

**Educação musical e unidocência:
modos de ser professora na educação infantil**

**Musical education and monoteaching:
ways of being a teacher in early childhood education**

**Educación musical y unidocencia:
modos de ser profesora en la educación infantil**

Luciane Inês Kolling

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Aruna Noal Correa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Claudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre como a professora pedagoga unidocente trabalha a educação musical na educação infantil. Como base metodológica, utilizou-se da abordagem qualitativa (Brandão, 2001; Minayo, 2009), com questionário semiaberto (GIL, 2010) e entrevista por grupo focal (Bauer; Gaskell, 2002; Gatti, 2005), baseado nos referenciais sobre a educação infantil, unidocência e a música. Sequencialmente, em seus caminhos metodológicos, apresentamos a análise dos dados, inicialmente, por cinco Unidades de Análise (UA): “Trabalhando com a música”, “O papel da professora”, “Musicalizar”, “Um ouvinte sensível” e “Músicas infantis” com inspiração na Análise compreensiva interpretativa (Souza, 2014). Concluímos que os modos docentes estão imbricados no fazer cotidiano das professoras e, portanto, complementam o fazer musical com as crianças na educação infantil.

Palavras-chave: educação musical, educação infantil, unidocência, pedagogia, modos de ser docente.

Abstract

The article presents results from research on how the single-teacher pedagogue works with musical education in early childhood education. We use a qualitative approach as a methodological basis (Brandão, 2001; Minayo, 2009), with a semi-open questionnaire (Gil, 2010). The focus group interview (Bauer; Gaskell, 2002; Gatti, 2005) was based on references concerning early childhood education, single-teacher pedagogy, and music. Sequentially, we presented the data analysis, through five Analysis Units (AU): “Working with music,” “The role of the teacher,” “Musicalizing,” “A sensitive listener,” and “Children's songs,” inspired by the Comprehensive Interpretive Analysis (Souza, 2014). We concluded that teaching practices are intertwined with daily activities of the teachers and, therefore, complement the musical practice with children in early childhood education.

Keywords: music education, early childhood education, single-teacher classrooms, pedagogy, ways of being a teacher.

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre cómo la pedagoga unidocente trabaja la Educación Musical en la Educación Infantil. Como base metodológica, se utilizó el enfoque cualitativo (Brandão, 2001; Minayo, 2009), con la aplicación de un cuestionario semiabierto (Gil, 2010) y entrevista por grupo focal (Bauer; Gaskell, 2002; Gatti, 2005), basados en los referentes sobre Educación Infantil, unidocencia y música. Secuencialmente, en sus caminos metodológicos, presentamos el análisis de los datos, presentado inicialmente a través de cinco Unidades de Análisis (UA): “Trabajando con la música”, “El rol de la profesora”, “Musicalizar”, “Un oyente sensible” y “Canciones infantiles” con inspiración en el Análisis Comprensivo Interpretativo (Souza, 2014). Concluimos que los modos docentes están entrelazados con la práctica cotidiana de las profesoras y, por lo tanto, complementan la práctica musical con los niños en la Educación Infantil.

Palabras clave: educación musical, educación infantil, unidocencia, pedagogía, modos de ser docente.

1 A pesquisa

A pesquisa realizada com professoras atuantes na educação infantil buscou compreender como são mobilizadas as práticas pedagógicas relacionadas à música em modos de ser unidocente. As participantes da pesquisa foram professoras, em sua maioria, egressas da pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que estavam em exercício de sua docência em escola pública, em turmas de educação infantil no contexto de Santa Maria/RS.

A produção de dados foi realizada por meio de questionário semiabierto e entrevista por grupo focal. Participaram inicialmente do questionário semiabierto cinco professoras. Posteriormente, no grupo focal, tivemos mais dois colaboradores para o estudo.

Para a sua identificação na pesquisa, os professores foram nomeados com os seguintes pseudônimos: Urutia, Josi, Fabi, Flor, Calêndula, Professora, Rosa e Lírio. A organização e transcrição de todos os dados gerou um material de registros intitulado Caderno Questionário (CQ), e Caderno Grupo Focal (CGF). Para análise e a interpretação dos dados, nos inspiramos na análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2014).

Conforme define Souza (2006), a análise compreensiva-interpretativa é realizada a partir da leitura das narrativas escritas e orais e está organizada em

três tempos: - Tempo I: Pré-análise – leitura cruzada; - Tempo II: Leitura Temática – unidades de análise temática/descriptivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

Por meio desse instrumento de análise qualitativa, foram construídos cinco Unidades de Análise (UA). As unidades estão apresentadas inicialmente pela UA “Trabalhando com a música” e, na sequência: “O papel da professora”, “Musicalizar”, “Um ouvinte sensível” e “Músicas infantis”, nos quais refletimos sobre a prática musical de professoras unidocentes na educação infantil.

Neste artigo, os resultados revelam compreensões tecidas a respeito das práticas docentes a partir dos registros descritivos e narrativos que as professoras relataram. Ainda, os resultados apresentam como a unidocência está atrelada ao fazer musical com as crianças na educação infantil e nos fazem refletir sobre a música como conhecimento. Além disso, como podemos nos qualificar profissionalmente a partir das situações apresentadas, para trabalhar da melhor forma a música em nossas escolas na educação infantil.

Dessa forma, justifico este estudo pela necessidade de se investigar como são mobilizadas as práticas pedagógicas relacionadas à música, em modos de ser docente de professoras da educação infantil, e como constituem sua prática de trabalho musical com as crianças.

O artigo apresenta inicialmente a pesquisa realizada, seus referenciais teórico-metodológicos e, posteriormente, discorre sobre seus resultados em três partes. A primeira trata do porquê, quais as formas e em quais momentos as professoras unidocentes trabalham com a música no espaço escolar. Na sequência, discorre-se sobre quais são as práticas de educação musical mais desenvolvidas por professoras unidocentes para trabalhar música com as crianças. Por último, como as professoras inter-relacionam as experiências de aprendizagem musical no conjunto dos demais campos de experiências.

2 Educação infantil e unidocência: modos de ser da profissão

A professora de educação infantil é a profissional responsável por articular os diversos campos de experiências (Brasil, 2017) necessários para o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Além disso,

promover, em suas práticas, o desenvolvimento articulado das políticas educacionais, tais como as Dcnei (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017), no contexto das escolas.

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

Na mesma perspectiva, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2006) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura, aprovada no dia 15 de maio de 2006. Ela orienta que

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

Desse modo, para a formação de professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, “privilegia-se o curso de pedagogia no âmbito de graduação, [e o que fora] regulamentado nas Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia (DNCs) em 2006” (Peroza; Martins, 2016, p. 812-813).

A professora com formação inicial em curso de licenciatura plena em pedagogia tem por atribuições mobilizar as políticas educacionais para a infância no contexto da educação infantil, visando a um trabalho coerente a partir da sua ação profissional (Brasil, 2017). A professora pedagoga que atua na educação infantil, é “aquela com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (Brasil, 2009, p. 9) e que tem como ação profissional, na maioria das vezes, a unidocência. Assim, a unidocência, vista como ação profissional e perspectiva conceitual, está associada as várias formas que se têm do trabalho docente que a professora de educação infantil realiza como professora referência (Bellochio; Souza, 2017).

A unidocência, que se refere a esse modo de ser docente, ainda “combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças” (Bellochio; Souza, 2017, p. 23-24).

Por isso, destacamos a importância da professora unidocente e do seu fazer cotidiano nos espaços escolares, pois é ela quem mais permanece em docência com seus educandos. É ela também quem melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância e das atividades que movimentam as áreas curriculares e seus níveis na EI.

Ao caracterizar a ação profissional da professora de educação infantil como unidocente, junto aos demais profissionais que integram atualmente o contexto da educação infantil, como os auxiliares, psicólogos, educadores especiais, entre outros, pode-se dizer que é a professora pedagoga a maior responsável por articular, de forma corresponsável, grande parte das propostas e ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Bellochio e Souza (2017) enfatizam que o modo de ser da unidocente vinculada a sua ação profissional é a de potencializar o início da vida escolar dos seus alunos, ou seja “uma docência que não se sobreponha aos modos de ser dos estudantes, mas que potencialize a construção humana como seres únicos e singulares” (Bellochio; Souza; 2017. p. 27).

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

Portanto, é no cotidiano entre as crianças, que a professora de educação infantil vivencia sua ação profissional ligada à organização e estruturação do trabalho pedagógico. Para isso, Lima (2010, p. 34, grifo do autor) destaca que “o trabalho pedagógico se caracteriza por sua *intencionalidade*, sendo que essa seria o elemento base dos desdobramentos das ações que professoras desenvolvem em suas atividades profissionais “

Nesse fragmento de sua tese, Lima (2010, p.80) inter-relaciona o que é ser pedagoga e suas relações com a educação infantil. Nesse sentido, complementa que

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

Sob essas reflexões, analisamos que ser professora pedagoga é ter a unidocência como modo de trabalho que congrega um mundo de conhecimentos. Conhecimentos esses necessários à prática docente que potencializa as experiências, especialmente, as musicais, sobre a qual iremos discorrer, e que as crianças precisam vivenciar na educação infantil.

3 Modos de ser professora unidocente e a música na educação infantil

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

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

Os modos de ser professora na educação infantil estão intimamente atrelados à unidocência. Se, por um lado, ser unidocente é marcado por um tempo maior da professora com as crianças em sala de aula, por outro, o tempo não é apenas cronológico, mas também de criar relações de reciprocidade e

experiências necessárias à construção de conhecimentos (Bellochio, Souza, 2017).

Podemos reafirmar que os modos de ser professora na educação infantil estão intimamente alinhados ao ‘cuidar e educar’ e ao brincar. Uma tarefa pertinente ao profissional que trabalha na educação infantil se envolve em uma construção particular de um jeito profissional de ser docente, de modos de ser na docência (Bellochio, Souza, 2017).

Esses modos exigem uma postura diferenciada do professor e da professora de educação infantil diante do seu trabalho, de ser referência humana, de educar, de cuidar, de brincar e muito mais. Portanto, os modos de ser professora “exige comprometimento com as particularidades da unicodência, na qual se misturam os campos do conhecimento que potencializam aprendizagens diversas que impulsionam o desenvolvimento, sobretudo de crianças” (Bellochio; Souza, 2017, p.15).

Desse modo, ser professora de referência envolve compreender que se estabelece grande vínculo com a vida das crianças, compondo um modo de os compreender não somente em seu processo de escolarização, mas também nas suas singularidades e diferenças (Bellochio, Souza, 2017, p. 14). Assim, os modos de ser unidocente mesclam as diferentes curiosidades das crianças, os campos de experiências, linguagens, saberes científicos, materialidades, organização dos espaços, em planejamentos que refletem o seu trabalho.

As experiências musicais podem transcender a organização dos tempos e espaços e perpassar as situações do cotidiano escolar, pois “para as crianças, todos os tempos e espaços constituem possibilidades do brincar e do musicar, pois o brincar é o modo de ser, de estar, de narrar, de compreender e de representar o mundo” (Werle, 2017, p. 246).

No contexto escolar da educação infantil, a relação entre a música e a(s) infância(s) também está muito presente através do brincar; a brincadeira é eixo norteador (Brasil, 2009; 2017). Nessa etapa, a criança se envolve em um mundo imaginário, em que a possibilidade de criação a deixa mais segura e proporciona incentivo e coragem de criar, ainda que ela não tenha total consciência de tal fato (Schroeder; Schroeder, 2011).

Nessa lógica, “em algum momento, os sons circundantes deixam de ser compreendidos como sonoridades aleatórias e passam a interagir em múltiplas possibilidades de jogo sonoro” (Canuto; Barcellos; Requião, 2021, p. 02). Desse modo, as sonoridades, a brincadeira, os objetos, tudo pode passar a ser constantemente um convite ao jogo ou, mais especificamente, ao “jogo musical”.

Esse lugar no qual a criança está inserida pode conter múltiplas possibilidades sonoras e, então, a música passa a ser o próprio jogo que a criança coordena. Nesse sentido, “a música é um constante ‘convite ao jogo’” (Madalozzo, 2021, p. 3).

Assim, passamos a compreender como trabalhar a música no cotidiano escolar da educação infantil e quais experiências e brincadeiras podem potencializar o processo educativo com as crianças. Essa perspectiva prática, de atuação docente, se constitui especialmente na conjunção de saberes em modos de ser docente e ocorre centralmente por meio da formação profissional inicial.

Portanto, aqui olharemos principalmente para a unidocente egressa do curso de pedagogia da UFSM, por estar atrelada a um fator importante para esta pesquisa, no que diz respeito à música. Isso porque esse curso oferece, desde 1984, a disciplina como obrigatória em seu currículo.

4 Professoras de educação infantil: práticas musicais e os modos de ser na profissão

Para responder como as professoras pedagogas trabalham a música na educação infantil, elencamos algumas questões, que se encontram dialogando entre as cinco unidades de análise, nomeadas “Trabalhando com a música”, “O papel da professora”, “Musicalizar”, “Um ouvinte sensível” e “Músicas infantis”.

A partir das perspectivas de cada professora, foi possível observar como a música está atrelada a unidocência na educação infantil e como ela integra essa docência em particular.

Trabalhar com a música conforme descreve Professora, (CRQ p. 01, grifo da entrevistada) “*vai muito além* de usar músicas para determinar os diferentes momentos da rotina”. Sob este viés, identifico a existência de variadas

possibilidades de inserir a música para além de ser um meio para alguma experiência, aprendizagem específica ou determinar o início ou fim de uma “atividade”.

Sugere, inclusive, certa consciência sobre as formas usuais de inserção da música, por meio de cantigas que desenvolvam hábitos ou músicas de comando como definira Rosa Fuks (1991). Dessa forma, perceber a perspectiva que a professora têm sobre a importância de trabalhar música na educação infantil permeia o entendimento de que a música amplia os campos de experiências quando tece conexões com o encantamento, a alegria e os modos constitutivos e expressivos das crianças.

Assim, entender qual é “o papel da professora” (unidocente) destaca a forma com que as professoras, participantes da pesquisa, entendem seu trabalho como docentes da infância e sua relação com o desenvolvimento de práticas musicais. Ou seja, como a unidocente compreende e atua (pensar e agir) com relação as práticas musicais, voltadas a garantir os direitos das crianças, em especial, de experiências e aprendizagens, promovendo o desenvolvimento integral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na educação infantil (BNCC, 2017).

Urutia sugere que “o papel do professor é oferecer um repertório diversificado de músicas e explorar suas possibilidades, respeitando a cultura das crianças, mas agregando possíveis gêneros musicais que elas desconheçam” (CRQ, p. 2). A professora evidencia possibilidades diversas para o trabalho pedagógico-musical contido em sua ação docente. Assim, o papel da professora e sua identidade profissional parece que estão interligados.

Essa ação é construída individualmente e nas relações que constitui socialmente. Portanto, a música é um meio de constituição do sujeito, bem como da professora e seus modos de ser.

Professora entende que a unidocente deve trabalhar a música com as crianças, de modo que venha a “garantir os *direitos de aprendizagem*, alimentando os campos de experiências e, ao mesmo tempo, trabalhando as competências necessárias para o desenvolvimento das crianças” (CQ, p. 2, grifos da entrevistada). E, mesmo não entendendo a música como conhecimento a ser “trabalhado”, conforme a narrativa, percebe-se que a reflexão está

vinculada à garantia de que a música permeie a vida das crianças de forma efetiva.

Muitas professoras buscam trabalhar a música com intencionalidade em suas propostas pedagógico-musicais. As formas ou modos que as professoras trabalham com a música são muitos. Lírio menciona que trabalha com a música de forma interdisciplinar, junto com os outros campos de experiências, descrevendo:

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

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

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

Em vários momentos do dia a gente trabalha com a música. Eu vejo a música como uma ferramenta de trabalho diário; assim, não tem como não trabalhar a música com eles, colocar uma música para eles, cantar uma música para eles, não tem como não fazer isso diariamente, né (CGF, p. 3).

Podemos perceber que a música, por vezes, é utilizada como meio para atingir certos objetivos (Brito, 2003). De certo modo, o erro não está em a utilizar como ferramenta, mas, sim, como seu único propósito. Nesse caso, a professora utiliza a música como ferramenta, mas não somente para esse fim.

Em outros momentos, o que pode ser feito, ao preservar tais tradições musicais, é criar novos caminhos, e explorar esse fazer musical com as crianças, não só dessa, mas de outras formas.

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

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

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

Esses entrelaçamentos nos provocam a pensar sobre quais são os momentos oportunos para a vivência da música na educação infantil. Em entrevista com o grupo focal, as professoras relataram que a música é trabalhada em todos os momentos, quando as crianças estão no intervalo, brincando, nas demais atividades ou diferentes horários do dia, a partir de uma música ambiente, escolhida pelas professoras, na recepção das crianças, no início das aulas etc. Josi, expõe que “em vários momentos do dia, a gente trabalha com a música” (CGF, p. 3). Fabi também concorda: - “[...] tem vários momentos, né, pra

desencadear uma proposta... ou pra complementar aquela proposta [...] (CGF, p. 3).

A música precisa estar e se fazer presente no cotidiano da educação infantil. O que Fabi menciona, ao comentar que a música está presente em todos os espaços na escola e que ela se faz presente pelo menos em um momento do dia.

Os espaços [em] que elas ocorrem, aqui na escola, eu vou te dizer que ocorrem em todos, quase, sabe? Nas salas referência, a gente usa música, no refeitório, [...] a gente usa música no pátio, né, depende do que a gente está pensando em propor para as crianças. E o tempo de duração depende muito da faixa etária das crianças, digamos o maternal 2, a gente tem uma proposta que, em 15 minutos, deu, né, às vezes, nem isso, às vezes, é mais tempo, depende, se tem instrumento junto, agora, no máximo assim, uma hora. Depende muito do dia, da proposta. E a frequência é diária, todo dia tem música, ou por um motivo ou por outro, mas sempre vai ter, é difícil a gente passar um dia sem música, né (CGF, p. 16).

Esse relato destaca que as professoras estão dispostas a reconhecerem as preferências e gostos musicais das crianças, considerando um dos elementos fundamentais para os processos formativos, das experiências musicais e transformações no fazer e pensar educativo na educação infantil (Prado, 2016). A situação descrita acima, por Fabi, destaca a sensibilidade das professoras em acolher os desejos das crianças e desenvolver o protagonismo infantil.

A criança, como "*um ouvinte sensível*", vem para nos mostrar as potências musicais que existem ao nosso redor e, principalmente, dentro dos espaços escolares. Professora se refere ao trabalho musical unidocente voltado ao ouvinte sensível:

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

O relato de Professora está impregnado por sua preocupação em desenvolver esse ouvinte sensível, ou seja, as crianças, por meio da ampliação de seu mundo sonoro. Isso remete a uma reflexão mais ampliada sobre a

pedagogia da escuta (Correa, 2013), a escuta ativa, sensível, que pretende captar, na perspectiva dessa rede entrelaçadora, aquilo que a criança comunica e demonstra de seus interesses.

Dessa forma, quais são as práticas musicais desenvolvidas pelas professoras unidocentes no que concerne às músicas infantis? Através das perspectivas de cada professora, conhecemos quais são essas práticas musicais e como elas realizam tais experiências a partir dos modos de ser unidocente na educação infantil.

Em uma das perguntas do questionário semiaberto, foram elencados alguns tópicos contendo modos de realização do trabalho musical na unidocência e onde as docentes poderiam sinalizar o que trabalham no dia a dia com as crianças na educação infantil.

Os tópicos apresentados foram: audição de músicas, dança, canto, atividades que envolvam a percepção dos sons (altura, intensidade, duração, timbre, textura), movimentação, construção e execução dos instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, execução de música para formação de hábitos (lanche, fila, soninho), composição ou criação de músicas, assistência de espetáculos musicais, improvisação/composição, história da música, sonorização de histórias, visitas a escolas de música, orquestras, corais, ou outras instituições musicais, jogos e brincadeiras cantadas e outros.

Dentre os tópicos, apenas a opção 'história da música' não foi selecionada por nenhuma das professoras. Abaixo, os dados estão ilustrados por meio de um gráfico, a título de evidenciar as ênfases nas respostas (Figura 1).

6 respostas

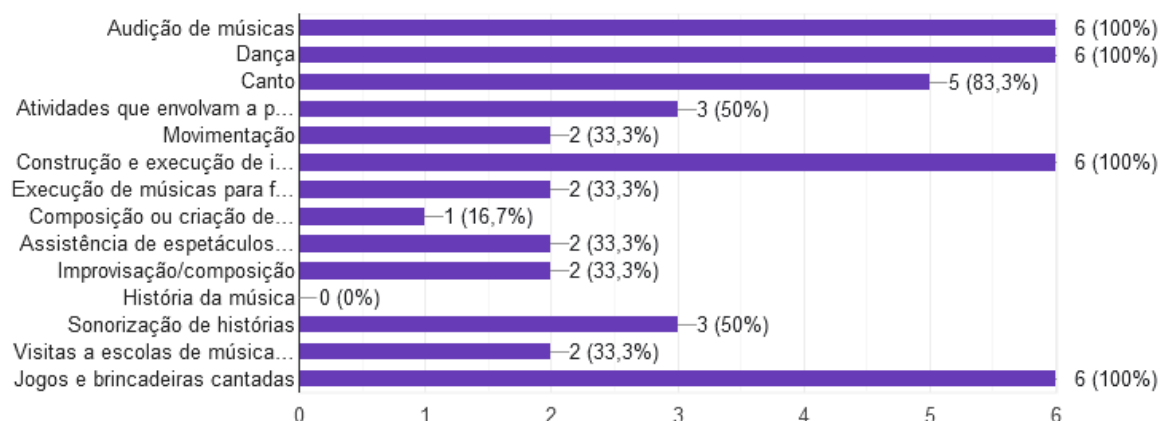


Figura 1 – Modos de trabalhar música na docência na educação infantil
Fonte: elaboração própria

Das atividades listadas, as que são realizadas com maior frequência pelas professoras são: audição de músicas, dança, construção e execução de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis e jogos e brincadeiras. As demais atividades foram indicadas como realizadas, mas nem todas as professoras desenvolvem com as crianças.

Um dos principais motivos narrados para tal é que nem todas as propostas são compatíveis com os diferentes grupos etários, por exemplo, os bebês e as crianças menores, com quem as atividades desenvolvidas teriam um certo limite para que eles possam realizá-las. O que ficou subentendido, é que não ocorrem adaptações para cada grupo etário, mesmo com uma proposta mais simples, na direção de garantir que se trabalhe todas as atividades possíveis com os bebês e as crianças bem pequenas e até mesmo com as crianças pequenas.

Outra questão é a busca por repertórios musicais para o trabalho com as crianças. Existem muitos grupos musicais brasileiros que produzem repertório musical infantil e que despertam a construção de experiências sonoro-musicais. Quatro entre as seis professoras, quando questionadas se utilizavam algum tipo de repertório musical para orientar as suas experiências de aprendizagem com as crianças, responderam que sim.

Elas usam músicas de grupos muito conhecidos nos dias atuais, como por exemplo, “Palavra Cantada”, “Grupo Tiquiquê”, “Grupo Triii”, “Pandorga da Lua”, “Mundo Bitá”. Esses são alguns produtores de músicas bastante midiáticos e

que têm preservado um delineamento mais preocupado com a qualidade sonora das produções infantis.

Quando questionadas sobre quais práticas musicais as crianças mais gostavam de realizar, Josi menciona que é “brincar com os instrumentos, uma coisa que eles gostam muito, né. Na sala dos bebês, é incrível, assim, né, querem pandeiro, a flauta... mas são os instrumentos que chamam a atenção ali deles, né!” (CGF, p. 9).

Josi comenta que por ser professora dos bebês, é muito difícil confeccionar com eles. Então, normalmente, os instrumentos são apresentados prontos, seja de brinquedo ou quando confeccionado por elas.

Flor, que também é professora dos bebês, destaca que tem trabalhado a música “nas rodas cantadas, né, as brincadeiras de roda, eles adoram, ciranda-cirandinha, [...]” ou, ainda, outras cantigas como “Palma, palma, palma, então, tem várias, que eles adoram as músicas das rodas cantadas [...], principalmente os pequenininhos [...], quando a gente começava a fazer a roda, dois três já vinha vindo assim, quando eu via, já tinha uns seis, sete ali” (CGF, p. 11).

Já as professoras que atuam com outros níveis da educação infantil comentam que o que mais é trabalhado, e que as crianças gostam, segundo Urutia, “é cantar, né, eles adoram essa exploração também, né, mas mais é cantar, né, aí já vem a dança junto, a expressão corporal” (CGF, p. 9).

Rosa ressalta que as crianças também gostam muito de trabalhar com coreografias, “montar uma coreografia daí é sucesso” (CGF, p. 10), e Urutia complementa a fala de Rosa, “ainda mais numa época de *tik tock*, Pré A e Pré B, daí eles fazem mais uma coisa voltada à coreografia, faz sucesso realmente” (CGF, p. 10). E Fabi lembra dos jogos de copo, “Jogo de copos, escravos de jó” (CGF, p. 10).

No grupo focal, Josi, ao ouvir o relato de Fabi, também complementa e menciona que trabalha muito os ritmos com as crianças: “no Pré, uma vez eu fiz amarelinha africana, e a gente usa também ritmos com eles; eu gostei de trabalhar com eles, foi uma experiência bem legal. O jogo de copos eu tentei fazer mas não deu muito certo com eles” (CGF, p. 10).

Urutia, aproveitando, comenta novamente suas experiências com o trabalho de música: “no ano passado, esse projeto, eu brincava muito com eles,

mas com gestos simples, né, bate duas vezes aqui (mostrou batendo as mãos nas pernas e depois bateu duas vezes entre as mãos) e funcionou bem assim, mas, assim, no corpo, eles conseguiam fazer” (CGF, p 10).

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

Fabi comenta que trabalha muito com a questão dos termos técnicos e conceituais da música, como ritmo, tempo, duração, altura, intensidade etc., exemplificando para as crianças e, depois, fazendo com que elas explorem a prática exercida pela professora no grupo.

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

Por estarem conversando em grupo, Flor, também confirma que as crianças expressam muito a música a partir dos “sons que o corpo faz também” (CGF, p. 10). Josi comenta como as crianças têm uma boa imaginação, “e eles que inventam, eu me lembro, coisa mais querida, eu perguntei, qual outra parte do corpo consegue fazer, daí eles fazem, nem me passa na cabeça assim, né, que coisa mais que eu poderia fazer e eles vão lá e fazem, bem interessante” (CGF, p. 10).

Todas essas reflexões e descrições de práticas musicais pelas unidocentes, implicam em um processo complexo que permite às crianças ampliar seu repertório de conhecimentos musicais, sua postura frente aos seus gostos, individualidades, e refletem no desenvolvimento como um todo. Como com os bebês, ou seja, “é por meio das interações que se estabelecem, que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons” (Brito, 2003, p. 35), elementos básicos que compõem a música.

Por vezes, a prática musical é efetivada por outros vieses que perpassam a apreciação musical. De modo a exercitar a audição, as diferenças tímbricas, as professoras pedem para identificar algum instrumento, ou até mesmo, gênero musical.

Urutia, destaca que “também fazia com eles [...] colocar a música, daí, eu perguntava pra eles: tá, mas isso é *funk*, é pagode, se é *rock*, o que é? Daí, é guitarra (fez expressão imitando uma criança gritando ansiosa) né, eles associavam muito a guitarra com o *rock*, né [...]” (CGF, p. 12).

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

Teve a semana da arte, né, veio uma moça, uma professora, então, sempre que a gente pode, a gente está trazendo profissionais da área para nos ajudar, porque a gente não têm essa formação específica, né, então, acho que é bacana quando a gente consegue esse pessoal assim, capacitado para isso (CGF, p. 13).

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

Ano passado, a gente tinha um projeto: quem mora na minha casa, que era em função dos bichos, sabe [...] Nós sempre pensávamos nas músicas; daí, a gente buscava músicas também que se relacionassem com aquele bicho, assim, como eles gostam, assim, bastante... têm uma música da lagarta que se transformava em borboleta, bem legal... [...] (CGF, p 14-15).

Todas essas práticas mencionadas nas falas das professoras, expressam validade, com relação ao que as motiva a pensar o planejamento e a inserção da música no contexto de cada grupo etário.

Outro ponto é o resgate da cultura musical, interligado às práticas musicais de diferentes gerações, o que permite o conhecimento por parte das crianças das nossas tradições musicais e brincadeiras infantis, como canções, parlendas, cantigas de roda, entre outras.

Flor, comenta que, como professoras, também temos algumas preferências para trabalhar com algumas músicas em particular. Isso tem muito a ver com a nossa própria história de vida, com o que vivemos e as nossas memórias afetivas. Ela discorre a respeito:

[...] pra mim, as músicas que eu canto e danço com eles, isso tem a ver bastante com a minha infância, né, músicas que eu cresci me acostumando a escutar, cresci me acostumando a brincar, cresci me acostumando a ouvir, é, pra mim, aquilo, tipo, quando eu coloco..., claro que é um gosto meu, mas eu tenho um desejo, assim, de que as crianças gostem e que elas... porque pensa, hoje, na nossa idade, as músicas nossas não são as mesmas que as dos gostos deles, mas aquelas músicas da nossa infância são tão emotivas, tão cheias de memória afetiva, que eu, por exemplo, eu gosto, eu quero que eles aprendam também, como essas cantigas de roda, como ciranda-cirandinha, lá vem... aquela, borboletinha, a formiguinha, aquela (daí ela canta): a canoa virou, por deixar [...] (CGF, p. 15).

O exemplo de Flor evidencia o quanto de nós está na docência, nas práticas musicais, nas escolhas de repertórios e modos de os desenvolver, na forma de entonação vocal, na articulação corporal e modo de explorar os sons, da fala, do corpo, e toda a articulação de saberes que emergem de nossas histórias de vida.

Portanto, em Brito (2003, p. 28), resgato que “tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical”.

5 Considerações de uma escuta sensível

É evidente como os modos de ser professora estão relacionados pelo ponto de vista de cada uma, no trabalho musical que é abordado na prática com as crianças na escola. Dessa forma, os modos de ser unidocente marcam suas trajetórias, de vida e profissional, com suas várias intersecções e espaços situados, concretos, diversos (Santiago; Moura, 2021).

Assim, verifico que os modos docentes estão imbricados no fazer cotidiano das professoras. Observo ainda que as professoras são motivadas

pela busca desse constante formar-se, também como maneira de identificação, através da prática musical com as crianças.

Foi possível visualizar a importância que a música realiza no processo educacional de crianças na educação infantil, a partir dos trabalhos musicais que foram apresentados pelas professoras no decorrer de suas falas descritivas e narrativas. A música faz parte da vida das professoras, a partir das suas práticas diárias com as crianças no cotidiano escolar, no mundo, na sociedade e com as pessoas que elas convivem.

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

Ademais, além do esforço das professoras para que o trabalho musical esteja cada vez mais presente na prática docente, também é necessário, que se favoreça o desencadeamento para que tal prática aconteça com mais frequência nos espaços escolares, como as estruturas institucionais e contextos de vida adequado.

A busca por formações complementares são como alimento ou combustível, em uma linguagem metafórica. Os movimentos formativos qualificam modos de ser unidocente, bem como, no caso da música, resultam em um trabalho musical de modo mais eficaz e com mais propriedade e segurança de suas práticas.

A formação foi o principal elemento visualizado nas análises, como impeditivo, às professoras, de realizarem um trabalho musical mais aprofundado com as crianças, principalmente, por narrarem o sentimento de insegurança advinda da falta de conhecimentos musicalmente mais específicos, metodológicos e atualizados. Desse modo, a formação se sobressai como elemento-chave para que mais professoras se comprometam com o trabalho musical com as crianças na educação infantil.

Sobre o trabalho musical de professoras unidocentes, as práticas que mais são abordadas para trabalhar música com as crianças na educação infantil são as cantigas, brincadeiras de roda, canções populares, jogos de copo,

parlendas, coreografias, reprodução musical, produções musicais, fundo musical, complemento de propostas educacionais e organização de rotina.

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

Portando, as professoras constituem seus modos docentes de pensar e agir, além da prática musical, a partir de uma escuta sensível. Elas se mostram atentas ao potencial dos acontecimentos nas relações com as crianças e no cotidiano do espaço escolar. Assim, podem tornar-se, a partir de um olhar subjetivo, grande potência nas práticas pedagógico-musicais.

Referências

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. de. Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. *In*. Bellochio, C. R. (Org.). *Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 13 - 36.

BELLOCHIO, C. R.; MACHADO, D. D. A presença da música nos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa a partir das narrativas de professores unidocentes. *In*. Bellochio, C. R. (Org.). *Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 77 - 96.

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

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

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

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. *In. Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de maio de 2006.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.
- CORREA, A. N. *Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário*. 2013Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- D'ÁVILA, C. M. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitárias docente. *In. D'ÁVILA, C. M. (Org.). Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 49 - 62.
- FUCKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GASPARETO, A. N. Pedagogia – musica – unidocência: a emergência em revisitar reflexões e saberes sobre a formação inicial de professores. *In. Bellochio, C. R. (Org.). Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p. 133 - 148.
- GATTI, B. A. *Grupo focal em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- LIMA, G. E. de. *Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MADALOZO, T. *et al.* Culturas da infância na educação musical: da audição musical ativa à música corporal. *Revista da Abem*, v. 25. 16, nov. 2021.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In. MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PRADO, P. D. Culturas infantis e experiências estéticas: entre corpos grandes e bem pequenos. *In. MARTINS FILHO, A. J. (Org.). Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês*. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 69-82.
- PEROZA, M. A. de R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.
- SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. O início da carreira docente: entre inquietações, dilemas e delícias. *In. SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. (Orgs.). Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 13-22.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da Abem*, v. 19. n. 26, p. 105-118, jul./dez. 2011.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação*, v. 39, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre; Salvador: Edipucrs; Eduneb, 2006.

WERLE, K. As músicas das culturas de infância: discutindo sobre o protagonismo infantil na escola. In. Bellochio, C. R. (Org.). *Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017 .p. 239-256.