educativo-musicais

Sobre a forma como realiza seu planejamento, Martelo conta: “eu penso na faixa etária, algumas coisas, no geral, também”. Em seguida, o professor faz referência às datas comemorativas, presentes no calendário escolar: “tem coisas que, querendo ou não, não tem como se desvincular, por exemplo, vamos ter [...] dia do índio. Ah, professor, tu não pode trabalhar música do índio? Claro! [...] então já acaba introduzindo isso no planejamento”.

Além de registrar seu planejamento, ele conta: “geralmente [...] no final do dia eu registro o que eu fiz e o que funcionou”. Esse material o auxilia quando vai trabalhar com uma outra turma com a mesma faixa etária. O professor exemplifica: “eu trabalho com os jardins em dias diferentes, então, eu sempre tento anotar e ver: ah! Isso aqui não deu para trabalhar, isso aqui ficou muito difícil, vou tentar fazer uma coisa mais simples para o outro grupo”. Desse modo, o professor vai construindo seu repertório de atividades.

Como Martelo ainda não tinha trabalhado com crianças na faixa etária da educação infantil, seus registros sobre os aspectos positivos e negativos de suas aulas o ajudam a dar continuidade a seu trabalho. Isso pode ser percebido nesta fala: “esse ano, eu estou utilizando o que deu certo no ano passado. Pouquíssimas coisas não dão certo, na verdade”. Assim, o planejamento realizado em 2013 ajudou Martelo a pensar suas aulas para o ano de 2014.

A experiência parece estar ajudando o professor de música a melhor conhecer seus alunos para elaborar seu planejamento. O professor conta que percebe que os níveis do berçário, maternal e jardim apresentam diferenças: “eu consigo fazer essa diferenciação em três graus”.

Especificamente falando sobre as aulas de música em cada um dos “três graus” identificados pelo professor, Martelo disse que com “os berçários [gosta] de introduzir a questão dos repertórios diversificados. Não só com os berçários, com todos os outros. Mas é que os berçários, eles estão num período que é da formação musical, do gosto musical e eles trazem muita bagagem também”.

Um dos exemplos relatados por Martelo foi o repertório presente na mídia. Segundo ele, “hoje em dia, a questão midiática, de muitas vezes, muitos pais botarem a criança na frente da TV e colocarem uma Galinha Pintadinha, eles sabem muitas músicas, sabem 200 músicas, 300 músicas. Então, tem tudo isso, eles são muito musicais”.

Ele acredita que as crianças dos berçários têm preferência pelo ritmo. Ele conta:

Às vezes, eu levo uma coisa diferente, levo um Kleiton e Kledir, que é uma coisa, que é um ritmo mais tranquilo. “Estrela”, por exemplo, que eu levei, “Estrela, estrela”, não chamou a atenção deles. Eu levo um “Pezinho”, que é uma coisa bem tradicionalista, que é mais ritmada, eles enlouquecem, eles adoram.

Apesar de perceber esse interesse das crianças pelo ritmo, nessas turmas o professor diz que utiliza os instrumentos como “algo para eles fazerem o som”. E prossegue: “não direciono muito essa coisa do ritmo: ah! Agora vamos bater, todo mundo no pulso, com os berçários. Porque eu deixo eles muito mais livres, deixo eles explorarem o som”. O professor relata que os alunos “adoram sentar [ao seu] e tocar o violão, o violãozinho deles”. E comenta: “é uma briga, são quatro violõeszinhos, eu largo na sala e é uma briga para ver quem vai pegar e sentar do meu lado. Porque eles gostam da imitação, né?”.

A briga das crianças para tocar os violões de brinquedo remete a uma situação ocorrida na primeira vez em que Martelo levou o ukulele para mostrar às crianças. Ele conta:

Eu achei muito engraçado, um caso muito bacana, que eu trouxe um ukulele para tocar com eles e o [instrumento] chamou uma atenção especial, porque o ukulele é do tamanho dos violõeszinhos de brinquedo. Então, tipo, [as crianças diziam]: me empresta agora o teu. Me dá o teu aqui. Foi muito bacana! [...] Porque eu sempre converso com eles: ah! O do prof. não pode tocar, porque o do prof. é grande. E como ele as cordas são de aço, eles também ficam com um pouco de medo: ai! É de ferro, né prof.? É de ferro, isso, vamos cuidar, senão eu não vou conseguir tocar para vocês. E, mesmo assim, tem uns que mexem, vão ali, gostam de mexer. Eles me veem afinando, então, eles também querem. Querem ajudar, né?

Ao contar suas aulas nos berçários, Martelo detalha o repertório trabalhado:

A gente acaba levando, para sala de aula, muitas coisas que são comuns a eles, esse repertório da Galinha Pintadinha, que são muitas músicas folclóricas. Tanto a Galinha Pintadinha, como o Patati e Patatá e, agora, como é que o nome da outra lá... é Pepa Pig. Então, é um repertório que é bastante coisa folclórica. Mas levo também Palavra Cantada, levo algumas coisas mais rítmicas, algumas coisas mais atuais e eles acabam cantando. E eles curtem tudo, né?

A fala do professor remete ao repertório difundido pela mídia, o que, para ele, não parece ser um problema e, sim, algo que o aproxima das crianças. Além disso, a ampliação do repertório também aparece na sua fala, quando diz que também leva músicas do grupo Palavra Cantada e coisas mais atuais.

Ao contar suas aulas nos maternais, o professor descreve algumas atividades, trazendo a ideia de evolução: “[com os maternais] eu já começo a trabalhar algumas coisas com mais ritmo, mais direcionadas com o instrumento, o bater da forma certinha,

onde bater no instrumento, o cantar, que com eles ali, [maternal 1 e 2], eles estão introduzindo aquela coisa da fala”.

O professor conta que percebe uma grande evolução dos alunos dos maternais, especialmente em relação ao canto: “a dicção deles, muitas vezes, tu não entende e, muitas vezes, [...] eu digo, como é bacana tu ver no início do ano e no meio do ano, que eles têm um *bum*.” A respeito da evolução da fala das crianças, o professor relata: “eu não sei se é, se, especificamente, a música ajuda. Muitos pais dizem: ai, professor, depois que ele começou a cantar, ele melhorou bastante. Acredito que seja”.

Martelo descreve uma das atividades relacionadas ao canto que gosta de fazer com os maternais:

Eu adoro fazer, assim, com os pequenos funciona muito, porque eles adoram fazer o show de calouros, né? Como eu estou ali na frente, cantando eu digo: quem quer vir cantar aqui?. Meu deus! É uma briga. Eles vão ali e eles cantam. Então, eles perdem a coisa da vergonha, eu vejo que eles não têm uma timidez para cantar na frente de qualquer pessoa da escola. E tu já vê isso com os maiores. Quem trabalha numa EMEF, por exemplo, os grandes, eles chegam numa certa idade e não adianta. E eu acho que trabalhando isso desde pequeno, tu acaba fazendo com que seja evitado.

Nas turmas de jardim, o professor parece perceber uma evolução ainda maior das crianças: “aí, vêm os JA e os JB, que eu já consigo fazer um trabalho bem direcionado. Consigo fazer ritmo, ritmos dois por quatro, consigo fazer repetições rítmicas”. Ele dá um exemplo de atividade realizada com essas turmas: “procuro fazer um exercício e eles repetem ou, então, fazer duas células rítmicas, um grupo fazendo uma coisa e outro grupo fazendo outra, mesmo com os instrumentos de brinquedo”.

Nessas atividades, que têm o ritmo como elemento central, Martelo percebe que os alunos têm facilidade em executar diferentes padrões rítmicos. Ele atribui essa facilidade às suas vivências fora do ambiente escolar, como relatado a seguir:

Então, eles têm essa noção, muitos tem uma vivência muito grande. Como a escola é perto do Porto Seco, que tem algumas escolas de samba, então, [...] tem uma aluna que, por exemplo, eu fiquei surpreso, que eu fiz um ritmo (reproduz o padrão rítmico com palmas) e ela fez sem me olhar. Uma coisa que, meu deus! [Eu disse]: faz de novo. Tranquilo e ela [disse]: ah, é porque eu vou sempre no carnaval, desde bebê. [Ela] tem uma vivência. Então, coisas rítmicas, são mais fortes para eles.

Além do desenvolvimento rítmico, o professor percebe que “o cantar é muito forte com os jardins, eles adoram cantar, eles adoram fazer shows”. O professor retoma sua preocupação com o funk: “isso é uma coisa que é difícil de lidar, porque o problema do funk é que a maioria deles têm muitas palavras vulgares, né? Então, eu trabalho, por

exemplo, Carrossel em ritmo de funk”. Ele relata que utiliza recursos tecnológicos para desenvolver o trabalho com alguns gêneros musicais, como o funk:

Tem um aplicativo, no celular, que tu cria a batida do funk, então, eles criam letras, eles adoram. Tem o auto rap também [...] que é um aplicativo para Android que a pessoa fala alguma coisa e ele transforma num rap, já dando uma entonação diferente, um ritmo. Eles adoram: ah! Posso cantar um rap hoje? Pode, então tu vai cantar. E quando eles escutam a voz deles eles ficam: meu deus!

### **8.7. A relação com a própria atuação**

Martelo está aprendendo com seu trabalho na RME/POA que não é só a idade dos alunos que determina sua forma de se relacionar com eles, mas também o lugar em que trabalha torna seu trabalho diferente. Um exemplo disso é o relato que faz sobre as diferenças entre seu trabalho na EMEI e na EMEF.

Como na EMEF em que atua o professor também tem turmas de jardins, aparentemente as aulas de música seriam similares, já que as crianças têm a mesma idade e estão no mesmo nível, porém, ao comparar essas crianças com a mesma faixa etária em ambos os contextos, Martelo acha que “existe uma diferença muito grande de trabalhar na EMEF, [...] e na EMEI”. E complementa:

[A diferença] é gigantesca, eu sempre comento, porque, na EMEF, eu tenho turmas de educação infantil também, eu tenho [jardim A e Jardim B]. Para mim, são anos luz de diferença. O que eu percebo na EMEF? Em relação a aluno, [que] a maioria deles vêm de casa, eles não são [crianças] que vieram para a escolinha, desde o berçário. Então, percebo eles mais bebezões, uma aceitação um pouco mais difícil, uma resistência. Porque eles não estão acostumados. Agora, no meio do ano, já é mais, mais tranquilo.

Ele detalha um pouco mais as diferenças percebidas:

Para mim, o JA [jardim A], que é o primeiro ano que começou na escola, tem o fato de que quase todos vieram de casa. Então, o meu JA da EMEF e o JA da educação infantil, parece que são crianças de idades muito diferentes. Porque tu vê eles [na EMEI] mais regrados, não seria a palavra, mas assim, mais acostumados ao ambiente escolar, já os da EMEF, não. Os da EMEF, essa coisa de limite, eles não conseguem se concentrar, tu leva para outro ambiente, tu faz a mesma coisa, tu leva os instrumentos e, às vezes, não funciona. Porque eles ainda não estão no ritmo escolar, aquela coisa: ah! Música, então eu vou pular, vou subir em cima da mesa. Aquela coisa assim, que eles fazem em casa e, no ambiente escolar, eles não têm a noção do que pode e do que não pode. Uma questão de limite, que vem de casa, né? Mas a gente nota um pouco essa diferença.

A fala de Martelo passa a impressão que as crianças que estão na EMEI são mais acostumadas ao ambiente escolar do que as crianças que têm a mesma idade, mas estão na EMEF. Isso não é visto como problemático, pois ele demonstra estar satisfeito com seu trabalho em ambas as escolas, porque acha que trabalhar “com os pequenos é muito

gratificante [...] porque o retorno é muito rápido. [...] Eles estão o tempo todo praticando e participando”.

Sobre sua satisfação com seu trabalho, o professor relata:

Até brinco, porque, se fosse para trocar, escolher 20 horas, eu ficaria com os pequenos [com as crianças da EMEI], porque é muito mais gratificante. É mais cansativo, né? Tu dar aula para os pequenos é mais cansativo, porque eles te consomem o tempo todo. Não é tu chegar lá, por exemplo, vamos fazer tal coisa e deu, agora tu dá uma relaxada. Não, com os pequenos é 50 minutos, é 50 minutos de aula mesmo, né? Não tem, assim, uma folga e é o tempo todo e eles são muito... como é que eu poderia dizer? Eles são muito curiosos, porque eles querem saber.

Um ponto em que acredita que a EMEF tenha vantagem em relação à EMEI se refere à presença das chamadas áreas especializadas, sobre a qual comenta:

Eu percebo, em relação à utilização da música, tu vê que na EMEF, é uma coisa mais comum para a escola, utilizar outras especializadas e na EMEI a gente nota que ainda tem um estranhamento em relação a todas as colegas, né? [...] No início, eu comecei, só eu, não tinha nenhum professor especialista.

Como costuma participar de reuniões com outros professores de música, Martelo percebe que cada professor(a) tem uma visão particular sobre a forma como acredita que deva ser a aula de música na educação básica. Entretanto, ele acha que alguns professores de música apresentam uma visão simplista sobre dar aulas na educação infantil. Segundo Martelo, a preparação do professor para atuar na educação infantil é frequentemente discutida em um grupo de debate de professores de música, promovido pela SMED. Martelo relata:

Participo dos grupos de debate [na SMED] e eu sempre levanto [...] essa questão [...] que é o fato de nós pegarmos profissionais, às vezes, despreparados, mas não por culpa do profissional, por culpa do sistema, na maioria das vezes. O ano passado, teve um encontro dos educadores de música e a gente vê que tem colegas que tem uma visão, assim: ah, não, dar aula na educação infantil é barbada: cara, tu vai lá, pega o livro da Jusamara [Souza] e...pô, se tu não conseguir com a Jusamara, pega a Teca Alencar [de Brito] que vai dar certo. Tá, mas não é só isso. Elas têm todo um referencial teórico, algo prático, que já foi feito, mas tu vê que, na prática é completamente diferente. Tu vê que, na prática, eu acho que a gente acaba criando nossa metodologia, vamos dizer, dentro da escola, dentro do que tu tem dentro da tua escola, também.

Nesse sentido, o professor percebe que a construção de sua trajetória de trabalho está vinculada ao lugar em que trabalha e aos recursos que tem disponíveis:

Eu dou aula assim, porque o que eu tenho é isso, a disponibilidade que eu tenho é essa. Talvez, se fosse numa outra escola, que tivesse outros instrumentos, um outro tipo de sala, uma outra visão, talvez a minha aula seria diferente, mas a minha aula eu faço dentro daquilo que eu tenho condições e dentro do que eu tenho disponível, para mim, no momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre e, como objetivos específicos, compreender como os(as) professores(as) de música se relacionam com os tempos, os espaços e os sujeitos da educação infantil; conhecer o modo como os(as) professores(as) de música definem os conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil e identificar os limites e possibilidades percebidos pelos(as) professores(as) de música para a realização de suas práticas de ensino. A partir desses objetivos, teço minhas considerações finais.

A estratégia de pesquisa escolhida para a realização desta dissertação foi a entrevista. Apesar de ter feito essa opção de modo um tanto intuitivo, o que me levou a refletir por diversas vezes, acredito que os resultados do trabalho demonstram que o caminho metodológico foi condizente com os objetivos propostos.

Através das entrevistas pude investigar as trajetórias de trabalho de quatro professores e uma professora de música da RME/POA, entendendo as entrevistas como “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte - no momento e situação de realização das [entrevistas]” (SILVEIRA, 2002, p.119). Nesse sentido, foi possível conhecer múltiplas possibilidades de pensar a música no contexto da educação infantil, bem como múltiplas formas de trabalhar nesse contexto. A professora e os professores compartilharam suas trajetórias de trabalho comigo, trazendo à tona suas experiências, suas impressões e reflexões sobre seu próprio trabalho e, implicitamente, suas concepções sobre música e educação musical, sobre criança, sobre educação e sobre o contexto da educação infantil.

A pesquisa mostrou que cada um(a) desses(as) profissionais colaboradores(as) possui uma história singular de trabalho e, embora tenha investigado suas trajetórias de trabalho na RME/POA, ficou evidenciado que a professora e os professores têm trajetórias profissionais que antecedem seu ingresso nessa Rede. Essas trajetórias anteriores os(as) auxiliam a construir seu trabalho na RME/POA. Sendo assim, as trajetórias de trabalho da professora e dos professores de música na RME/POA são construídas a partir de percursos que ela e eles construíram em outros contextos.

Esses percursos anteriores ficam mais evidentes nas falas dos(as) professores(as) experientes, como Pietra, que contou: “tudo que eu queria era continuar na educação

infantil, [...] que eu acho que é o meu chão. [Em uma das escolas] eu trabalhei sete anos e [na outra] já estou no oitavo ano lá, então, é bastante tempo com as crianças”; e João: “na particular, eu tenho já várias escolas em que eu passei, nesses vinte anos [...] [e na escola pública] já tive experiência no estado, como professor de série, porque eu fiz magistério, então, eu tive experiência [de] um ano”.

Essa vasta experiência de ambos faz com que eles já tenham uma forma de trabalhar, como disse Pietra: “eu tento pegar uma mesma linha e as coisas vão acontecendo de acordo com a idade, vão aprofundando”; ou como sinaliza o relato de João: “eu sou mais de tocar. Tocar, cantar, acompanhar músicas, eu toco forte, fraco. Eu não sou muito de compor, assim daquele tripé: composição, execução e apreciação, né?”.

Entretanto, esses percursos anteriores também são identificados nos professores que estão atuando na escola há menos tempo, como mostra a fala de Lucas: “foram atividades que eu adaptei de coisas de outros [lugares], não são necessariamente da educação infantil, mas que eu fui adaptando [e] que eu vi que eram interessantes, criei”. A reflexão de Alberto vai em direção semelhante: “como que eu adaptaria [minha experiência] para a educação infantil?”.

Embora existam similaridades ou pontos em comum, o trabalho que os professores e a professora desenvolvem nas escolas é construído através da interação com os demais sujeitos, especialmente com as crianças. Desse modo, cada professor(a) tem uma trajetória singular de trabalho, que é construída a partir das suas experiências individuais, tanto as experiências formativas, no curso de licenciatura e na formação continuada, quanto outras experiências, e concretizada a partir da interação com os sujeitos em cada uma das escolas em que trabalham.

Um exemplo de experiência formativa pode ser identificado na fala de Pietra. Ao relatar seu primeiro contato profissional com crianças pequenas, quando pediu para assistir as aulas de uma professora sua, ela contou: “acabou que eu virei bolsista [dessa professora], de iniciação científica, e, ali, eu já comecei a me encantar com esse trabalho de iniciação musical, com crianças bem pequenas, mas, é claro que a gente vai construindo, com o tempo, né?”.

A fim de suprir lacunas que não foram preenchidas em sua experiência formativa no curso de licenciatura e, tampouco, em sua atuação profissional, João investe na formação continuada por não se sentir preparado para trabalhar com crianças pequenas. Ele disse: “até me inscrevi num curso que vai ter agora dias 30 e 31, que é para bebês de 0 a 2 [anos] e de 2 a 4 [anos], que é uma professora de São Paulo”.

A experiência de Lucas como compositor se relaciona ao modo como o professor define a finalidade do ensino de música, dizendo que, “[para ele], o norte é este: de tu ter essa ideia de que todo som que se propaga é uma possibilidade de tu criar música”. Alberto, por sua vez, parece buscar em suas experiências cotidianas novas possibilidades, como relatou: “essa semana mesmo, eu fui numa apresentação de... bumba-meu-boi e aí eu achei muito interessante que eles colocam o instrumental na roupa. Então, a percussão está na roupa, na maneira como eles dançam que vai dar o ritmo. Eu fiquei: nossa! Isso é uma ótima sacada, uma roupa musical”.

Os resultados deste trabalho mostram que, aos poucos, Lucas, Pietra, Alberto, João e Martelo foram se apropriando dos tempos e espaços na/da educação infantil, através da compreensão da rotina de cada instituição. Mais tempo nas instituições ou um número menor de turmas parece fazer com que os professores criem um vínculo maior com os sujeitos e participem mais da rotina das escolas.

A fala da professora e dos professores de música dá indícios de como a rotina das instituições é determinante para a organização das aulas de música, especialmente nas EMEIs, que preveem horários de refeições, sono e pátio, pois têm jornada de tempo integral. Essa centralidade das necessidades físicas e biológicas das crianças parece estar ligada ao cuidado, a uma preocupação com a vida das crianças. Nesse sentido, Cavaliere (2007, p.1023) indica que, “numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), [...] são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa”.

Essas necessidades físicas e biológicas, assim como as demais atividades educativas, devem estar previstas na proposta pedagógica das escolas de educação infantil. Como consta nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 13), “a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas”. Ou seja, essas instituições buscam propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças tendo como princípios a educação e o cuidado.

A professora e os professores de música reconhecem a importância dada às necessidades das crianças e procuram participar de outras atividades escolares, além da “aula de música”, como, disse João: “no ano passado, nós fizemos uma quadrilha. Eu e o professor [de educação física], a gente fez na rua. [...] Ele coordenou a quadrilha, eu toquei a gaita”. Em alguns casos, a iniciativa de participar é dos próprios professores de música, como demonstra o relato de Lucas: “procuro participar sempre [das demais atividades da escola] e, muitas vezes, parte até de mim. Eu gosto de integrar outras

atividades, que não sejam, necessariamente, vinculadas a aula de música propriamente dita”.

Entretanto, a carga horária determinada pela SMED para os(as) professores(as) em cada uma das instituições de educação infantil e a forma como as direções das escolas e os(as) professores(as) organizaram os horários das aulas de música não favorecem uma participação expressiva desses(as) profissionais nas várias atividades educativas das instituições, porque sua carga horária é organizada por períodos e destinada às “aulas de música”, como disse Pietra: “[a diretora] organizou os horários, e ela tentou me usar todo horário que ela pudesse”. Alberto, por outro lado, consegue participar da rotina em algumas das escolas, as EMEIS JP, que têm um número reduzido de turmas. Ele diz: “nas [EMEIS JP] eu participo das brincadeiras, nos momentos de brincadeiras, no momento de lanche, nos momentos de pátio, então, não se limita apenas a essa aula de música, a essa aula artística”.

A organização da rotina escolar em torno dos conteúdos me remete à fala de Arroyo (2011, p. 193), sobre o ensino seriado, que tem “uma lógica transmissiva que organiza todos os tempos e espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos ‘conteúdos’ a serem transmitidos”. Os próprios professores parecem identificar uma outra lógica na educação infantil, como relatou Alberto: “eu vejo que [na educação infantil] é tudo muito misturado. [...] Eu tinha uma certa dificuldade no começo, e eu notei logo nas primeiras experiências que eu tive, que eu comecei a trabalhar com as crianças. Eu notei que era tudo junto, não era fragmentado”.

A citação de Arroyo menciona não só os tempos, mas também os espaços como fatores que se relacionam com as lógicas do contexto. Os relatos da professora e dos professores sobre os espaços utilizados para a realização das aulas de música sinalizam a multiplicidade de configurações e de tamanho das instituições infantis onde ela e eles trabalham. Além disso, as escolas também parecem ter distinções em termos de estrutura das salas e recursos materiais. A fala da professora e dos professores sinalizou sua preferência por um espaço específico para a realização das aulas de música. Como as EMEIS e EMEIS JP contam com espaços diferentes das salas de aula, como biblioteca, brinquedoteca, sala múltipla, sala de vídeo, ginásio e pátio, esses espaços são utilizados pela professora e pelos professores de música como uma possibilidade a mais para a realização das aulas ou como seu espaço principal de trabalho.

Desse modo, os professores e a professora experimentam vários espaços e, com o apoio significativo das direções, vêm qualificando esses espaços para que possam desenvolver seu trabalho, através da aquisição de instrumentos, relatada pelos

colaboradores e pela colaboradora; pela preparação do espaço, como disse Alberto: “eu noto que isso tem uma grande diferença, de eu entrar naquele espaço, onde a professora estava dando a sua aula, e eu modificar esse espaço, né? É uma diferença, é uma coisa um pouco sensorial”; e pela decoração do espaço, como descreveu João: “eu tô pensando nesses instrumentos aqui (aponta para alguns instrumentos de plástico), de pendurar na parede. Já vai estar guardado e, quando precisar, eu pego, [e] enfeitam, enchem os olhos”.

Essa preferência por um espaço específico pode estar relacionada à quantidade de recursos necessários para as aulas de música, como demonstra a fala de Pietra: “eu teria que ser um polvo, porque eu levo aparelho de som, violão, instrumentos, é um monte de coisa. Às vezes, eu digo: olha, chegou a mudança”. Entretanto, algumas vezes, parece ter relação com o que os(a) professores(as) querem fazer nas escolas, como afirma João: “a gente pode dar aula em qualquer lugar, mas, para mim, eu acho que tem... eu acho que [é necessário] um pouco de condicionamento, deles saberem que, aqui, vão fazer aquilo, vão cantar, vão...”. Na mesma direção, Martelo diz: “quando eu vou utilizar a sala deles, eles não se sentem... como é que eu poderia dizer... eles sentem que, ali, é tudo diversão. Então, se eu estou na sala de música, como eles gostam de dizer, eles [ficam] tranquilos, eles se concentram na aula de música”. Alberto, por sua vez, percebe uma diferença no modo como as crianças reagem à mudança de espaço, ele diz: “parece que, quando elas entram num ambiente que já está esperando por elas, elas já têm outras atitudes”.

Esses relatos dão indícios de que a preferência por um espaço específico também está relacionada a uma preocupação com a legitimação da área de música. Essa preocupação com a área de conhecimento parece emergir da formação dos(as) professores(as) de música, “talvez porque nos formaram para ser docentes apenas dos conteúdos de cada uma das áreas e disciplinas escolares” (ARROYO, 2011, p. 135-136).

A fala de Pietra parece reforçar a formação docente centrada nos conteúdos, vista por ela como algo positivo. A professora diz: “não é só um depósito e não é para cuidar de criança, não. Tem um trabalho a ser desenvolvido com essas crianças”. Alberto, de uma maneira mais sutil, também reforça a dimensão do ensino: “como a gente é uma escola, não é apenas uma creche, é uma escola e a gente trabalha com ensino”. Em ambas as falas é possível perceber uma identificação maior com o ensino, ou a educação, do que com o cuidado. Entretanto, como afirmam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 34), “não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação”.

Falas como a de Lucas, ao dizer que um dos motivos que o levou a trabalhar na educação infantil “foi a ideia de que é bacana tu poder já trabalhar um conteúdo, como esse, que é tão bacana e é tão abrangente, com eles, desde pequenos”, e a de Pietra, para quem “nunca saem duas aulas iguais e nem dois anos iguais, é tudo muito diferente. O legal de trabalhar com música é isso, que é muito amplo”, também explicitam o vínculo com a área de conhecimento. Essa intencionalidade da professora e dos professores parece “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p. 18). Isto é, garantem, em parte, o que preveem as DCNEI.

O vínculo com o conhecimento musical parece refletir o modo predominante como a literatura da educação musical tem abordado a música na educação infantil, indicando a música como centro das propostas educativas, como é possível observar na revisão de literatura deste trabalho.

O vínculo dos professores com sua área de formação também é evidenciado quando falam sobre conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil. A professora e os professores de música, apesar de terem concluído sua graduação em tempos e instituições diferentes, terem idades distintas, experiências diversas e trabalharem em múltiplos contextos, têm em comum o foco na experiência musical. Essas experiências musicais são oportunizadas através de diferentes atividades: tocar, cantar, criar, explorar, dançar, ouvir e representar. Além disso, quando ela e eles propõem as atividades para as crianças, parecem buscar que elas desenvolvam habilidades musicais, como perceber o andamento da música, executar padrões rítmicos, reconhecer o corpo, representar os sons, reconhecer melodias, entre outras. Essas habilidades vão sendo aprimoradas conforme as crianças vão crescendo.

As diferentes atividades parecem demonstrar uma forma diferente da música estar presente no contexto da educação infantil, assim como sinalizava a literatura da área de educação musical. Entretanto, a professora e os professores de música não parecem ver problema em cantar canções de rotina, como conta Pietra: “eles não me deixam ir embora sem cantar um ‘tchau, tchau, tchau’. Eles sempre querem cantar um tchau para mim, para entender que terminou, terminou a aula”. Posição semelhante é possível perceber quanto às canções relacionadas ao calendário escolar, como dizem João: “as datas festivas da escola orientam muito”; e Martelo: “tem coisas que, querendo ou não, não tem como se desvincular, por exemplo, vamos ter [...] dia do índio. Ah, professor, tu não pode trabalhar música do índio? Claro!”.

O vínculo com o conhecimento e a ênfase em habilidades musicais nem sempre parecem fazer sentido para as(os) demais profissionais da educação infantil. Analisando os dados das entrevistas, pude perceber que os(as) professores(as) pedagogos(as) também avaliam o trabalho do(a) professor(a) de música a partir das suas perspectivas, como relatou Pietra, que foi questionada: “ah! Porque tá repetindo a mesma coisa que fez e eu digo: e aí? Por que não pode repetir uma coisa que fez?”. Martelo viveu uma situação parecida, como conta: “eu sempre trabalho assim, eu vou introduzindo uma música e eu repito muito ela. Para nós, adultos, isso acaba sendo chato, mas para eles, não, né? E ela me questionou uma vez: professor, existe a necessidade de repetir tantas vezes?”.

Especulo que, para os(as) professores(as) de música, a repetição seja algo familiar, o que talvez não ocorra com os(as) professores(as) pedagogos(as). Uma fala de Pietra me parece propícia para compreender essa situação ou conflito: “eu também, quando vejo os outros trabalhando, eu penso: ah! Se fosse eu, fazia assim ou fazia assado, né?”. Acredito que essa fala seja pertinente, pois reflete um olhar sobre o trabalho de outra pessoa, alguém diferente de mim, assim como identifiquei em minha revisão de literatura. As pesquisam “olham” o trabalho de outros(as) professores(as), muitas vezes de uma outra área (Pedagogia), que é diferente da sua (Música), a partir de suas próprias concepções.

Essa diferença entre os(as) professores(as) pedagogos e os professores de música aparece nas falas dos(as) colaboradores(as), como disseram João: “fui o primeiro professor diferente”; e Martelo: “eu sou um professor diferente da professora, que é a referência deles”. Além de serem professores das chamadas áreas especializadas, há uma diferença em termos de direitos que os professores de música e a professora de música têm, por terem realizado o concurso para o ensino fundamental, que os(as) professores(as) pedagogos(as) não têm, por serem concursados para a educação infantil. Como diz Martelo: “o nosso concurso, ele prevê tu trabalhar nos formatos da EMEF, que é tu ter o recesso de inverno, que é ter a carga horária, ter o planejamento”. Isso acaba sendo um ponto de conflito entre os dois tipos de profissionais, como exemplifica Pietra: “por exemplo, o nosso recesso de julho. Tem gente que olha meio torto: por que ela tem recesso e nós não? Ah! Porque meu concurso é de ensino fundamental”.

O fato de se sentirem diferentes também está relacionado à sua formação, que foi direcionada a uma área de conhecimento - uma formação como professores de música - mas, ao chegarem nas escolas de educação infantil, encontram instituições nas quais os (as) demais profissionais são professores(as) de crianças, e não de uma ou outra área de

conhecimento. Nesse sentido, parece haver dois tipos de professores(as) no contexto em que trabalham: um vinculado à área de conhecimento e outro vinculado às crianças – que se tornam alunos(as) em uma faixa etária específica. Embora isto esteja além dos limites desta dissertação, essa observação indica a necessidade de se questionar qual é o objeto de conhecimento dos(as) professores(as) pedagogos(as) e, ao mesmo tempo, reconhecer que não é possível ao(à) professor(a) de música se vincular/ser vinculado ao conhecimento sem que também se vincule/seja vinculado aos/(às) alunos(as).

Os professores e a professora de música vão construindo suas trajetórias de trabalho num lugar onde os(as) demais professores(as) são professores(as) de crianças. Nesse sentido, Arroyo (2001, p.63), sintetiza:

Sem dúvida, que o grau de nosso profissionalismo pode ser colocado no grau de seriedade com que tratamos nossas áreas do conhecimento. Mas há algo mais. O grau de nosso profissionalismo passa pelo conhecimento sistematizado, científico, que tivermos dos educandos, de seus processos mentais, sociais e culturais, éticos ou estéticos.

Nessa mesma direção, Alberto diz: “acima de tudo, um professor na educação infantil que trabalhe com, no caso eu, com música, eu não posso ser apenas um professor de música. Isso eu, alguns outros professores talvez discordem e ok, cada um com seu perfil”. Schroeder e Schroeder (2011b, p. 298) parecem iluminar o caminho ao indicarem a necessidade de “considerar e tratar a música como parte integrante de um processo educativo maior dentro do qual, porém, ela pode ser absorvida em suas especificidades”.

Ao ouvir as trajetórias de trabalho, percebi que a preocupação dos(as) professores (as) de música com o ensino de sua área de conhecimento não parece fazer com que deixem de estar atentos às necessidades das crianças. A afirmação de Pietra, por exemplo, reflete essa atenção: “às vezes, se a gente descobre o que está acontecendo na vida da criança, parece que ela relaxa, mas acho que a gente relaxa, porque a gente começa a entender um pouquinho o porquê da criança estar agindo daquela forma”.

A preocupação com as crianças aparece de modo recorrente nas falas dos professores e da professora de música. A fala de João reflete a necessidade de olhar para as crianças: “[com] os pequeninhos, [se] eles não estão fazendo, aí, tu olha para ele, tu faz [e] ele faz, né? [...] Então, o olhar que é muito importante”. A descrição de Lucas sobre o maternal 1, por sua vez, se relaciona ao desenvolvimento das crianças: “eles são, digamos assim, um berçário 2 que já reconhece melhor o seu corpo, já se reconhece melhor no espaço, já reconhece melhor as relações com os colegas, de convivência”. Por fim, o relato de Martelo indica uma preocupação com as preferências das crianças: “tem

um aplicativo, no celular, que tu cria a batida do funk, então, eles criam letras, eles adoram”.

Além disso, nas falas da professora e dos professores pude identificar sua interação com os demais sujeitos escolares. Por diversas vezes, a professora e os professores fizeram referência às colegas, no feminino, embora, talvez por hábito, algumas vezes tenham aparecido referências aos colegas, no masculino, o que me deixou duvidosa sobre a presença de outros homens. Lucas, Alberto e Martelo disseram que foram os primeiros professores homens na escola, o que parece reforçar a ideia de “uma profissão que tem se constituído no feminino” (CERISARA, 2011, s/p).

A maioria de profissionais mulheres é tão significativa que, antes mesmo de serem questionados sobre como se sentiam como professores homens na educação infantil, os professores de música falaram sobre isso. Os pelos de seus braços, sua barba, sua careca, sua voz, enfim, suas diferenças físicas causaram estranhamento nas crianças de tal forma que não parece ser possível falar de sua interação com os sujeitos na educação infantil sem se colocarem também como sujeitos.

Chamou-me a atenção o fato de Lucas, João e Martelo, ao falarem sobre serem professores homens, terem feito referência à ausência da figura paterna, como ilustra a fala de Lucas: “Normalmente, quando existem problemas dentro da família, a figura mais ausente é o pai, então eles acabam projetando muito dessa ausência, [...] no homem, em mim, e isso é bastante delicado, porque faz com que tu tenha um cuidado [...] com cada ação [...]”. Se, por um lado, essa referência, feita por alguns professores, pode demonstrar uma preocupação com a vida das crianças, por outro, parece apresentar uma visão tradicional de constituição familiar e de papéis masculinos e femininos, que aparecem vinculados somente a ser homem e mulher. Nesse sentido, o fato de serem professores homens não os deixa distantes da ambiguidade, indicada por Cerisara (2011), presente no contexto da educação infantil, oscilando entre papéis masculinos em casa e na escola.

A principal dificuldade dos professores homens, que ainda não haviam trabalhado na educação infantil, parece ser o pouco conhecimento de crianças pequenas. Nesse sentido, os(as) professores(as) unidocentes, os(as) monitores(as) e a direção dão um suporte aos professores de música. Essa dificuldade parece mobilizá-los de modo positivo, colocando-os disponíveis para experimentar, recriar e aprender com os(as) outros(as) profissionais. Isso faz com que busquem outras possibilidades e estejam atentos às necessidades das crianças, ao contexto em que atuam e a seu próprio cotidiano.

A convivência com as crianças no contexto da educação infantil parece estar sendo muito positiva para a professora e os professores de música, como contaram Martelo: “essa coisa do carinho, do afeto deles [...] é muito gostoso”; e Lucas: “eu costumo dizer que eles sempre dão muito mais para a gente do que a gente dá para eles, de atenção, de carinho, de serem receptivos, de serem sinceros [...]”.

Além disso, a colaboradora e os colaboradores da pesquisa se mostraram abertos ao diálogo com os(as) demais profissionais, também dispostos a aprender com eles(elas) e disponíveis para aprender uma outra forma de construir o trabalho na educação infantil. A professora e os professores disseram encontrar um suporte para a realização de seu trabalho, especialmente, nos(as) professores(as) unidocentes, como ilustra a fala de Alberto: “esse diálogo das professoras, que têm o curso de pedagogia, com o professor especialista, acho que é muito rico. Essa troca de experiência, entre o professor especialista também; para mim, é muito importante essa troca de experiências com elas”. No mesmo sentido, João falou: “elas dão muitas dicas, elas têm uma prática que eu não tive, eu nunca tive”.

A receptividade dos(as) professores(as) unidocentes aos(às) professores(as) de música pode estar relacionada à familiaridade que os(as) primeiros(as) têm com as práticas musicais. Isso pode ser identificado na pesquisa de Diniz e Del-Ben (2006), realizada no mesmo contexto desta dissertação.

Embora os professores sinalizem a importância das experiências musicais e busquem relacionar suas práticas musicais ao cotidiano da escola e às necessidades das crianças, em algumas falas apareceu a ideia de preparação para o futuro. Essa preparação aconteceria por meio da ampliação de experiências e do desenvolvimento de habilidades musicais, em direção a determinadas maneiras de se relacionar com música, como disse Lucas: “é claro que, se eu percebo que alguma criança tem um envolvimento um pouco diferente, a gente conversa em *off*: oh! De repente seria bacana, depois da escola, ele ter um acompanhamento”; e como descreveu Martelo: “eu vejo que a educação infantil, eu acho que *moldar* não é a palavra certa, mas é preparar, talvez, os alunos para um futuro mais próximo, com uma visão mais ampla de música, do que é a música, do que é aprender música”; Isso me levou a questionar: que educação é essa que visa somente o futuro e não o presente? Será que as experiências musicais vivenciadas pelas crianças nas EMEIs e EMEIs JP não fazem sentido para elas no momento vivido? Acredito que os próprios relatos dos professores, sobre o envolvimento das crianças, indicam que sim. Talvez o argumento de preparação para o futuro tenha a

ver com a visão recorrente sobre o próprio papel da educação e seja um modo de justificar o próprio trabalho.

A ideia de futuro também parece se relacionar com visões de criança, como se a criança não fosse um sujeito, mas somente no futuro fosse ser alguém: um adulto. A utilização de algumas metáforas pelos(as) professores dá indícios de suas concepções de criança. Isso pode ser identificado na fala de Lucas, por exemplo: “então, essa ideia de trabalhar com esse *material bruto*, entre aspas, esse potencial todo foi o que acabou me seduzindo”; ou, ainda, na afirmação de João: “é nessa idade que a gente pode *plantar* coisas que, se não plantar agora, depois, é tarde” (grifos meus). Nessa direção, Arroyo (2001, p. 60) indica que “as metáforas do magistério sempre foram construídas em correspondência às metáforas da infância”. Entretanto, essa visão de preparação para o futuro não parece condizente com as DCNEI, que trazem uma definição de criança distinta:

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.

Ao concluir este trabalho, retomo uma citação de Arroyo (2011, p.173) apresentada nas primeiras páginas desta dissertação: “vemos e revemos nosso magistério no espelho dos alunos(as). Vemos nossas trajetórias nas suas trajetórias”. Parafraseando a citação de Arroyo, com este trabalho, acredito que pude ver e rever minha trajetória de trabalho no espelho das trajetórias de trabalho dos(as) professores(as) e refletir sobre minhas próprias concepções: comecei o trabalho dizendo que meu foco era o ensino de música na educação infantil e termino ampliando meu olhar para a educação de crianças.

Lucas, Pietra, Alberto, João e Martelo indicam ser professores comprometidos com as escolas em que trabalham e demonstram estar satisfeitos com o trabalho que vêm realizando. Ela e eles constroem suas trajetórias de trabalho pensando na própria trajetória. Suas trajetórias profissionais começam antes de estar na RME/POA, mas a construção de uma trajetória de trabalho só é possível de ser feita na interação com os sujeitos na escola, especialmente as crianças, durante seu fazer docente.

Através da convivência com as crianças e com os(as) demais profissionais da educação infantil, os professores e a professora vão reconstruindo suas experiências anteriores. Eles e ela dão pistas de como estão modificando sua forma de pensar

conforme vão se apropriando do contexto, em direção a tornarem-se, além de professores (as) de música, professores(as) de crianças.

Ao reconstruir as trajetórias de trabalho dos professores e da professora de música nas EMEIs e EMEIs JP, esta dissertação dá visibilidade às práticas pedagógico-musicais desses professores e dessa professora e mostra múltiplas possibilidades de educação musical na educação infantil, evidenciando particularidades dessa etapa da educação básica. Seus resultados poderão subsidiar a reflexão, por parte da SMED, sobre a inserção de professores de música na educação infantil e alimentar a atuação de licenciados em música, bem como o preenchimento de lacunas da formação desses licenciados para o trabalho na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 65-73, mar. 2008.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, v.3, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, v.3, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*. Brasília: MEC/SEB, 2013, 132p.

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes; ZAHUY, Gilza Maria Garmz. Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil. In: XVIII CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 742 - 748.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p 1015-1035, out. 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. *Em busca da identidade das profissionais de educação infantil* Disponível em <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>> Acesso em: 05/03/2014.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

COTA, Luísa Vogt. Imaginar, criar e brincar: experiências de aprendizagens de música por meio do filme Rio. In: XXI CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1212-1222.

DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 93 - 102, mar. 2008.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... *Revista Em aberto*, Brasília, v.18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 29 - 32, mar. 2008.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 27-37, mar. 2006.

DUARTE, Rosângela. A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 82-91.

DUARTE, Rosângela; KEBACH, Patrícia. O ensino da música na Educação Infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1435 - 1443.

FREIRE, Jacó Silva. Música na formação unidocente: um estudo com professoras da educação infantil (EI) em Espírito Santo (RN). In: XXI CONGRESSO DA ANPPOM, 2013, Natal/RN. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013, s/p.

GOMES, Carolina Chaves. Educação Musical e Educação Infantil: abordagens histórica e documental. In: XIX CONGRESSO DA ANPPOM, 2009, Curitiba/PR. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009. p.18-21.

\_\_\_\_\_. Educação Musical Infantil na cidade do Natal/RN: práticas e concepções de professores de música. In: XVIII CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1294-1301.

\_\_\_\_\_. Educação musical para o ensino infantil: levantamento acerca das produções brasileiras. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 814 - 827.

\_\_\_\_\_. O perfil do educador musical atuante na educação infantil: um retrato da cidade de Natas/ RN. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1766 - 1778.

HIRSCH, Isabel Bonat; MANZKE, Victor Hugo Rodrigues; SILVA, Marilúcia Dutra da; CRUZ, Janaína Pinto. Mapeando a música nas escolas de educação infantil privadas de Pelotas. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1360-1366.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 1-14, mai./jun./jul./ago. 2000 disponível em <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>> Acesso em: 26/08/2013.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ; Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21 - 38.

LIMA, Alba Janes Santos. Música no cotidiano escolar da educação infantil da rede pública de ensino de Vitória: concepções e currículo de educação musical que fundamentam práticas pedagógicas dos professores de música. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1493 - 1501.

LINO, Dulcimarta Lemos. A Escuta Sensível das Culturas Sonoras na Infância. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-8.

\_\_\_\_\_. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 24, p. 81-88, set. 2010.

\_\_\_\_\_. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.20, n. 27, p. 31-42. jan./jun.,2012.

LOUREIRO, Alícia M. A.; DALBEN, Ângela, I. L. F. O ensino de música na educação infantil: entre o discurso e a prática. In: XIX CONGRESSO DA ANPPOM, 2009, Curitiba/PR. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009. p.1-10.

MARQUES, Mônica Luchese; AZEVEDO, Maria Cristina C. C. de. A presença do professor de música na Educação Infantil: um estudo exploratório. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 354-362.

\_\_\_\_\_. Repertório musical infantil: o que ouvem as crianças na educação infantil? In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011, p. 2208-2215.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. As concepções dos professores de Educação Infantil acerca da atividade musical. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 52-61.

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

MENDONÇA, Júlia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 23, p. 58 - 66, mar. 2010.

MOLINA, R. K. Pesquisar com narrativas docentes: experiência, epistemologia e ética. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.20, p. 429-441, set./dez. 2011.

MOSCA, Maristela de Oliveira. Enquanto o professor de música não chega: vivências pedagógico-musicais significativas na educação infantil. In: XXI CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 957-967.

NIÉRI, Débora. Música na educação infantil: uma reflexão baseada no Documento de Jontiem. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1457-1466.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2005, Belo Horizonte/MG. *Anais...* Belo Horizonte, 2005. p.1-12.

PACHECO, Caroline Brendel; GRAMANI, Daniella da Cunha; COELHO, Ana Catarina Leão; MELLO, Marcel Ramalho de; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões. O desenvolvimento musical de crianças de quatro a seis anos: um estudo sobre percepção e produção musical. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p.1379-1384.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 29-48, set. 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PENNA, Maura; MELO, R. A. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa/PB. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 472-478.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Manual de Orientação e Organização sobre a Educação Infantil em Porto Alegre*. Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Administração. *Edital 17/2014: concurso público para provimento do cargo de monitor*. Porto Alegre, 2014.

RAMOS, Suelem Campos. As vivências musicais do bebê na creche: modo de aprendizagem musical segundo Edwin Gordon. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 501-510.

RIBEIRO, Rosa Maria; FONSECA, Maria Betânia Parizzi. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1467-1475.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Práticas musicais na educação infantil: uma pesquisa-ação. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo /SP. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2014, s/p.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. A música e as crianças pequenas: algumas considerações sobre as relações de mediação no processo de ensino/aprendizagem. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória/ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011a. p. 291-299.

\_\_\_\_\_. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*. Londrina, v.19, n.26, p,105-118, jul./dez, 2011b.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidade de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 79-88, set. 2008.

SOLER, Karen Ildete Stahl; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A música na educação infantil: um survey nas escolas privadas da cidade de Indaiatuba - SP. In: XVII CONGRESSO DA ANPPOM, 2007. São Paulo/SP. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007. s/p.

\_\_\_\_\_. A música na educação infantil: um *survey* nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba - SP. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007, [s/p].

SILVA, Michele Juliana de Carli Anselmo da; BELTRAME, Juciane Araldi. A música, a criança e a educação infantil: um pensar sobre o universo musical infantil. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 308-316.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

STEFENE, Luisiane; WEBER, Vanessa. Histórias sonorizadas na educação infantil: o trabalho de pedagogos da rede municipal de ensino de Santa Maria. In: XXI CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1192-1201.

STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger; SILVA, Keila Mariane; PIRAN, Paula Caroline. Musicalização: aplicação na educação infantil. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p.1281-1287

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TIAGO, Roberta Alves; CUNHA, Myrtes Dias da. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006a, João Pessoa/PB. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006a. p. 384-391.

\_\_\_\_\_. Música e educação infantil: saberes e práticas docentes sobre música. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006b, João Pessoa/PB. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006b. p. 465 - 471

VALE, Adriana Carla Oliveira de; MEDEIROS, Teresa Régia Araújo. O ensino da música na educação infantil: um desafio a ser conquistado. In: XVIII CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p.1321-1326.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antônio. ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: XVIII CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 104-112.

\_\_\_\_\_. A experiência musical nas culturas da infância. In: XXI CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013, p.105-114.

WILLE, Regiana Blank; OLIVEIRA, Carlos. Os Professores de educação infantil e aulas de música: traçando um perfil. In: XVI CONGRESSO DA ANPPOM, 2006, Brasília/DF. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006. p.91-93.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

APÊNDICE B - Carta de apresentação

APÊNDICE C - Documento de autorização

## **APÊNDICE A**

### **Roteiro de entrevistas**

#### **Perguntas Introdutórias**

Pseudônimo:

Idade:

Sexo:

Formação:

Há quanto tempo tu trabalhas na Prefeitura Municipal de Porto Alegre?

Desde o início já foi para a escola de educação infantil?

Há quanto tempo está na escola de educação infantil?

O que te levou a atuar na educação infantil?

Na tua opinião, qual a intenção da SMED em solicitar que professores de música atuem na educação infantil?

#### **Sobre o trabalho**

Tu já tinhas experiência em escolas de educação básica? Me fala sobre essas experiências.

Já havia trabalhado com alunos desta idade? Em escolas de educação básica ou em outros espaços? Me conta sobre essas experiências.

Sentes alguma diferença entre atuar na educação básica e em outros espaços? Qual(is)?

Estás trabalhando quantas horas na Prefeitura?

Estás trabalhando em quantas escolas na Prefeitura?

Com quantas turmas trabalhas nessa(s) escola(s)?

Tu sentes alguma diferença entre as escolas?

Tu trabalhas em algum outro local? Qual?

Com que faixa-etária de alunos trabalhas nessas escolas?

O que estás achando de trabalhar na Prefeitura Municipal de Porto Alegre com essa faixa-etária de alunos?

Tens vontade de trabalhar no ensino fundamental, na Prefeitura?

#### **Sobre a organização dos tempos e dos espaços**

Em que espaços tu costumavas dar aulas de música?

Como organizaste teus horários?

Alguém sugeriu essa organização ou foste tu quem propôs?

Achas que essa organização é adequada ou gostarias de modificá-la?

Quais os recursos que tu costumavas usar nas aulas?

A escola já possuía instrumentos musicais antes de começares a dar aulas de música?

Quais?

A escola adquiriu algum material após o início das aulas de música? Quais?

Como tu participas das demais atividades da escola?

Os alunos realizam apresentações musicais?

### **Da relação com os demais profissionais da educação infantil**

Como fostes recebido(a) pelos demais profissionais da escola, ao se apresentar como professor(a) de música?

Me fala sobre a tua convivência com os demais profissionais: professores, diretores, monitores e estagiários da escola.

Alguém te acompanha durante as aulas de música?

Tu achas (acharia) importante que alguém te acompanhe (acompanhasse)?

De que maneira professores, monitores e estagiários participam das aulas de música?

Como percebes que a direção da escola enxerga as aulas de música?

### **Da relação com os alunos**

Me fala sobre a tua relação com os teus alunos.

Quais as possibilidades que tu percebes no trabalho com os alunos da educação infantil?

Quais os principais desafios enfrentados?

Tu tens preferência por alguma faixa-etária?

Como percebe que teus alunos interagem entre si nas aulas de música?

Como percebe que teus alunos interagem contigo e com os(as) demais educadores(as) nas aulas de música?

### **Sobre o ensino de música**

Pra ti, quais são as finalidades do ensino de música na educação infantil?

Tu defines objetivos para cada faixa etária? De que maneira?

Como tu organizas tuas aulas com as crianças?

Como defines os conteúdos a serem trabalhados nas aulas? Pensas a partir da faixa etária?

Como tu planejas as aulas de música? Realizas esse planejamento sozinho (a) ou em conjunto com outros educadores?

Tu fazes algum registro das aulas de música?

De que forma fazes os registros? Com que frequência o fazes?

Esses registros foram solicitados pela direção ou foste tu quem optou por fazê-los?

Esses registros são compartilhados com a equipe diretiva e os demais educadores ou não?

Como tu incluis a música nos pareceres descritivos dos alunos?

Eu gostaria que tu me contasse as tuas aulas com os berçários, os maternais e com os jardins.

### **Para os professores homens**

Como tu te sentes como homem trabalhando na educação infantil?

### **Pergunta Conclusiva**

Tu gostarias de acrescentar algo?

## **APÊNDICE B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Porto Alegre, 28 de abril de 2014.

Senhora....  
Coordenadora da Educação Infantil  
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Prezada Senhora,

Venho solicitar sua autorização para que Joana Lopes Pereira, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Música, Área de concentração Educação Musical, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, possa entrevistar professores de música que atuam nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

As entrevistas fazem parte da coleta de dados da dissertação de mestrado de Joana, que tem como objetivo investigar as trajetórias de trabalho de professores licenciados em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre. A dissertação está sendo desenvolvida sob minha orientação.

Os dados a serem coletados serão utilizados somente para fins científicos e didáticos (apresentação em eventos científicos e palestras e publicações científicas e didáticas). Será preservada a identidade de todos os participantes da pesquisa e das escolas em que atuam, por meio do anonimato.

Esperando poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que julgar necessários.

Atenciosamente,

Luciana Marta Del-Ben

## APÊNDICE C

### Documento de autorização

Eu \_\_\_\_\_, portador(a) da identidade de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) no município de \_\_\_\_\_, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Joana Lopes Pereira, brasileira, portadora da identidade nº 8074460943, SSP/RS, residente e domiciliada à Rua da República 338/602, Cidade Baixa, CEP 90050-320, Porto Alegre/RS, estudante do Programa de Pós-Graduação em Música, que pesquisa as trajetórias de trabalho dos professores de música na educação infantil, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor(a) sobre a entrevista oral prestada no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como supressão de palavras repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas de forma equivocada, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins didáticos, de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD, DVD, sem qualquer ônus, em todo território nacional ou no exterior.

Por este ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som da minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

\_\_\_\_\_ / /

\_\_\_\_\_

Nome do entrevistado