

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Kamylla dos Santos Rocha

**MUSICALIZAR E MOVIMENTAR: PROFESSORAS  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM (FORM)AÇÃO**

**Campinas**

**2012**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Kamylla dos Santos Rocha

## **MUSICALIZAR E MOVIMENTAR: PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM (FORM)AÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado á Faculdade de Educação da Unicamp, como exigência parcial, para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Luiz Schroeder.

**Campinas**

**2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

R582m Rocha, Kamylla dos Santos, 1989-  
Musicalizar e movimentar: professoras da educação  
infantil em (form)ação / Kamylla dos Santos Rocha. –  
Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Jorge Luiz Schroeder.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Formação continuada do professor. 2. Educação  
infantil. 3. Arte. 4. Música. 5. Dança. I. Schroeder, Jorge  
Luiz. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade  
de Educação. III. Título.

12-247-BFE

**Campinas, dezembro de 2012**

---

**Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Jorge Luiz Schroeder**

**ORIENTADOR**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Maria Strazzacappa Hernández**

**SEGUNDA LEITORA**

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar agradecer sempre e muito a Deus por todas as oportunidades. Por cada vez que me trouxe e concedeu algo muito maior e melhor do que meus planos iniciais; por cada pessoa pontinho de luz que colocou em meu caminho para me guiar; por cada pessoa que se fez anjo da guarda para me cuidar; e por fim, por cada pessoa que se fez música e me animou, me fez dançar e/ou confortou nos momentos difíceis.

Agradecer às mulheres de referência mais forte e admiráveis da minha vida: Mamãe Diva e Mãe dois: avó. Obrigada por todos os momentos de apoio, de inspiração e que transformou desespero em calma, tranquilidade e sorriso!

À mamãe por cada sorriso, por cada vez que morremos de rir antes de dormir, por todos os vários momentos de estudo juntas; na cozinha e pelos passeios mais inesquecíveis. Obrigada por me fazer conhecer o mundo da fantasia, da simplicidade e do carinho. Amo muito usted!

À minha Avó Dulce. Minha mãe dois, pelos momentos de costura e de cuidar dos bichinhos de estimação que marcaram minha infância. Pelos jogos que só você sabia jogar e ganhar. Obrigada pelas tardes de fofquinhas, de me conduzir aos baús mágicos com as memórias das vidas recheadas, de “mata-fominha” e café fresquinho. Eu te amo muito, por todos e por cada ensinamento!!!

Pai e avô: Aos elogios e incentivos necessários.

Pai pelo carinho e estímulo.

Avô Antônio por todas as viagens, os lugares novos, as paisagens bonitas, as risadas antes das sonequinhas das tardes. Agradeço pelos lugares incomuns a uma criança que marcaram a minha infância; os cafés da manhã de domingo e todo o carinho que só um avô-pai pode dar.

Avó Inês, a estrelinha mais linda do céu. Obrigada por todo o carinho, dedicação e pelas tardes de brincadeiras que a senhora nos ofertava (*in memórian*).

Avô Romero pelo carinho de sempre, pelos doces das infâncias e por cada ensinamento passado nas tardes de sinuca.

Às amigas e amigos feitos ao longo de toda a trajetória de escolaridade básica: Vou levá-los sempre em meu coração e cotidiano.

Aline: Por ser tão iluminada e por tanto ensinar nos teus atos. Te amo irmã-amiga.

Daniela: Pelas tardes de conversas construtivas ou não, via internet, que se fez necessária por conta da distância impiedosa imposta a nós.

Maysa: amiga(s) de muitos tempos (fáceis e difíceis), de muitas alegrias, do compartilhar de muitas conquistas e de muitas novidades. Obrigada pelos dias da escola, pelos conselhos, pelas festas e pelo novo vocabulário “zip’s” que você me trouxe!

Priscylla: Por ser tão doce e meiga sempre. Obrigada por sempre nos acolher em sua casa para a elaboração dos trabalhos, pelos risos, doces e filmes que sempre acompanhavam e alegravam as nossas tardes.

Wellington: Quanto tempo, não?! Quem diria que de tão opostos nasceria uma amizade tão bonita e verdadeira. A você eu tenho que agradecer especialmente pelas broncas mais sábias que recebi na vida! Obrigada por toda força e pelos desabafos.

Aos amigos feitos na vida, na rua, na chuva e na fazenda: obrigada pelas gargalhadas nas tardes de domingo com futebol e vídeo game, pelos dias de cinema em casa, pelas festas de rock’n roll e pelos passeios de madrugada pelas ruas... saudades!

Às amizades construídas no cursinho: sem palavras para conseguir descrever o quão mágica, especial e intensa foi esta etapa da minha vida. Sorte a todos!

Aos professores do cursinho: Obrigada por toda a ajuda num dos momentos mais decisivos da vida. Vocês foram fundamentais na iniciativa de uma etapa que está sendo encerrada agora, com muita alegria e satisfação. Obrigada pelas festas também, pelos passeios e por todas as reflexões compartilhadas.

Alex: você sempre será um Mestre querido!

Às pessoas mais importantes, encantadoras, sensíveis que conheci na Graduação: Samara e Sandra. Obrigada por cada riso, angústia, e olhar de apoio compartilhados. Por cada festa, comemoração, passeios, dias de chuva, produções e des-produções de valores! Um brinde ao cultivo das rosas no jardim da amizade.

Paula e Peggy: pelo carinho de sempre. Por toda a ajuda e exemplo mais prático e fidedigno que o sentido desta palavra pode abarcar!

Laís e Eliana: pelo carinho e pelas socializações de práticas e de idéias.

Agradeço ainda a todos os professores que me acolheram ao longo da graduação, em cada etapa diferente constituída da minha vida acadêmica. Telma Pilleggi Vinha (LPG), Heloísa Helena Pimenta Rocha (MEMÓRIA), Guilherme do Val Toledo Prado (GEPEC), Helena Altmann (FEF), Márcia

Strazacappa (LABORARTE), André Luiz Paulilo (CIVILIS) e, especialmente, ao professor Orientador deste TCC Jorge Schroeder (LABORARTE).

Jorge obrigada pela dedicação, inspiração e pela maestria na condução dos caminhos deste trabalho. Obrigada também pela prontidão e atenção de sempre.

Márcia obrigada por me encaminhar ao Jorge, pela leitura e pelas sugestões dadas a este trabalho.

Todo o grupo Pedagogias das Infâncias: obrigada por terem me acolhido, pela disposição de vocês e por terem sido parte tão importante deste trabalho. Foi um prazer enorme conhecê-las!

Agradeço ainda a todas as escolas pelas oportunidades de estágio, momentos estes de tanto aprendizado para a profissão e para a vida!

Agradeço enormemente à todas as crianças, por serem inspiração, pontinhos de luz e de alegrias. Crianças que tanto me encantam nessa etapa da minha vida, que me fazem acreditar no possível e no impossível, no real e no imaginário. Obrigada por tudo e por sempre.

Me sinto muito orgulhosa e feliz pelas professoras maravilhosas que encontrei em meu caminho nessa trilha profissional. Professoras Elaine, Tati, Luci, Giselle, Simone, Marcela e Priscila. Obrigada pelo acolhimento e por terem me guiado nos primeiros passos. Silvania, Lenice, Andréia, Mara, Geni, Beth, Renata R., Gi, Sara, Neide... Obrigada pelo carinho e ensinamentos pedagógicos nesta nova etapa da vida! É um prazer dividir minhas manhãs e tardes com vocês =).

Ainda Sônia, Claudete, Stella, Vera e Celma: Obrigada pelas conversas matinais, pelas aspirações políticas e por cada palavra de incentivo nos dias difíceis. Obrigada ainda por todo o carinho, pelos sorrisos e abraços.

Meninas da cozinha: Verinha, Marta, Laudete, Aninha e Cleusa, obrigada pelo carinho gastronômico de todos os dias.

E, para finalizar, agradecimento aos professores mais marcantes e inesquecíveis desde a Pré-Escola até o Ensino Médio: Márcia, Jô, Eliana, Rita, Célia, Maria Enides, Magdalena, Marcos, Edna, Abrão, Rose e Sílvia. Agradeço sinceramente desde as primeiras letras, até as reflexões sobre o bater de asas de uma borboleta!

# Lua de Cetim

## Francis Hime

Lua de cetim  
Tempo quente, amendoim  
Dia de vadiar  
Vagabundear  
De tudo adiar  
Se deliciar  
Deito no capim  
Planto avencas num xaxim  
Samambaia e algum jasmim  
Que preguiça de mim!  
Ai, ai, que me dá  
Sei lá, o que me dá  
Só sei que isso me encanta  
Sapos no quintal  
Venta a roupa no varal  
Vai caindo um toró  
Lá no Tororó  
Cantou um curió  
E eu fico tão só  
Sabe meu amor  
Meu jardim tá todo em flor  
Deu camélia e monsenhor  
Deu até beija-flor  
Não é que me deu  
Vontade do meu  
Menino que bem me nina  
Seja como flor  
Seja sempre o meu amor  
Diga o quanto o bem-me-quer  
Gira o sol se bem me quer  
Se é bom viver em paz  
Não abra meu rapaz  
Não faça o que não quer  
Não faça o que se faz  
Lua de cetim  
Tempo quente, amendoim  
Dia de vadiar  
De vagabundear  
Dia de adiar, se deliciar  
De vagabundear  
Vai caindo um toró  
Cantou um curió  
E eu fico tão só  
Cantou um curió.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo a discussão acerca das possibilidades de se trabalhar com Artes na Educação Infantil, focalizando, sobretudo, no trabalho que é realizado com a Música e com a Dança com as crianças pequenas. Para além do levantamento bibliográfico relacionado à temática das Artes, da Música e da Dança na Educação Infantil, fez parte, ainda, desta pesquisa o acompanhamento, em campo, de alguns encontros do curso de Formação Continuada oferecido pela NAED Noroeste - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – Pedagogias das Infâncias. Houve também uma pesquisa, a partir de entrevistas, com professoras de Escolas Municipais de Educação Infantil de Campinas que faziam parte deste curso. Esta pesquisa apontou a proposição, no trabalho destas professoras, na relação das experiências estéticas das crianças como uma forma sensível de descoberta do mundo, que envolve, principalmente, a dimensão expressiva do corpo. Sendo assim, as experiências com as Artes se mostraram como fundamentais para a formação das crianças, para a composição do trabalho pedagógico (que é organizado por essas professoras) que perpassa a formação docente, e que envolve a formação continuada das professoras que atuam nesta etapa da Educação Básica. O presente estudo trouxe também algumas reflexões no que diz respeito às concepções do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil acerca do trabalho *para* e *com* as Artes: a dança e a música. Este último propõe algumas sugestões de atividades com Movimento e Música para as crianças que foram confrontadas com as possibilidades e limites com que as professoras realizam seus trabalhos.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada de Professores; Educação Infantil; Artes; Música; Dança

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**AGI-** Agrupamento I

**AGII-** Agrupamento II

**AGIII-** Agrupamento III

**CEFORTEPE-** Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional

**CEMEI-** Centro Educacional Municipal de Educação Infantil

**CPEI-** Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil

**E.I.-** Educação Infantil

**EMEI-** Escola Municipal de Educação Infantil

**LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC-** Ministério da Educação e da Cultura

**NAED-** Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

**P.1-** Professora 1

**P.2-** Professora 2

**P.3-** Professora 3

**P.4-** Professora 4

**P.5-** Professora 5

**RCNEI-** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**TCC-** Trabalho de Conclusão de Curso

## Lista de imagens

<b>Figura 1 - As cores da Galáxia Cata- Vento .....</b>	<b>18</b>
<b>Figura 2- Brincando de Roda: Geraldo Silva da Cruz.....</b>	<b>37</b>

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO-</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I- NARRANDO A ESCOLHA DO TEMA: Trajetória e inspirações para a pesquisa-</b> .....	17
1.1 Os Referenciais teóricos.....	25
<b>CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO INFANTIL- O passado e o presente-.....</b>	27
2.1 Um breve histórico .....	30
2.2 O presente: As concepções das instituições de Educação Infantil no RCNEI .....	33
2.3 Os objetivos gerais para a Educação Infantil presentes no RCNEI .....	36
<b>CAPÍTULO III- MUSICALIZANDO E DANÇANDO: Propostas e Objetivos do RCNEI-</b> .....	38
3.1 Movimento .....	40
3.2 Presença do movimento na Educação Infantil: idéias e práticas correntes .....	41
3.3 A criança e o movimento .....	44
3.4 Música: “Forma de conhecimento sobre a vida e o mundo”	47
3.5 Criança: “Se não houver transgressão, não há criação” .....	52
<b>CAPÍTULO IV- ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E ELABORAÇÃO-</b> .....	54
4.1 Procedimento Metodológico .....	56
4.2 Processo de Elaboração do Roteiro de Entrevistas .....	59
4.3 O questionário.....	60
4.3.1 Trajetória profissional das docentes e atendimento das unidades .....	60
4.3.2 A formação para a(s) Arte(s) na Formação Inicial.....	61

4.3.3 A organização do trabalho pedagógico .....	62
4.3.4 A Música e a Dança.....	63
4.3.5 A formação continuada .....	63
4.3.6 Algumas concepções que compõem a Educação Infantil ...	64
<b>CAPÍTULO V- A GENTE PIRA, “DES-PIRA E DISPARA”- .....</b>	<b>66</b>
5.1 As Formações Iniciais- a Pedagogia e o magistério .....	69
5.2 A Formação Continuada .....	72
5.3 Formação do professor: um processo em <i>continuum</i> .....	75
<b>CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS- .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS- .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS-.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO 1 - Letras das Cantigas citadas.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 2 - ENTREVISTAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO 3 - Conteúdo escrito do pôster.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO 4 - Fotos do “Pôster”.....</b>	<b>136</b>

# INTRODUÇÃO

A elaboração da pesquisa para este Trabalho de Conclusão de Curso se deu de forma muito particular em minha vida acadêmica, além de ter trazido contribuições riquíssimas para as minhas práticas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil.

No decorrer desta produção haverá uma discussão acerca da(s) Arte(s) na Educação Infantil, passando pela percepção do que seja o trabalho docente com esta temática e focalizando, sobretudo, no que é desenvolvido em relação à música e à dança com as crianças pequenas. Abordarei também qual a percepção sobre o que é a Arte e as propostas de atividades que contemplem essa concepção que está sendo re-construída, re-apresentada e dialogada com os cursos de Formação Continuada para professores e professoras da Rede Municipal de Campinas, oferecidos pelos Núcleos Ações Descentralizados.

Cabe ainda atentar para o fato de que não pretendo elaborar definições ou padronizações, mas tratar das potencialidades de exploração dos sentidos humanos que as Artes podem estimular.

O desafio deste trabalho está centrado em compreender a organização do trabalho pedagógico de modo que a expressão estético-artística esteja presente, e que as experiências estéticas façam parte do cotidiano, do imaginário e da realidade infantil. Como a instituição escolar, das crianças pequenas, pode favorecer o desenvolvimento da socialização, da cognição e da afetividade? Como a organização do trabalho pedagógico estimula a expressão artística, e conseqüentemente, as experiências estéticas? Quais as formas de expressão estético-artísticas são mais estimuladas?

O que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe? Quais as concepções presentes acerca da Instituição Educacional

voltada para a primeira infância? Quais as concepções sobre as crianças brasileiras?

Sendo assim, a organização do trabalho se constitui da seguinte maneira:

No primeiro capítulo serão abordadas as questões relativas às inquietações que motivaram a pesquisa, focalizando, sobretudo, sobre qual espaço as artes vêm ocupando na Educação Infantil; nesse sentido levantar uma discussão inicial acerca da Arte e do Imaginário na primeira infância.

Ao se tratar das crianças pequenas, se faz fundamental a discussão acerca do espaço de socialização destinado a essas crianças em nossa sociedade: As Cemei's<sup>1</sup> e Emei's<sup>2</sup>, no município de Campinas. Ainda atentando para essa questão e discutindo sobre o espaço da socialização, o diálogo será a partir de um breve histórico da Educação Infantil no Brasil; chegando o momento histórico de elaboração RCNEI. Então tratando, nesta parte do trabalho, do primeiro volume deste documento, qual a concepção as creches e pré-escolas? Esse é o objetivo do segundo capítulo.

O próximo capítulo estará focalizado nas questões orgânicas relativas à música e à dança com as crianças a partir dos 4 meses aos 5 anos e 11 meses de idade, faixa etária das crianças que freqüentam Cemei's e Emei's; destacando a abordagem na qual a música e dança são trabalhadas no terceiro volume do RCNEI. Como a dança e a música podem fazer parte de uma das possibilidades de se repensar a educação?

No quarto capítulo será apresentado o roteiro de entrevistas realizadas com professoras da Rede Municipal de Campinas, sendo a maioria delas, professoras da região Noroeste do município. Faz-se necessário o destaque de que, foram realizadas entrevistas somente com as docentes porque somente elas participavam do curso de formação continuada oferecido pelo NAED Noroeste.

---

<sup>1</sup> Centro Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de, aproximadamente, 4 meses a 3 anos e 11 meses.

<sup>2</sup> Escola Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de, 4 anos aos 5 anos e 11 meses de idade, aproximadamente.

A seguir, no quinto capítulo, haverá as discussões e reflexões acerca da Formação Inicial e do curso de Formação Continuada, e o destaque que a Arte tem ocupado na Formação docente e no trabalho pedagógico com as crianças pequeninhas: quais as possibilidades de se trabalhar com as artes na Infância?

Para finalizar, no último capítulo serão apresentadas as reflexões que o percurso da pesquisa permitiu-me elaborar, convidando os leitores e as leitoras a fazer indagações sobre o espaço que a Arte ocupa em nossa prática e em nossa vida; como vemos essa possibilidade de viabilizar e expressar nossos sentimentos e sensações e como podemos abordar as artes e expressões artísticas na educação infantil de modo que não seja, tão somente, por um viés utilitarista.

O texto, contará, ainda, com contribuições das bibliografias mais marcantes e significantes do curso de Pedagogia, além das produções, saberes e vivências estéticas e artísticas que ora foram descobertas, ora foram encobertas, ora tidas como presente para que a contínua construção do caos e do cosmos se tornasse mais orgânica nesse processo de escrita!

# **CAPÍTULO I-**

## **NARRANDO A ESCOLHA DO TEMA: Trajetória e inspirações para a pesquisa**



**Figura 1-** As cores da Galáxia Cata-vento<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://cosmonovas.blogspot.com.br/2012/05/as-cores-da-galaxia-catavento.html>. Acesso 18 nov. 2012.

*O mistério faz parte da beleza!*

*Não só de pão vive o homem...*

Este capítulo visa narrar um pouco da minha experiência de vida, e o que levou à elaboração deste Trabalho de conclusão de Curso com a temática das Artes, especificando as questões relativas à música e dança na Educação Infantil.

Minha relação com as Artes no geral sempre foi muito limitada, na minha própria avaliação. Na pré-escola lembro-me basicamente das brincadeiras de roda, das corridas no gramado e das repetições de número e letras em nossos caderninhos brochura. No Ensino fundamental pouco me lembro sobre as aulas de Artes, apesar de lembrar muito e bem da professora; as poucas recordações que tenho são dos textos na lousa, e de algumas releituras que fazíamos de alguns quadros. Ah, as músicas eram cantadas e dançadas na festa junina, havia a música tema de cada sala nos jogos anuais (que chamávamos de Olimpíadas das Cores), e também os ensaios para as festas e apresentações no final no ano.

Já no ensino médio não tínhamos mais as músicas nem as coreografias. Não tínhamos também os textos na lousa e nem as releituras das obras. Tínhamos medições de ângulos, desenhos com formas geométricas para pintar e muita falta de professores.

Do ensino fundamental até o ensino médio, minhas aulas de educação física foram sempre marcadas pelo esporte coletivo. Na maioria das vezes até jogava mais com os meninos e menos com as meninas, que preferiam os jogos de tabuleiro, amarelinhas e brincadeiras de roda ou de casinha. Nas escolas (por ter cursado o Ensino Fundamental em uma escola Municipal situada no bairro em que morava, e o Ensino Médio em uma escola Estadual próxima ao centro comercial da cidade de Campinas) fiz amigos e amigas, companheiros e companheiras de times de futebol, handebol, queimada e vôlei.

No cursinho pré-vestibular tive uma formação política muito forte, até certo ponto atuante. Mas o foco foi totalmente conteudista. Passar no vestibular era questão de honra. Então, o máximo que desfrutei foi da cinematografia, mas por um viés puramente utilitarista. Por exemplo: assistir algum filme para entender mais sobre algum período histórico.

E assim foi até entrar na Unicamp e conhecer pessoas fantasticamente criativas, e que se expressavam muito bem além da escrita e da fala; o meu interesse pelas Artes foi despertado. Apesar do despertar, o interesse ficou muito mais no plano contemplativo do que prático, por achar que “não tinha jeito para a coisa”.

Foi então que comecei a trabalhar na Educação Infantil e conheci uma professora que fazia um trabalho maravilhoso com as crianças relacionado às Artes. Essa professora oferecia às crianças experiências estéticas diversas, com referências múltiplas, estimulando e acolhendo as diferentes formas de expressões que as crianças manifestavam.

Perceber a falta de repertório em relação ao que proporcionar artisticamente para as crianças e perceber a lacuna nas formas de expressão artísticas durante a minha formação: foi isto que me fez optar por buscar a temática das Artes para a elaboração deste trabalho. Não poderia permitir que esta lacuna permanecesse após mais esta etapa de formação concluída.

Por que a Educação Infantil, a Música e a Dança?

A música sempre foi muito forte em minha vida. Havia música em quase todos os momentos e em quase todas as ocasiões que me lembro. Quando estava triste, ou feliz, caminhando, havia sempre músicas marcando esses momentos: lugares novos com músicas novas, pessoas associadas às músicas. Música para e durante a escrita deste trabalho...

Apesar de não achar que saiba dançar, a questão do movimento também sempre foi muito forte em minha vida. Ainda criança brincava muito na pré-escola. Corria e jogava bola na rua com meus vizinhos meninos. Ter tios um pouco mais velhos, primos meninos e a maioria das crianças da vizinhança

serem do sexo masculino me fez gostar muito de esporte e atividades físicas – socialmente tidas como de meninos-. Não necessariamente dança.

A Educação Infantil... me causa suspiros só de pensar! Foi neste campo que me encontrei e me realizo profissionalmente.

Em conversas com duas grandes amigas de graduação, o encantamento crescia mais e mais a cada dia, ao compartilharmos nossas experiências e descobertas em nossos estágios. Uma delas já era atuante na Educação Infantil na rede de Campinas desde o primeiro ano da Faculdade, em 2008.

Nas trocas de experiências sobre nossos estágios na Educação Infantil, realizados em 2011 na mesma unidade, uma colega de curso me disse uma frase, que certamente foi uma das maiores motivações para a pesquisa descrita neste trabalho, mesmo que na hora não tenha percebido: “Da forma como as professoras que acompanhamos em nossos estágios trabalham, não tem como ver a Educação Infantil sem essa relação com as Artes.”

Não tem! E trabalhar com e na Educação Infantil me fez entender isso melhor do que nunca em minha vida, sobretudo no trabalho com os bebês. As crianças muito pequeninhas, de 0 a 3 anos me causam um encanto desvairado. É lindo ver a relação que os bebês estabelecem com o mundo, como se encantam com cada descoberta, e como se sentem vitoriosos por cada passo novo. E como se manifestam muito, e sempre, corporalmente.

Não consigo conceber Educação Infantil sem movimento, sem descobertas, sem músicas, sem cores e sem as experiências estético- artísticas.

Tendo me encontrado profissionalmente na Educação Infantil, não conseguindo conceber essa etapa educacional sem música e sem movimento é que começaram a se desenhar os meus interesses neste campo de atuação e de estudo. Para além de buscar compreender práticas, quis tentar também reformular e enriquecer as minhas práticas com as crianças pequenas, tentando ofertar e oferecer as mais diversificadas experiências estéticas, abrindo alas para o caminho das descobertas *com* as Artes e *para* as Artes.

Tomei então, como ponto de partida para a elaboração das minhas práticas pedagógicas a seguinte indagação: “Como o educador poderá abrir espaço para as cores, a musicalidade, os sons, os movimentos e a alegria de dizer a palavra? Reconhecer e descobrir a sua própria possibilidade criadora é um ponto de partida essencial.” (LEITE & OSTETTO, 2009, p. 9)

Um dos caminhos para desbravar essa trilha foi buscar referências em quem já atua na área, quem tem certo tempo de experiência e continua em formação, refletindo, em coletivo, sobre a prática pedagógica. Fui buscar referência e também coletar dados para a elaboração deste TCC em um Curso de Formação Continuada de professoras atuantes na Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas. Fui buscar nesse grupo de professoras algumas possibilidades e limites para a descoberta de referências para a minha ação e reação criadora como profissional na mesma área.

Ao longo da bibliografia estudada e do acompanhamento de alguns encontros deste curso de Formação Continuada, entendido e dito pelas professoras como sendo um grupo de estudos, pude entender que Arte é isto: Arte é totalidade! Que para criar são necessários a transgressão, a fantasia, o imaginário, tão fortes e encantadores presentes nas crianças da Educação Infantil. Assim, nesse sentido, encontramos correspondência em Vigotski, autor que afirma que “A conclusão pedagógica que se pode chegar (...) consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação.” (VIGOTSKI, 2009, p.23)

FREIRE (2001), nessa perspectiva, nos convida a refletir sobre os movimentos criados, expressos a partir do trabalho do educador na formação dos pequenos e das pequenas, no que diz respeito

(...) ensinar a dança como arte criativa e seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança como um ser integral. O papel do professor seria o de proporcionar experiências que favorecessem as crianças no desenvolvimento da capacidade de criar. (Freire, 2001, p.34)

Assume-se a importância de trabalhar o conhecimento do próprio corpo, dos corpos com quem as crianças convivem, tanto infantis, como de adultos;

corpos que se percebem - individualmente e no coletivo- que trazem conhecimentos e experiências fundamentais à existência humana a partir dos movimentos, das descobertas que estes momentos podem proporcionar. A perspectiva a se adotar é a da importância de uma prática para com as crianças que estimule a movimentação e entenda que os

(...) movimentos corporais executados por elas são fundamentais para a configuração de ações inerentes aos jogos e às brincadeiras no momento em que ocorrem; são uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança. (Filho, 2011, p. XI)

Descritas essas concepções de Educação Infantil, ela se tornou para mim um interessante objeto para a pesquisa. A razão é por ser um campo tão rico, de reflexões tão profundas, acerca de como as crianças pequenas produzem e socializam os seus conhecimentos, numa instituição que visa, majoritariamente, a socialização de crianças com outras crianças, em um espaço seguro e confiável.

Sendo assim, estudar quais práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica que propiciem o contato com as várias linguagens que a Arte permite e oferece, passou a ser a minha prioridade: tentar enxergar para além da organização das atividades que o professor propõe com sua equipe de trabalho, ou seja, o que as crianças já descobrem por si só e na interação com outras crianças na produção das culturas infantis.

Partindo do viés do estudo, produção, socialização e sensibilização, o processo de musicalização, então, pode ser entendido como desenvolvimento do senso musical das crianças, de sua sensibilidade para a música, para a expressão musical, para o ritmo, “ouvido musical”, isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro (OLIVEIRA, 2011). Esta pesquisa tem por objetivo estudar como os processos de interação e os próprios significados dados aos movimentos dos corpos fazem parte das descobertas infantis.

Outro processo é também pensar no processo educativo que perpassa a música de forma a compreender que

Tocar e movimentar são as primeiras ações para nos desenvolvermos. Elas estabelecem a linha de base para a percepção futura por meio do olfato, gustação, audição e visão. Pela exploração do processo perceptivo, podemos expandir nossas escolhas para responder a nós mesmos, aos outros e ao mundo no qual vivemos (COHEN *apud* FREIRE, 2001, p.48).

Como aponta Freire, tais práticas são importantes não só para o desenvolvimento do “ouvido musical”, mas também uma possibilidade de construção muito mais ampla do que trabalhar as possibilidades e descobertas dos movimentos, que por si só já é muito rico; é poder trabalhar todos os sentidos que temos e explorá-los da maneira mais ampla e dinâmica na produção da identidade.

Assim, a minha vontade de trabalhar com as músicas e as expressões corporais na Educação Infantil veio de modo a tentar compreender melhor as relações estabelecidas entre elas para romper a relação forte que as músicas cantadas e ouvidas cotidianamente têm com as coreografias, ou seja, os movimentos prontos e pré-estabelecidos para as crianças (exemplificando: meu lanchinho vou comer e o som do mosquitinho<sup>4</sup>). A questão do repertório infantil associado aos movimentos prontos e acabados e também do uso das “musiquinhas” como instrumento de controle, presente ainda nas práticas de algumas professoras (relatadas por colegas da turma em nossos encontros com a professora que ministrava a disciplina de estágio em Educação Infantil), me causava grande incomodo, e me levou a esta pesquisa e produção deste TCC.

Em um dos Trabalhos de Conclusão de Curso que consultei como referência para a elaboração deste, encontrei a seguinte narrativa que não é diferente daquelas narradas pelas minhas colegas de graduação quando nos encontrávamos para a discussão dos nossos estágios nas instituições de Educação Infantil

Quando ingressei na rede de Campinas, encontrei uma educação infantil em mudança, valorizando a infância e dando visibilidade aos fazeres das crianças. No cotidiano, pude observar como as práticas desenvolvidas eram tradicionais, baseadas na educação escolar que tem como objetivo,

---

<sup>4</sup> Letra desta músicas em anexo.

controlar o corpo e disciplinar os sujeitos. Essas práticas controladoras são pensadas como maneira do adulto exercer sua autoridade sobre as crianças, demonstrando a falta de formação docente que contemple a vontade da criança, ou seja, a infância, e que corresponda às especificidades da faixa etária de 0 a 3 anos, que frequenta a creche. (RUELA, 2011, p.10)

Angotti (2001) traz a seguinte reflexão, com base em observações realizadas para a sua pesquisa realizada na década de 90, que ainda se mantém atual como podemos notar no relato acima

A formalização excessiva na qual estão envolvidas as atividades realizadas pelas crianças na classe, parece cumprir o objetivo de controlar o comportamento infantil (...). A criança aprende o significado de “ser comportada”, ou seja, controlar o corpo. (ANGOTTI, 2001, p.60-61)

## 1.1- Os Referenciais teóricos

Como referencial teórico para a elaboração deste trabalho busquei embasamento em Vigotski, acreditando na articulação possível entre a Educação Infantil e o Sócio-interacionismo proposto por este autor russo.

Para Vigotiski, em “Imaginação e criação na infância” (2009), há o enfoque da “*imaginação* como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à *atividade criadora* do homem” (p.7), e relaciono essa atividade criadora ao trabalho pedagógico organizado pelas docentes, focalizando as experiências estéticas, momentos importantes em que, a imaginação se apóia na experiência.

Apoiei-me também nas produções das pedagogias da Educação Infantil, sobretudo no livro Sociologia da Infância no Brasil, em que tomo como referência Ana Lúcia Goulart de Faria e Patrícia Dias Prado, pela discussão da noção de criança e de infância enquanto “(...) histórica, social, política e cultural” (FARIA, 2011 p.1). Em relação ao suporte teórico para discussão sobre as Artes e o diálogo com a formação docente, busquei embasamento

nas discussões de Márcia M. Strazzacappa Hernández, Jorge Luiz Schroeder, Luciana E. Ostetto, Maria Isabel Leite e Anna Marie Holm.

É neste sentido que discussão deste trabalho gira em torno da Formação docente e da Arte, concordando com a seguinte reflexão proposta:

Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos pólos competência e compromisso, o pólo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia a dia. Novas paisagens... (LEITE e OSTETTO, 2011, p. 12)

Por fim tentei conduzir um diálogo, no processo de elaboração desta pesquisa, entre o *continuum* da formação docente e as relações, possibilidades e limites no trabalho pedagógico com as culturas infantis, em que pode-se oferecer, possibilitar e perceber as dimensões das criações e expressões estético-artísticas na Educação Infantil – entendida, por Oliveira (2001) como fato sócio-histórico.

## **CAPÍTULO II-**

# **EDUCAÇÃO INFANTIL- O PASSADO E O PRESENTE**

# Criança Não Trabalha

## Palavra Cantada

Lápis, caderno, chiclete, pião  
Sol, bicicleta, skate, calção  
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon  
Banho de rio, banho de mar, pula ceta, bombom  
Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão  
Tênis, cadarço, almofada, colchão  
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho  
Criança não trabalha...

Lápis, caderno, chiclete, pião  
Sol, bicicleta, skate, calção  
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon  
Banho de rio, banho de mar, pula ceta, bombom  
Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

Criança não trabalha, criança dá trabalho  
Criança não trabalha...

Giz, merthiolate, band-aid, sabão  
Tênis, cadarço, almofada, colchão  
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho  
Criança não trabalha...

1, 2 feijão com arroz  
3, 4 feijão no prato  
5, 6 tudo outra vez...

Lápis, caderno, chiclete, pião  
Sol, bicicleta, skate, calção  
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon  
Banho de rio, banho de mar, pula ceta, bombom  
Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

O segundo capítulo deste trabalho pretende traçar um breve histórico acerca das instituições infantis brasileiras e discutir questões relacionadas às concepções sobre, de um modo geral, as creches e pré-escolas, presentes no primeiro volume, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI.

A escolha do primeiro volume deste documento não foi aleatória. Após analisar o sumário de cada um dos três volumes, cheguei à conclusão de que o primeiro deles é o que traz uma abordagem mais explícita ao fazer “Algumas considerações sobre creches e pré-escolas”, o que conversa diretamente com a abordagem histórica destas instituições a que me proponho levantar.

Além disso, ainda há um tópico sobre “O professor de Educação Infantil”, que versa sobre o perfil deste profissional. Podemos encontrar, ainda, os “Objetivos gerais para a educação infantil” que abarca “A instituição e o projeto educativo”.

Primeiramente será traçado um breve histórico acerca das instituições destinadas às crianças pequenininhas, da passagem do puro assistencialismo oferecido como um lugar de “guarda crianças”, ao status de instituição educacional, pensado *nas e para* a primeira infância, que vem ganhando força nas últimas décadas.

Esse breve levantamento histórico se faz necessário para a discussão acerca da valorização e o espaço que vem ganhando a Educação Infantil, refletidos em pesquisas acadêmicas, produções de livros e revistas e também nas produções musicais ditas “para o público infantil”.

Faz-se esta prévia justamente porque acredito que as noções de tempo histórico e espaço não estão desvinculadas. Assim, justifico a escolha pela não separação entre tempo e espaço da seguinte forma: “(...) todo tempo é histórico e se dá num determinado espaço, assim como o espaço não pode ser visto desligado de sua historicidade” (SE-CENP, 1986, p. 12). Esta referência foi produzida e trabalhada ao longo de todo o curso da disciplina EP 472 A: Escola

e conhecimento de História e Geografia<sup>5</sup>, cursada, por mim, no primeiro semestre de 2012.

O objetivo deste capítulo é trabalhar nessa perspectiva histórica da Educação Infantil, tendo como objeto de análise e estudo, o surgimento das instituições, as alterações pelas quais essas instituições e o oferecimento de atendimento sofreram; e também como vêm sendo entendidas as instituições específicas da primeira infância ao longo dos anos. Enquanto instituição educacional, a escola de Educação Infantil auxilia na compreensão de qual é o movimento pela qual passa a primeira etapa da Educação Básica nas últimas duas décadas, além da mudança de concepção de que a creche era um direito da mãe trabalhadora fora do lar, e passou a ser entendido como direito das crianças, com a Constituição Federal de 1988, O Estatuto da Criança e do adolescente de 1990, e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) de 1996.

## **2.1- Um breve histórico**

Para traçar esse breve histórico acerca das instituições infantis no Brasil, a partir do final do império, partirei da visão assistencialista inicial que esses espaços tinham até ganharem visão, e, de certa forma, centralidade nos debates educacionais, relacionados à primeira infância.

Em nosso país, alguns autores têm trabalhando esta questão do histórico da Educação Infantil (Kramer, 1984; Kishimoto, 1988; Kuhlmann Jr. 1990). Nessas produções encontramos, sobretudo, o debate acerca de uma concepção ou mais educativa ou mais assistencialista, dependendo da classe social das crianças a que essas instituições se destinavam a atender.

Crianças provindas das classes dominantes e médias freqüentavam instituições denominadas “jardins de infância”, como Kuhlmann Jr. nos demonstra:

---

<sup>5</sup> Disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia.

A Exposição Pedagógica de 1883 caracterizou-se na questão da educação pré-escolar pela legitimação dos interesses privados.(...) Nota-se entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e as creches para os pobres.

Kishimoto (1988) ainda em relação aos Jardins de Infância brasileiros esclarece, em comparação, com os kindergartens de outros países, principalmente alemão, que continha caráter educativo. Assim

O jardim de infância, ou jardim das crianças será baseado no hoje conhecido sistema de Froebel e tem por fim o desenvolvimento intelectual, desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo sempre em vista as necessidades físicas das crianças. (Garcez, 1970, *apud* KISHIMOTO, 1988, p. 58)

Já para as camadas pobres (Machado 2001), as crianças filhas de mãe trabalhadoras tinham também atendimento, mas este mais com vistas à alimentação, os cuidados médicos de higiene e de guarda.

Kishimoto chama a atenção, ainda, para a nomenclatura das escolas maternas, como sendo aquelas que tentavam “(...) substituir as desgastadas instituições assistenciais conhecidas como salas de asilo (...)” (KISHIMOTO, 1988, p.59). Mais adiante esclarece que a mudança de nome veio com o intuito de acabar com o preconceito em relação a esses espaços que as crianças menos abastadas financeiramente freqüentavam.

Ainda vale a ressalva de que

(...) a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, onde o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história. (KUHLMANN JR., 1991, p. 18)

Notadamente encontramos (Kishimoto 1988) essa forte relação com uma questão que marcou as décadas iniciais do século XX, onde a bandeira da ordem e do progresso eram fortes. Então, para as crianças filhas de operários, a educação infantil servia de intermediária entre as famílias trabalhadoras nas indústrias e a escola.

A discussão pedagógica só chegou às creches com muita pressão. Somente quando as classes dominantes e médias procuraram atendimento para seus filhos é que a discussão sobre o desenvolvimento das crianças atendidas e o compromisso desta instituição para tal fim ganhou força.

A situação de creches e pré-escolas no período da ditadura militar no Brasil é muito bem descrita por Rosemberg (1992) ao levantar a questão do assistencialismo na pré-escola no final da década de 60, assistencialismo este inspirado e influenciado pelas organizações internacionais (UNICEF e UNESCO). A UNICEF, por meio do DNCr- Departamento Nacional da Criança- criado em 1940, que difunde a pré-escola para as massas populares “desempenhando também função de assistência” (ROSEMBERG, 1992, p.22).

Cabe ainda a ressaltar de que o DNCr foi criado junto ao Ministério da Educação e Saúde para coordenar todas as atividades relacionadas à proteção da infância, da adolescência e da maternidade.

Assim, a proposta educacional para as creches é decorrente das lutas populares que tiveram início na década de 70.

Nas décadas de 70 e 80, com os movimentos dos operários e das mulheres feministas lutando pela democracia e contra desigualdades sociais, dentre as pautas destas lutas estavam os direitos em relação à educação, chegando à Constituição de 1988, em que a Educação em creches e pré-escolas torna-se dever do Estado e direito da criança, não mais da família.

Assim, com a Constituição Federal de 1988 e a Constituição do Estado de São Paulo de 1989 retratam a clara intenção de promover o processo de descentralização na estrutura dos órgãos público, transferindo a responsabilidade dos atendimentos básicos de educação e saúde ao município (aproximando o responsável pelo atendimento a quem dele faz uso). Neste sentido, o artigo 240 da Constituição estadual é enfático em responsabilizar os municípios pelo atendimento de ensino fundamental e pré-escolar, determinando em parágrafo único que os municípios cujos sistemas de ensino estejam organizados têm a competência de autorizar e supervisionar o funcionamento das instituições de educação infantil que atendam crianças de 0 a 6 anos. (ANGOTTI, 2001, p. 53)

## **2.2- O presente: As concepções das instituições de Educação Infantil no RCNEI**

O referencial curricular é composto por três volumes, que foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), sendo a partir desta Lei o Ensino Infantil foi reconhecido como uma etapa do Ensino Básico.

O referencial tem como objetivo orientar a prática pedagógica dos professores deste nível de ensino, trazendo os objetivos, os conteúdos e uma organização didática destes conteúdos.

Como já foi dito ele foi dividido em 3 volumes, sendo que o primeiro volume tem como título "Introdução", o segundo volume "Formação pessoal e social" e, por fim, o terceiro volume "Conhecimento de Mundo".

O primeiro volume faz uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, da instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a realização dos outros dois documentos. O segundo documento traz o eixo de trabalho que o professor deve seguir para a construção da identidade e da autonomia das crianças. O terceiro trata das linguagens que o ser humano têm para se expressar e se comunicar com mundo, sendo abordadas seis linguagens: o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e sociedade e a matemática.

Como citado anteriormente, a discussão desta segunda parte do capítulo está centrada na análise do primeiro volume do RCNEI. Esta primeira análise se restringe a esse volume porque considero-o este estar mais ligado a questões sobre como trazer algumas concepções acerca da Educação Infantil brasileira- sendo esta composta por creches e pré-escolas, segundo consta no documento.

Neste documento encontramos também a discussão sobre o perfil do professor da Educação Infantil, e a necessidade dele ser um educador polivalente, que dialogue sempre com as famílias das crianças, com a comunidade; além da necessidade de ficar atento aos registros, planejamento, observação das crianças, e conseqüentemente, à avaliação das mesmas.

O RCNEI traz logo em sua introdução as questões de ordem social (condições de trabalho, mudanças na organização da estrutura familiar, etc.) e levanta a importância das experiências que se dão na primeira infância; e, portanto, a necessidade de uma instituição que se destine às crianças de 0 a 6 anos<sup>6</sup>.

Traz também alguns dados sobre a LDBEN e as Legislações que fazem da Educação Infantil, da primeira etapa da Educação básica, sendo esta um direito da criança, e dever do Estado, como vemos a seguir:

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária. (BRASIL, 1998, p.11)

Em "Algumas considerações sobre creches e pré-escolas", visando ultrapassar a visão assistencialista que esta etapa educacional carrega, é proposto que:

(...) a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (Brasil,1998, p. 17-18)

Assim, é notória a preocupação com aspectos educacionais e sociais também, para além dos afetivos e de ordem higienista, que eram fortes quando

---

<sup>6</sup> No momento histórico em que o RCNEI (1998) foi escrito, as crianças ainda ingressavam no Ensino Fundamental aos 7 anos, permanecendo, então até esta idade na Educação Infantil. Com a Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, crianças a partir dos 6 anos de idade ingressam no Ensino Fundamental. Para saber mais sobre o assunto, ver Bonotto 2012.

se pensava em creches e pré-escola por um viés mais assistencialista, quando destinada às camadas populares.

Quando as preocupações educacionais começam a surgir a fazer parte desse contexto educativo, como podemos notar a seguir, a qualidade do serviço público que é oferecido e proposto para as crianças passa a ser central:

Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. uma questão que emerge é em relação aos profissionais que atuaram nesta instituição. (BRASIL, 1998, p.24)

A formação docente também ganha tópicos. Assim, no RCNEI encontramos uma pequena parte dedicada ao profissional que atua em creches e pré-escolas. Entender que o professor deve ter conhecimento em relação ao desenvolvimento das crianças, e sobre o que é singular de cada idade, são apontamentos feitos.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p.31)

No Referencial, apesar de citar a figura do professor diversas vezes, na parte específica destinada para esta discussão, temos apenas uma página, reforçando apenas algumas características deste profissional. Alguns poucos pontos importantes são levantados como, por exemplo, a atuação direta que o professor tem com as crianças; a formação polivalente deste profissional; o fato de dialogar constantemente com as comunidades envolvidas na vida da criança; o planejamento, que envolva o cuidar e o educar. Contudo, nenhum destes aspectos é propriamente aprofundado.

Apesar de aparecer de forma breve no RCNEI, não há uma especificação em relação à formação da/o docente que vai atuar na Educação Infantil, e menos ainda atenta para as questões das experiências estético-artísticas vivenciadas pelos professores. Destacando este ponto falho do documento, cito Ruela (2011) ao problematizar:

A formação de professoras da educação infantil reclama, portanto, uma formação diferenciada que possa permitir as condições para as produções das culturas das diversas infâncias. Para isso, a professora necessita de uma formação que dialogue também com a arte, na intenção de ampliar os significados e enriquecer os sentidos das produções das culturas infantis. (Ciasca, 2007, p.49 *apud* RUELA, p.90)

### **2.3- Os objetivos gerais para a Educação Infantil presentes no RCNEI.**

Neste campo do documento os objetivos estão em forma de tópicos. De uma maneira geral, os objetivos estão apoiados nas possibilidades de relações e de vínculos que podem ser estabelecidos entre as crianças e seus pares, as crianças com os adultos e as relações com o ambiente que vivenciam.

Em “A instituição e o projeto educativo” encontramos que:

O Referencial Curricular propõe um diálogo com programas e projetos curriculares de instituições de educação infantil, nos estados e municípios. Este diálogo supõe atentar para duas dimensões complementares que possam garantir a efetividade das propostas: uma de natureza externa; outra, interna às instituições. (BRASIL, 1998, p.64)

Após essa breve apresentação são feitas considerações sobre as condições internas e externas das creches e pré-escolas.

Finalizando, então, esta breve apresentação do histórico das instituições pensadas e voltadas para as crianças pequenas, e também de um documento de referência atual para esta etapa da Educação Básica, trago SIROTA (2001) debatendo a questão e função da instituição voltada para a pequena infância, e o papel pensado para a criança:

Na concepção de Pauline Kergomard, nessa escola, a criança poderá cumprir o seu papel. Há nela adequação entre o que a instituição define, ou, pelo menos, entre seu projeto renovador e o estatuto reservado à criança no interior da instituição, visando sua função de socializar, uma vez que a essa definição social da infância corresponde, paralelamente, uma institucionalização da infância em alguns dispositivos pedagógicos. (SIROTA, 2001, p14.)

# **CAPÍTULO III**

## **MUSICALIZANDO E DANÇANDO: Propostas e Objetivos do RCNEI**



**Figura 2** - Brincando de Roda: Geraldo Silva da Cruz

Após a análise feita no primeiro momento, como citada no capítulo anterior deste trabalho, busquei qual dos volumes abordava de forma mais explícita as questões relativas às Artes: música e a dança, ou seja, a expressão musical, a expressão corporal com as crianças pequenininhas. O terceiro volume, pois, é o que trata de forma mais explícita essas temáticas.

Podemos encontrar, assim, na apresentação do documento, que este é

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento do Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.** (BRASIL, 1998, p.9 grifos do autor)

Logo no sumário podemos encontrar como temática “Movimento”, que abarca a “Presença do Movimento na Educação Infantil” com as crianças de 0 a 6 anos.

No item “Conteúdos” temos aprofundamentos em “Expressividade”, “Equilíbrio e coordenação” ambos para crianças de 0 a 6 anos.

No tópico relativo à “Música”, trata-se da música na Educação Infantil, das relações da criança com essa linguagem e dos “Conteúdos”, no qual discute-se sobre o “fazer musical” e a “apreciação musical”.

Como o foco deste trabalho é em relação à música e dança, com as crianças da primeira Etapa da Educação Básica, me deterei nestas duas temáticas do documento, apresentando e debatendo as questões que, a meu ver, mais se sobressaem, de acordo com a bibliografia e as discussões que participei ao longo da elaboração deste trabalho.

### 3.1- MOVIMENTO<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> O subtítulo deste capítulo é a mesma nomenclatura de como aparece no sumário do RCNEI.

A “introdução” chama a atenção para o fato de o movimento ser concebido como “importante dimensão do desenvolvimento humano” (Brasil, 1998, p.15). E aprofunda a questão ressaltando que

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (Brasil, 1998, p.15)

Exemplificando as formas de deslocamento, e as necessidades construídas socialmente para fazê-los, há uma relação com a cultura corporal, que é entendida neste documento como sendo “(...) utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento”. (BRASIL, 1998, p.15)

### **3.2- Presença do movimento na Educação Infantil: ideias e práticas correntes<sup>8</sup>**

Neste tópico, há uma subdivisão em quatro partes, que tratam respectivamente:

- A criança e o Movimento (onde a divisão é apresentada da seguinte maneira: o primeiro ano de vida; crianças de um a três anos; crianças de quatro a seis anos);
- Objetivos (subdividido em duas partes, correspondente às faixas etárias: crianças de zero a três anos e das crianças de quatro a seis anos);

---

<sup>8</sup> A nomenclatura no subtítulo deste capítulo é a mesma utilizada no RCNEI.

- Conteúdos (expressividade, equilíbrio e coordenação, estão divididos em dois tópicos: crianças de zero a três anos e suas orientações didáticas; e crianças de quatro a seis anos e suas orientações didáticas).

E por fim:

- Orientações gerais para o professor (que está dividido em: organização do tempo; observação, registro e avaliação formativa).

Este tópico é aberto, chamando atenção para as diversas práticas pedagógicas existentes na Educação Infantil, levantando e criticando primeiramente as práticas de contenção dos movimentos das crianças, que são vistos e entendidos como indisciplina:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores. (BRASIL, 1998, p. 17)

Andrade Filho (2001) se posiciona de maneira semelhante em relação à contenção dos movimentos das crianças feito pelos adultos, ou seja, do desejo e da necessidade que alguns profissionais sentem da ordem e do disciplinamento, até mesmo quando prezam pela integridade física das pequenas e dos pequenos. Esse levantamento está diretamente ligado à questão da formação docente e do trabalho realizado na unidade, ou seja, na perspectiva político-pedagógica:

É certo que experiências de movimento corporal podem, efetivamente, constituir riscos de diferentes magnitudes à integridade do sujeito criança. Entretanto observamos que as experiências de movimento corporal das crianças incomodam às professoras e à cultura escolar oficial mais em razão da perspectiva pedagógico-política que portam, ou seja, em razão da manutenção da ordem política e simbólica prescrita e da sua falta de disponibilidade dentro dessa ordem para contestá-

la, do que, propriamente, em razão dos cuidados exclusivos com a integridade das crianças. (ANDRADE FILHO, 2001, p.12)

As crianças, por sua vez, se posicionam, na maioria das vezes, contra essa manutenção da ordem, ainda que simbólica. Se olharmos atentamente para as suas transgressões, podemos ver que:

(...) talvez representem o avesso do desejo de poder, do controle, do adestramento, da adequação aos modelos determinados, do movimento contido, previsto e lucrativo, da divisão e exclusão, da periodização do que são a cada dia de vida, da rigidez das condutas, normas (...) (PRADO, 1999, p.116 *apud* RUELA, 2011, p.12)

Neste ponto vale trazer Faria & Richter (2009) para a discussão ao proporem, de uma forma inovadora, que "(...) a educação infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, no binômio ensino-aprendizagem. A educação infantil está centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado."

Então, após essa breve exposição que trata especificamente do movimento, e atentando para a necessidade de que haja um adulto auxiliando as crianças na execução dos movimentos, como aponta o RCNEI, há a explanação sobre a possibilidade de um trabalho pedagógico em que os movimentos são valorizados como formas de expressão, ou seja, considerado como uma das necessidades das crianças.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças. (BRASIL, 1998, p.19)

Outro aspecto levantado é em relação aos jogos e brincadeiras, tendo em vista que esta é a etapa da Educação e da vida em que o lúdico e a imaginação são fortemente estimulados. Jogos, brincadeiras, imitação e

criação de ritmos e movimentos, são citados no documento também. Neste sentido, Vigotski nos aponta que “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas”. (2009, p. 17)

Schroeder & Schroeder também trabalham com o referencial teórico de Vigotski e afirmam em uma apresentação no COLE<sup>9</sup>, resultado de uma pesquisa realizada em dois contextos de Educação Infantil – sendo uma unidade particular e uma unidade pública - que

A brincadeira é a principal atividade na idade pré-escolar (Leontiev, 1998; Vigotski, 1998a). É através dela que a criança adquire e desenvolve uma série de funções psicológicas, como, por exemplo, a possibilidade de se desprender da percepção imediata, da sensorialidade pura em direção a um comportamento simbólico (mediado por signos), controlado e voluntário. A brincadeira pré-escolar envolve sempre uma situação imaginária e regras ou, em outras palavras, a concomitância entre liberdade – já que não há um único e previamente definido resultado – e controle – pois há resultados melhores e piores, mais adequados ou menos adequados (várias brincadeiras simplesmente se descaracterizam se certas normas previamente acordadas não forem obedecidas). (SCHROEDER & SCHROEDER, 2009, p.109)

Ainda nessa perspectiva da criação, e também do espaço coletivo de convivência e socialização que são as instituições de Educação Infantil, Vigotski (2009) levanta uma questão interessante em relação à *imaginação coletiva* alegando que “grande parte de tudo que foi criado pela humanidade, pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo”. (Idem, p. 16)

### 3.3- A criança e o movimento<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Congresso de Leitura do Brasil.

<sup>10</sup> O subtítulo deste capítulo é o mesmo utilizado pelo RCNEI.

A questão do movimento no primeiro ano de vida é abordada pelo RCNEI como sendo uma questão subjetiva, pois “são as emoções o canal privilegiado de interação do bebê com o adulto e mesmo com outras crianças.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Stambak (2011) narrou uma interessante pesquisa realizada com bebês e a interação entre eles. Este estudo apontou que “Os corpos em movimento contêm manifestações emocionais (...), manifestações de contentamento, explosões de alegria”. (STAMBAK, 2011, p 20)

É tratada, por esta autora, ainda a questão dos movimentos, com enfoque sobre as ações exploratórias, sobre o espaço e também em relação ao conhecimento do próprio corpo.

Assim, no Referencial, os objetivos encontrados para as crianças de 0 a 3 anos são:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

E como objetivos para as crianças de 4 a 6 anos, ficam estabelecidos:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;

- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Nestes tópicos não há discussões aprofundadas em relação aos objetivos para o que é proposto em relação ao “Movimento”. Após ter definidos os objetivos, já se passa para os conteúdos, que são descritos de uma maneira bem geral.

Ao tratar da questão do “Movimento”, este é tratado de uma forma mais tecnicista, tendo um maior aprofundamento no subtópico “Expressividade”.

Neste campo “Expressividade”, logo nas primeiras linhas, encontramos o seguinte

A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos. (BRASIL, 1998, p.30)

É incentivado, no documento, que haja brincadeiras que envolvam o canto e os movimentos, para a percepção rítmica e o contato com o próprio corpo e até mesmo com outras crianças. Retomando Stambak em seu estudo com crianças pequeninhas e a interação entre elas, aborda essa questão levantando que essas brincadeiras “(...) trata-se de uma espécie de *experimentação comum* para produzir diferentes ruídos, variando a maneira de bater (...)” (STAMBAK, 2011, p.17 [grifos meus])

“Equilíbrio e coordenação” são aspectos que estão diretamente ligados às brincadeiras; desta forma, o RCNEI atenta e incentiva que as Instituições valorizem e tenham espaços e brinquedos destinados para brincadeiras de correr, saltar, subir, escalar e etc.

Finalizando esta primeira parte que diz respeito às questões dos movimentos e, conseqüentemente, da expressão corporal que devem ser estimuladas na Educação Infantil (e que estão presentes no RCNEI para as

crianças de 0 a 3 anos e das crianças de 4 a 6 anos), trago Vieira & Teixeira & Oliveira discutindo a dança na Educação Infantil, como uma das muitas possibilidades de expressão, de vivenciar experiências estéticas e de exteriorização de sentimentos:

As experiências corporais são diretamente exploradas e desenvolvidas na dança, que ainda pode integrar as habilidades criativas e intelectuais dos alunos, proporcionando o uso da imaginação e do corpo para dar sentido às experiências sensório-motoras. Portanto, a dança na educação infantil deve permitir que as crianças compreendam suas ações particulares e coletivas através da linguagem corporal, visto que a exteriorização dos sentimentos humanos também se dá pelo movimento. (VIEIRA, TEIXEIRA & OLIVEIRA, s/d, p.175)

### **3.4- Música: “forma de conhecimento sobre a vida e o mundo”**

*A música, poesia dos sons e dos silêncios, é uma linguagem para ser ouvida, sentida, compreendida, fruída... Precisamos tornar-nos bilíngües, plurilingües em música”*

*(Eliana Ayoub, 2000, p.54 apud Oliveira 2001, p.7)*

Há reservado neste volume do documento um tópico especial para a música; e na introdução desta temática, ela é definida da seguinte maneira:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (BRASIL, 1998, p. 45)

Sendo a música considerada no documento como uma linguagem e uma forma de conhecimento, segundo o documento, deve- se considerar:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;

- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

Judith Akoschky ao fazer o prefácio do livro de práticas de Teca Brito (2003), na mesma perspectiva teórica – Piagetiana – a mesma adotada pelo Referencial, traz uma interessante contribuição ao afirmar a possibilidade de

(...) um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. (AKOSCHKY, 2003, p. 9)

Para os bebês é considerado principalmente o aspecto da utilização dos brinquedos sonoros.

Então, os objetivos para as crianças de 0 a 3 anos são:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Para as crianças de 4 a 6 anos, como o que permanece é a ideia de aprofundamento do que já foi desenvolvido com as crianças de 0 a 3, os objetivos são:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Como aponta o documento no subtópico relativo ao “Fazer musical”, este é entendido como

(...) uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns

critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete. (BRASIL, 1998, p.57)

Então, os objetivos para as crianças de 0 a 3 anos, são:

- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
- Interpretação de músicas e canções diversas.
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

Novamente é destacada a importância dos brinquedos cantados e rítmicos; o canto de acalantos de ninar; os jogos e brincadeiras com gestos que emitem sons, como bater palmas, por exemplo. Figo (2006) ao citar Pires (2006) faz um importante destaque defendendo que “a produção musical através de um instrumento é um ato motor e que as crianças pequeninas fazem do corpo seu instrumento de expressão todo o tempo, com ou sem música”. (PIRES, 2006 p.57 *apud* FIGO, 2006, p.12)

Além disso, a apropriação musical é também uma apropriação de uma linguagem, a linguagem musical que pode ser entendida também como uma possibilidade de

(...) se expressar, de se comunicar, de compartilhar sentidos. Pressupõe, portanto, a possibilidade do que Bakhtin (2000) chama de “compreensão ativa”, o que significa que a formulação de *respostas* a enunciados musicais depende de (e comprova) alguma forma de entendimento do que se ouviu. (SCHROEDER & SCHROEDER, 2011, p.107)

O RCNEI ainda faz a ressalva do cuidado que se deve ter nos momentos de

(...) brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças. (BRASIL, 198, p. 59)

Para as crianças de 4 a 6 anos, faixa etária de ampliação e aprofundamento ao trabalho pedagógico que já vinha sendo desenvolvido com as crianças de 0 a 3 anos.

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical.

Fazendo um importante destaque em relação o fazer musical e a expressão corporal na instituição destinada à Educação Infantil, podemos encontrar neste Referencial Curricular que

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. (BRASIL, 1998, 61)

Nessa mesma perspectiva, Lino (2012) trouxe uma grande contribuição para refletir e valorizar a união (música e dança) e ação que fluí dos corpos dançantes no contexto infantil:

(...) na diversidade dos corpos lançados à sensibilidade de soar, foi possível constatar que cada criança apreendia as relações do contexto coletivo e do comportamento musical da sociedade, expondo singularidades plurais em *performance*. (LINO, 2012, p.35)

Em relação a “apreciação musical”, são os objetivos destacados para as crianças de 0 a 3 anos

- Escuta de obras musicais variadas.

- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.

E para as crianças maiores, de 4 a 6 anos, ficam definidos como objetivos:

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma).
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.

Ao levantar a necessidade do trabalho pedagógico que seja diverso também em relação às músicas apresentadas e ouvidas com as crianças, trago Jorge Schroeder e Sílvia Schroeder para a discussão por apresentarem de forma interessante uma

(...) concepção de música como uma forma de discurso. Acorados na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2000, 2009), entendemos a música como um acontecimento vivo e dinâmico, que se atualiza a cada realização, e não como um sistema fechado e inerte, sujeito a regras fixas e imutáveis (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011, p. 107)

Assim é sugerido pelo RCNEI, ainda, que se tenha o maior número de brinquedos sonoros, e que estes emitam diferentes tipos de sons, e que os sons possam até serem traduzidos corporalmente. Essa diversidade se faz importante, pois é, também, mais um indicio de que se pensa e planeja o espaço e a disposição dos brinquedos de modo que esta organização também convide as crianças a experimentarem os materiais e brinquedos diversos que estão disponíveis.

É importante que a disposição dos móveis e brinquedos na sala contemple as possibilidades de imaginação e ludicidade das crianças e que seja uma sala “Não demarcadora da disciplina, da contenção, do cerceamento de suas múltiplas linguagens e formas de expressão (...)” (PRADO, 2006, p.73 *apud* RUELA, 2011, p.69)

Finalizando estas primeiras partes do documento relativas ao Movimento e à Música, há uma lista com sugestões de obras musicais e discografias como sugestão para as/os professoras/professores.

### **3.5- Criança: “Se não houver transgressão, não há criação”**

Tendo em vista o período histórico em que foram elaborados estes três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, não podemos deixar de reconhecer a sua importância para a Educação das crianças pequenas, que passou a ser entendida com a primeira etapa da Educação.

No entanto, podemos observar também que neste documento não há discussões aprofundadas sobre as Instituições que as crianças pequenininhas freqüentam; nem sobre a formação de professores. Questões relativas às Artes também não são tão aprofundadas, tornando-o mais um guia prático de fazeres no cotidiano.

Assim, a existência do RCNEI remete a compará-lo com a profundidade e complexidade do que se tem discutido em torno de questões colocadas por estudiosos da infância em nosso país. Quais as concepções presentes do Referencial acerca da: finalidade educativa da educação infantil? Educar e cuidar caminham juntos? Educar e cuidar como, para quê e para quem? Qual a característica das instituições de educação infantil? Como tem sido vivida a infância das crianças em instituições educativas?

Estas são algumas das tantas perguntas que giram em torno da definição do trabalho a ser realizado em creches e pré-escolas, com bebês, crianças que engatinham, crianças que usam fraldas até as crianças maiores que possuem maior autonomia em relação ao deslocamento e até mesmo cuidados com o próprio corpo.

Apesar de apresentar algumas limitações, e até mesmo estar apoiado em um referencial teórico – o Construtivismo – que difere do referencial teórico em que este TCC está embasado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil estimula e propõe formas de expressões para além da modalidade oral. Nessa perspectiva, Ruela (2011) se posiciona de maneira análoga ao RCNEI no que diz respeito às formas de expressão das crianças:

(...) uma nova concepção de infância também se apresentará, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens (...) (Prado, 1999 *apud* RUELA, 2001, p.33).

Linguagens outras estas, que precisam ser desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica, não necessariamente dando destaque a uma delas ou mesmo trabalhando de forma compartimentada, até porque:

As crianças não aprendem música apenas em aulas de música, mas brincando, desenhando, dançando, etc. Nesse sentido, incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso de tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto do desenvolvimento infantil. Nessa linha integradora da música, diversas ideias e ricos materiais podem ser consultados, por exemplo, em Brito (2003), Ponso (2008), França (2008), entre outros. (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011, p.118)

# **CAPÍTULO IV**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E ELABORAÇÃO**

## Fábula de Joan Barbosa<sup>11</sup>

Joan Barbosa, poeta frugal,  
que só come tomate e pão,  
que sobre papel de estiva  
compõe versos a carvão,  
nas feiras de Barcelona,  
Joan Barbosa, poeta buscão,  
as sete caras do dado,  
as cinco patas do cão  
antes buscava, Joan Barbosa,  
místico da aberração,  
buscava encontrar nas feiras  
sua poética sem-razão.  
Mas porém como buscava  
onde é o sol mais temporão,  
pelo Clot, Hospitalet,  
onde as vidas de artesão,  
por bairros onde as semanas  
sobram da vara do pão  
e o horário é mais comprido  
que fio de tecelão,  
acabou vendo, Joan Barbosa,  
que os verbos do catalão  
tinham coisas por detrás,  
eram só palavras, não.  
Agora os olhos Joan Barbosa  
(sua trocada instalação)  
voltou às coisas espessas,  
que a gravidez pesa ao chão  
e escreveu um *Dragãozinho*<sup>12</sup>  
denso, de copa e fogão,  
que combate as mercearias  
com ênfase de dragão.

---

<sup>11</sup> Melo Neto, João Cabral de. Fábula de Joan Barbosa. In: **Morte e Vida Severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: MEDIA fashion, 2008, p.49-50.

<sup>12</sup> Grifo do autor.

## 4.1-Procedimento Metodológico

Neste capítulo do trabalho vou discorrer sobre o processo de elaboração do roteiro de entrevistas com as professoras participantes do curso de Formação Continuada, Pedagogias das Infâncias, oferecido pelo NAED Noroeste – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - e o processo de como se deram as entrevistas com essas professoras.

Após presenciar alguns encontros desse curso de Formação Continuada, optei por trabalhar com entrevistas para ter a oportunidade de aprofundar algumas discussões que o curso, que acontece uma vez por semana, não aprofundava, de acordo com os interesses desta pesquisa. As entrevistas vêm, então, como outra possibilidade de verificação e validação do que foi observado em campo.

Ao estudar um aspecto, não nos limitamos a uma só fonte de dados, mas procuram-se várias confirmações. Assim, uma pessoa será observada repetidamente, em ocasiões diversas, e o seu comportamento será confrontado com as opiniões expressas por ela mesma e por outras pessoas. (RABITTI, 1999, p.33 *apud* BONOTTO, 2012, p.21).

Cabe ressaltar, ainda, que tanto nos encontros que presenciei do curso, como nas entrevistas sempre estive acompanhada de meu caderno de campo. Em relação ao caderno de campo como um dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa considero importante, pois, como demonstrou Silva (2011) sendo citada por Bonotto (2012), “[...] *fazer um diário de campo é instalar-se numa prática concreta (...).*”

Nas entrevistas além do diário de campo foi usado também um gravador. As entrevistas foram posteriormente transcritas para que pudessem ser analisadas e devidamente citadas neste trabalho.

Como já indicado na introdução, foram realizadas entrevistas somente com professoras, pois os monitores, monitoras e auxiliares da Educação Infantil da rede municipal de Campinas não fazem parte, ainda, deste Grupo de Estudos oferecido pelo NAED Noroeste, grupo escolhido para a realização da

pesquisa. A intenção deste trabalho não é abordar a questão da hierarquia administrativa, ou como sugeriu a professora Ana Lúcia Goulart de Faria em nossas observações de estágio, “a relação adulto-adulto (relações de poder) dentro da instituição”<sup>13</sup> ou seja, a relação de quem está cotidianamente com as crianças (professores e professoras ou os monitores e as monitoras) e a chefia imediata, presentes na instituição escolar. Então, trabalhar com entrevistas somente das professoras se deu porque somente as docentes, neste momento, participam deste Grupo de Estudos que acompanhei.

A Coordenadora Pedagógica que coordenava o curso conversou com as professoras sobre a reelaboração da ementa do curso Pedagogias das Infâncias, deixando esta ementa circulando no grupo de e-mails para que as professoras pudessem deixar suas impressões, por escrito, sobre o que se tem discutido. Falou-se também da possibilidade e da intenção de abrir vagas para que os auxiliares de Educação Infantil de Campinas para que estes também possam participar deste grupo.

A ideia de trabalhar com as entrevistas neste momento se deu na tentativa de buscar compreender como as profissionais, que atuam na Educação Infantil, entendem e trabalham com as crianças pequenas as suas formas de expressão, para além da expressão na modalidade oral. Seriam valorizadas e estimuladas outras formas de expressão? Trabalha-se com outras linguagens e outras manifestações para além da expressão nas modalidades oral e escrita (verbal, portanto)? Como são vistas e entendidas as crianças, seus corpos em movimento, suas relações com as músicas, e a Educação na primeira etapa da Educação Básica? A partir destas questões, de um modo mais geral, tentei compreender quais as opções de atividades e propostas de trabalho, narrados pelas professoras, melhor expressariam essas concepções.

Essas são as questões básicas que orientaram as entrevistas com as docentes. No total, foram feitas 4 entrevistas com 5 professoras. Por questão de organização da entrevistadora e das entrevistadas, uma das entrevistas,

---

<sup>13</sup> Registrado em caderno de campo na disciplina EP913- Estágio Supervisionado IV- Educação Infantil, que aconteceu no primeiro semestre de 2011.

com as professoras 1 e 2 ,foi feita em dupla. Ambas são professoras de Agrupamento III<sup>14</sup>, na mesma escola, na região sudoeste de Campinas.

Em um dado momento meu orientador e eu vislumbramos a possibilidade de realizar uma entrevista em grupo, com algumas professoras que me chamaram mais atenção no curso. No entanto, devido às dificuldades de encontrar o grupo completo selecionado para a entrevista, e certo receio de minha parte de não conseguir com que todas as professoras se expressassem abertamente nas questões base do roteiro, a minha opção pelas entrevistas individuais se firmou, com exceção da primeira entrevista que, como citei anteriormente, foi realizada em dupla.

Outra idéia inicial que sofreu modificação foi a quantidade de professoras entrevistadas. Em um primeiro momento seriam apenas 3 entrevistadas, uma docente correspondente de cada Agrupamento (Agrupamento I, Agrupamento II e Agrupamento III). No entanto, por conta do interesse das professoras em participar da pesquisa e também da disponibilidade dos horários delas, essa configuração se alterou para: 01 professora de Agrupamento I, 01 professora de Agrupamento II e 03 professoras de Agrupamento III. Vale ressaltar, mais uma vez, que todas participaram do curso de Formação oferecido pelo NAED Noroeste.

Ainda se faz importante citar que, a base do roteiro de entrevista foi comum a todas as professoras, mas no decorrer de nosso diálogo foram surgindo assuntos que me permitiu elaborar outras questões além das que estavam previstas.

Nesse sentido, em relação ao roteiro de entrevistas,

(...) este deve ser um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação. (DUARTE, 2002, p.150)

---

<sup>14</sup> No município de Campinas há uma divisão por agrupamentos multietários nas instituições que oferecem atendimento para as crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Os agrupamentos são divididos, aproximadamente, por estas faixas etárias, dependendo das necessidades da comunidade: Agrupamento I: crianças de 4 meses a 17 meses; Agrupamento II: crianças 1 ano e meio a 2 anos e 11 anos de idade; Agrupamento III: crianças de 3 anos de idade até os 5 anos e 11 meses.

Ainda nessa concepção, escolhi realizar entrevistas semi-estruturadas, pois pode-se “*considerar que este tipo de entrevista permite uma certa organização dos questionamentos, ao mesmo tempo em que pode ser ampliada à medida em que as informações vão sendo fornecidas*”. (Fujisawa, 2000 *apud* Vitaliano, 2001, p.4).

Ao saber da existência do grupo, tive a oportunidade de acompanhar alguns encontros, nos quais as discussões giravam em torno da reflexividade sobre o trabalho pedagógico docente. A questão central da maioria das discussões dos encontros era: quais as minhas concepções (enquanto docente) sobre a arte? A partir disso o que posso propor para as crianças, dentro dos meus conhecimentos e limitações? Nessa perspectiva, as discussões giraram em torno da “(...) *formação cultural dos sujeitos, para além das culturas de massa (...)*” (Ostetto, 2009), como apareceu em todas as falas das professoras entrevistadas, bem como a formação e a qualificação cultural dos sujeitos, ultrapassando o consumo das músicas e danças veiculadas pelas mídias de massa.

No próximo capítulo a metodologia de discussão será feita tendo como base as temáticas em comum do roteiro de entrevistas.

## **4.2- Processo de elaboração do Roteiro de Entrevistas**

Sendo esta a parte do trabalho que visa narrar sobre as inquietações que levaram à elaboração do roteiro de entrevistas, tendo como próximo passo realizar essas as entrevistas, este capítulo fica reservado para narrar o processo de elaboração do roteiro e as expectativas em relação às respostas que poderiam ser dadas pelas professoras.

Ao acompanhar algumas discussões que aconteciam no grupo, fui tendo alguns indicativos e elementos que poderiam estar associados aos meus

interesses de pesquisa, para compor o roteiro de questões para as entrevistas. Além disso, estando alguns momentos junto com o grupo, pude ter contato com a bibliografia estudada por ele, o que se somou ao que eu já vinha estudando nos encontros de um outro grupo de estudos, de música e dança coordenado pelo professor Jorge Luiz Schroeder, em encontros que aconteciam uma vez por semana no Instituto de Artes da Unicamp.

Resumindo esta primeira parte que envolveu os meus procedimentos metodológicos, encontrei inspirações e embasamento em Quaresma, pois

(...) o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e num terceiro momento, o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis. (BONI & QUARESMA, 2005, p.70)

### **4.3- O questionário**

A seguir constam as questões base do roteiro de entrevistas, e discussões sobre as mesmas, ou seja, as minhas expectativas das respostas que poderiam ser dadas pelas professoras entrevistadas.

#### **4.3.1- Trajetória profissional das docentes e atendimento das unidades**

**Há quanto tempo vocês estão na rede municipal de Campinas? Em quais agrupamentos vocês já trabalharam? Sua unidade atende os três agrupamentos?**

Este primeiro grupo de questões foi elaborado para a aproximação com as docentes, e também como primeiro passo para que elas se sentissem mais à vontade para narrarem, individualmente, seus trabalhos com as crianças com as investigações que viriam a seguir.

Começar perguntando quanto tempo estão trabalhando na Rede Municipal de Campinas e indagar sobre quais Agrupamentos já trabalharam, teve a intenção saber se havia alguma forma em comum de organização dos trabalhos referente às explorações estéticas e aos materiais com as crianças pequenininhas (de 4 meses a 3 anos ) e com as crianças maiores (3 anos até 5 anos e 11 meses). E ainda, ao investigar sobre o atendimento oferecido pela unidade (se atende os 3 Agrupamentos ou não) que entrava na discussão política sobre se já na primeira Etapa da Educação Básica, o atendimento era separado ou agrupado.

Temos um modelo de Educação Infantil em Campinas no qual há algumas escolas de Educação Infantil que são separados em Cemei's<sup>15</sup> e Emei's<sup>16</sup>. Os Cemei's, ou seja, as creches, são as unidades que atendem crianças de até aproximadamente, 3 anos de idade. As Emei's são as Pré-Escolas que atendem crianças de aproximadamente 4 anos até quase os 6 anos de idade.

#### **4.3.2 A formação para a(s) Arte(s) na Formação Inicial**

**Como você considera a sua formação para a(s) Arte(s) no curso de Pedagogia?**

Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que

---

<sup>15</sup> Centro Educacional Municipal de Educação Infantil.

<sup>16</sup> Escola Municipal de Educação Infantil.

o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado. (BOURDIEU, 1999 *apud* BONI & QUARESMA, 2005, p.72)

Iniciar este tópico com esta citação ajuda a compreender um dos motivos para a elaboração desta questão presente no roteiro.

Mais do que perguntar como é que as professoras pensam sobre as Artes na formação em geral, ao questionar como elas pensam que pode ser essa formação, busquei aproximar o momento da sua formação com o momento presente, através da memória, das lembranças das experiências vivenciadas.

### **4.3.3-A organização do trabalho Pedagógico**

**Como vocês organizam e desenvolvem o trabalho para as sensibilidades com as Artes com as crianças? Quais atividades vocês desenvolvem? Como organizam os momentos de experiência das crianças?**

Ao elaborar este outro grupo de questões esperava que neste momento as professoras narrassem sobre o planejamento das atividades e sobre suas práticas em relação aos trabalhos com as Artes e as experiências estéticas com as crianças. A arte é entendida como capaz de “(...) *influenciar na formação da identidade de cada ser humano, contribuindo para que a criança amplie suas linguagens.*” (STRAZZACAPPA, 2001, p.182)?

Essas questões têm por base o “*debate em torno das linguagens infantis, das manifestações artísticas e da ciência como inseparáveis na formação de todos.*” (Gobbi & Richter, 2011, p.19 *apud* RUELA, 2011, p.15)?

Ouvir um pouco sobre seus trabalhos, quais as atividades propostas com as possíveis variadas e diversas linguagens e como é o processo de produção de cultura das crianças pequenas, era o que eu esperava.

#### **4.3.4-A música e a Dança**

**Comente um pouco sobre o seu trabalho com a música e a dança, especificamente.**

Após a escuta sobre a organização do trabalho com As Artes no sentido mais amplo, a direção do questionamento agora é com o foco no objeto do presente estudo.

O que é que tem sido feito e o que é que pode ser trabalhado em relação à música e dança com as crianças pequenininhas?

(...) o trabalho artístico aliado a um elemento fundamental para esta faixa etária, o lúdico, pode proporcionar uma educação para e pela dança que desenvolve aspectos físicos, cognitivos, relacionais e estéticos. (STRAZZACAPPA, 2001, p.182-183)

E a música?

A partir desta questão, procurei entender se há algum trabalho específico com a música e com a dança; se sim, me empenhei em ouvir e registrar as narrativas sobre as suas práticas em relação ao trabalho realizado com a música, com a dança, em separado, e os dois juntos, quando ocorria.

Procurei também aprofundar as informações coletadas discriminando, por exemplo, quais músicas eram colocadas e ouvidas com as crianças e quantas vezes as práticas musicais e de dança apareciam juntas.

#### **4.3.5-A formação continuada**

**Como vocês vêem esses cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura? Eles ajudam na elaboração do planejamento de projetos?**

Ao elaborar essa questão para o roteiro de entrevistas pretendi averiguar se haveria alguma discordância nas falas das professoras em relação ao trabalho planejado, as relações de atividades desenvolvidas e a proposta do curso.

Assim, relembro um trabalho que fizemos para a disciplina de Antropologia e Educação, cito um trecho deste trabalho que acredito esclarecer a questão da formação continuada *para e com* professores

Formação continuada de professores consiste em, através de cursos ou outros espaços, ser feita a capacitação e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de professores em exercício, como também a adequação às exigências que surgem ao longo de suas carreiras. A profissão de professor exige que se esteja constantemente estudando (...).<sup>17</sup>

#### **4.3.6- Algumas concepções que compõem a Educação Infantil**

**O que você pensa sobre: A criança, a música, o corpo e a educação na Educação Infantil (Cemei e Emei)?**

Esta pergunta encerra este roteiro das perguntas de base, mas não a possibilidade de fazer outros questionamentos a partir das respostas obtidas desta questão.

O que se pensa sobre esse conjunto de noções? Qual a concepção de criança para estas professoras? E a música na educação infantil, como é

---

<sup>17</sup> Este trecho citado foi retirado de um trabalho produzido coletivamente na disciplina de Antropologia da Educação, disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia.

concebida e praticada? E o corpo? É apenas mais uma possibilidade de expressão ou configura uma linguagem? Ou conhecimento?

Neste sentido FREIRE (2001) nos convida a refletir sobre os movimentos criados, expressos a partir do trabalho do educador na formação dos pequenos e das pequenas, no que diz respeito à

(...), ensinar a dança como arte criativa e seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança como um ser integral. O papel do professor seria o de proporcionar experiências que favorecessem as crianças no desenvolvimento da capacidade de criar. (FREIRE, 2001, p.34)

É por este caminho que a Arte, principalmente a música e a dança, na Educação Infantil é entendida e trabalhada?

Então, após fazer esta descrição sobre a metodologia utilizada para as entrevistas semi-estruturadas, para a elaboração do roteiro base que seria utilizado nas mesmas, seguimos para o próximo capítulo em que a análise dos dados coletados será feita.

## **CAPÍTULO V-**

# **A GENTE PIRA, “DES- PIRA” E DISPARA**

## **Tecnicando a Arte!**

Professora 1: -Porque quando a gente pega a mãozinha da criança, põe na tinta e faz com que ela carimbe isso não é arte!!

Professora 2: -Nãããooooo??

Professora 1: - Não! Isso é técnica!!

Professora 2: -Mas e o resultado? O resultado não pode ser considerado Arte?

Professora 1:-Não!

Professora 2: -Agora eu tô perplexa!! Mas por que não?

Professora 1:- Porque a gente precisa diferenciar a Obra de Arte da Técnica. Eu posso produzir uma obra de arte tendo o domínio de uma técnica, mas não posso considerar só a Técnica uma Obra de Arte, por mais que tenha intencionalidade. A Obra de Arte tem intencionalidade, dá vazão a um sentimento... e eu não preciso entender a obra, eu tenho que fruir com ela. Na Obra, Com a Obra e Pela Obra, eu me relaciono com o que eu conheço e com o que eu percebo.

Professora 2: -Então quer dizer que eu fiz errado todo esse tempo? Mesmo quando eu dou a oportunidade das crianças experimentarem a tinta, delas terem contato com esse material? Mesmo quando eles produzem alguma coisa, isso não é obra de arte?

Professora 1: -Não!

Professora 2:- Mas nem se a partir da experiência deles eu fazer uma galinha, como aquela que ta ali na apostila?

Professora 1: -Quer um conselho?

Professora 2: -Hum...

Professora 1: -Não use a cartilha/apostila. A cartilha tem modelos e moldes prontos. A não ser que você use, mas que tenha outras referências também. A criança precisa ter referênciAS para as suas experiências estéticas e depois para a elaboração das suas artes. Quando você dá um modelo, você diz que existe UM certo, UM único modo de expressão, e você faz uso de uma técnica você diz eu há um jeito de fazer um certo.

Professora 2:-Ai meu Deus, que vergonha... Como é que eu poderia imaginar?! Isso é muito novo pra mim ainda! To pirada!!

Professora 3: - É assim mesmo! Eu que estou aqui há mais tempo percebo: A gente pira, “dis-pira” e dispara.

*Produção, comunicação, pesquisa, transgressão, ludicidade, arte, criação, troca, registro- marcas da educação infantil e pilares da ação do professor. Eixos sobre os quais formar-se e transformar-se continuamente.*

(Daniela Guimarães e Maria Isabel Leite)

Neste capítulo a discussão e reflexão gira em torno da formação do professor.

Tendo a formação docente como um dos objetos de estudo e análise deste TCC, neste ponto do trabalho, haverá uma subdivisão em relação à formação estudada: a Formação Inicial do Professor polivalente e a Formação Continuada com os docentes em exercício.

Reconhecendo a importância da formação dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o MEC- Ministério da Educação e Cultura- organizou publicações em que esta temática está presente, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses anos à Educação (BRASIL, 2006b). Estas publicações de documentos oficiais e nacionais foram e ainda são ações fundamentais na busca de uma Educação Infantil de qualidade e mostram a necessidade de organização de programas para formação dos profissionais desta etapa educacional.

A estruturação deste capítulo será: No primeiro momento haverá a discussão sobre a formação inicial das professoras entrevistadas, onde elas contam sobre a formação em Magistério e também no curso de Pedagogia, focalizando, sobretudo, em relação às Artes, principalmente, a música e a dança com as crianças pequenininhas. Em outras palavras, parafraseando Ostetto (2011, p122.) as linguagens das educadoras entrevistadas, sobre as suas práxis, seus saberes e os seus fazeres sensíveis.

No momento seguinte, a discussão se dá em torno dos cursos de Formação Continuada oferecidos pela Prefeitura Municipal de Campinas, em especial o Pedagogias das Infâncias<sup>18</sup>, da qual as professoras participam.

Assim, somando esses dois momentos distintos da formação, mas não estanques, busco compreender, por meio das entrevistas realizadas, como essa amostragem de professoras, percebem a sua formação e as suas práticas; discutindo a criança, a música, o corpo e a expressão corporal, e a Educação na Educação Infantil.

### **5.1- As Formações Iniciais- O Magistério e a Pedagogia**

Inicialmente cabe fazer um esclarecimento acerca da Formação Inicial referida no Roteiro de Entrevista. Ao elaborar a questão “Como vocês consideram a formação para a(s) Arte(s) no curso de Pedagogia?”, me deparei com um dado novo: a primeira formação em magistério de quase todas as entrevistadas. Assim, a questão se subdividiu em duas, sendo a primeira a formação com e para as Artes no ensino técnico magistério; e a segunda, a formação com e para as Artes no curso de Pedagogia.

Ao serem indagadas sobre a formação para as Artes no curso de Pedagogia, tendo como base as respostas das professoras, nos deparamos com a seguinte questão: faz pouco tempo que a formação universitária em Pedagogia é obrigatória para a atuação docente, sendo assim, a maioria das professoras tem por formação inicial o curso de magistério, que até pouco tempo atrás era oferecido em algumas escolas, os antigos Grupos Escolares em Campinas como o Carlos Gomes, o Culto à Ciência, entre outros.

Então, questionando sobre a formação para as Artes no magistério, várias disseram que houve muito pouca informação sobre o assunto Arte, e que além de ser pouca, o que tiveram foi uma formação mais tecnicista, ou

---

<sup>18</sup> Este ano o curso Pedagogias das Infâncias teve início em maio. No entanto, este mesmo curso já é oferecido há 3 anos na rede Municipal de Campinas.

seja, instrumentalização, sob o foco da aplicabilidade, sobre alguns fazeres ditos de artísticos *para* as e não *com* as crianças com o exemplo clássico e constante dos “mimeografados” (desenho pronto para que a criança pinte).

Eu passei assim na minha educação, eu tive essa educação: pintando impressos... Inclusive, no meu magistério a gente fazia esses impressos de desenho mimeografados pras crianças pintarem. (Professora 5)

A Professora 1 relembra e narra a formação mais técnica e menos reflexiva tida no magistério, na entrevista concedida.

Eu fiz magistério, mas era aquela coisa bem básica. Eu fiz em 84, eu comecei. Então eu também, assim, né?!, pouca coisa que teve, aquela coisa mais técnica mesmo que a gente aprendia. (Professora 1)

Assim, demonstrado nas falas dessas professoras, pode notar que o universo *das, com e para* as Artes “(...)”, em regra, tem sido banido da sua vida (...) profissional, marcada pela falta de experiências estéticas, de fruição da arte”. (Ostetto, 2011, p.121)

Se no magistério as Professoras 1 e 5 consideram que tiveram uma formação voltada especialmente para as técnicas, na Pedagogia a Professora 3 avalia a sua formação como sendo voltada, em sua maioria, para o que comumente chamamos de “fundamentos” (matérias de didáticas de ensino), que são as disciplinas consideradas de base, de fundamentação para o ensino de disciplinas para o ensino fundamental. E em relação à Arte...

O curso de pedagogia na época que eu fiz, eu comecei a fazer em 95 e me formei em 98. E... pouco se falava em Artes, né?!, então assim, era muito teórico. Eu me lembro muito de história da educação, filosofia... tinha biologia da educação, na época. Eu acho que era muito diferente do curso que é oferecido hoje. (Professora 3)

A Professora 2 também demonstra insatisfação em relação à sua formação, alegando estar desvinculada das possibilidades de vivências cotidianas

Porque a minha base de prática foi a P.1<sup>19</sup>, porque não foi a Unicamp. (...) Porque lá na Unicamp é uma teoria que não dá embasamento... dá embasamento, mas depois que você tem vários anos de prática. Então no primeiro ano eu peguei tudo o que a P.1 fazia, aí depois de 1 ano, 2, 3 que eu comecei refazer tudo a minha faculdade, né?! Aí que eu comecei a fazer as ligações da teoria e prática. (Professora 2)

Diferentemente das falas anteriores a Professora 4 narra a sua experiência considerando que tanto no magistério, quanto na Pedagogia teve professores que pensavam uma formação docente distante e não baseada em modelos prontos e acabados

Era interessante porque na época do magistério nos pedíamos a formação de uma pasta de Artes, né?! “Não vai fazer a pasta? Não vai formar a pasta?” porque a gente queria ter o modelo. E nós fomos muito felizes porque nós tivemos a professora Roberta e ela falava: “Gente, não tem que ter pasta, não tem que ter caminho, Xerox pra criança”; então desde o magistério eu não tinha visão de Arte como Xerox de nada. Não era colorir nada. Era a criança mesmo criar. (Professora 4)

Nesse primeiro bloco de amostragem dos dados se faz importante trazer as palavras das autoras Leite & Ostetto sobre a formação de professores e a importância da “ampliação dos fundamentos essenciais para a formação do professor” (2009, p.17); e mais do que isso, se engajar no cotidiano com as crianças pequenas de forma a “Quebrar com o utilitarismo e o imediatismo dessas práticas” (*idem* p.23) que poderiam ser, em potencialidades, práticas de experiências e vivências estéticas.

Nessa perspectiva, de quebrar com o utilitarismo com que se tem encarado o trabalho com as Artes, a quinta professora entrevistada, que chegou a iniciar o curso de Artes Plásticas, se coloca da seguinte maneira

(...) as pessoas que não tiveram essa oportunidade como elas tem uma visão... entre os professores mesmo, de aplicabilidade. “Olha, eu contei as história dos 3 porquinhos, agora vamos colorir o impresso dos

---

<sup>19</sup> Professora 1.

*porquinhos<sup>20</sup>, (...)*”, na perspectiva da educação motora. E a Arte não entende isso, a gente não desenvolve a coordenação motora quando a gente pinta, na criação a gente está desenvolvendo a coordenação motora, né?!, se eu tenho o desejo de pintar isso é um trabalho, mas já é um trabalho mais aprofundado do que aquele imposto... o padrão formal, como é a forma do porquinho pré-estabelecido em que você não cria(...). (Professora 5)

Continuando, a Professora 5 relata sobre a temática da Arte na sua formação inicial

Então, eu achei que faltou e que deixou muito a desejar, né?! Até porque é... aprofundar mesmo nesses assuntos dentro da Pedagogia, e como articular isso, mas com uma visão geral, não como uma visão de aplicabilidade da Arte, né?!, mas na Arte como instrumento de criação, de recriação, de transgressão... Essas possibilidades que a Arte encerra, isso a gente não consegue ver com profundidade, a não ser que seja um aluno das Artes, do curso de artes, né?! Então a gente teve uma pincelada, algo superficial. (Professora 5)

Encerrando esta primeira parte do capítulo em que as citações de trechos das entrevistas realizadas com as professoras explicitaram às suas concepções e percepções em relação à temática das Artes em suas formações iniciais (seja em magistério, ou na Pedagogia), vale ressaltar a importância

(...) para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Esta condição está diretamente atrelada à formação da educadora responsável pela escolarização dessa idade (GARANHANI, 2004, p.27 *apud* NADOLNY, 2010, p.17).

## **5.2- A Formação Continuada**

---

<sup>20</sup> Grifos meus.

(...) educadores e professores estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade como profissionais da Educação Infantil. Nesse processo, *a formação continuada em serviço tem papel fundamental como espaço de reflexão sobre a prática atrelada às expectativas de um profissional que atue de modo indissociado nessa etapa educacional*<sup>21</sup> (...). *No espaço de formação, esse profissional precisa de elementos para refletir sobre suas práticas*<sup>22</sup> e rever suas crenças, no sentido de fundamentar e redimensionar suas ações (CURITIBA, 2006, p.33 *apud* NADOLNY, 2010, p.19).

Abrir a segunda parte do capítulo com esta citação remete diretamente a formação continuada e a importância do processo contínuo de formação tanto para o exercício da docência, como em tantos outros campos profissionais.

Como encontrado nas falas das professoras, no subtítulo anterior, em relação às Artes na formação inicial que tiveram, a superficialidade e até demonstrações somente de técnicas, a formação continuada do professor vem como “(...) *necessidade de uma revisão quanto ao conteúdo e à forma do processo de formação permanente desse profissional.*” (NOVELLO, s/d. p. 2)

Então, em relação à formação continuada, a questão referente a esta temática no roteiro de entrevistas é a seguinte: Como vocês vêm esses cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura? Eles ajudam na elaboração do planejamento de projetos? Essa foi a quinta questão, na sequência do roteiro base e comum à todas as entrevistadas, no entanto não foi a quinta questão em todas as entrevistas, por cada uma em suas particularidades abriram leques de assuntos e questões diversos.

Não ter verdades absolutas, partir das discussões e das inquietações que fazem parte do cotidiano das professoras, e abrir para que as discussões em relação à bibliografia do curso Pedagogias das Infâncias, de forma que as professoras possam dar suas contribuições e interpretações, me parece ser o elemento fundamental de diferenciação deste para os demais cursos feitos pelas docentes.

Assim, encontramos na fala da Professora 4 a visão dela em relação aos cursos oferecidos pela Prefeitura de Campinas, e também em relação ao curso

---

<sup>21</sup> Grifos meu.

<sup>22</sup> Grifos da autora.

Pedagogias das Infâncias, como um curso diferente, não sendo somente de palestras, mas que leva em conta as dificuldades e necessidades cotidianas.

(...) a prefeitura quando oferece esses cursos, ela abre esse leque de oportunidades, de formação, de tensão de formação do educador.

Esse curso Pedagogias das Infâncias ele tem uma diferença: ele não é um curso, eu entendo assim, ele é um Grupo de Estudos. Então aqui todo mundo vem pra formar um grupo, realmente, que vai debater sobre um assunto e estudar sobre ele. Não é um monólogo, que vem uma pessoa ali e ela coloca só o conhecimento dela, ou a versão dela... aqui se constrói. Eu particularmente gosto mais da forma dos cursos de hoje: como grupo de estudos. (Professora 4)

Em relação a esse modelo de curso que está sendo oferecido, encontramos no estudo de Novello (s/d.) uma reflexão sobre essa forma de organização, que estimula o processo de falar sobre o trabalho que é realizado pelas professoras, fala esta que leva à reflexão. Assim

(...) o modelo interativo-reflexivo será discutido devido à relevância de suas contribuições na formação contínua. Esse modelo torna-se mais eficaz no plano coletivo, pois suscita menos resistência por parte dos professores em formação, configurando-se num espaço de liberdade para a construção do saber e, até mesmo, a recusa de alguns saberes considerados paradigmáticos que vão de encontro com a prática diária. (NOVELLO, s/d, p.3)

A Professora 5 também se manifesta em relação ao formato do curso Pedagogias das Infâncias, e traz o apontamento sobre as discussões nos campos das Artes e da Filosofia na relação com a práxis docente, ultrapassando a formação tecnicista, mas que traz e abre para os relatos que trabalhos que deram certo e que são compartilhados no grupo.

Agora no Pedagogias das Infâncias a gente tem uma possível profundidade mais da Filosofia, das Artes, a gente tem essa possibilidade do Grupo de Estudos. Eu acredito que sendo grupo de estudos ele consiga chegar num aprofundamento que esses outros cursos de formação que a gente fez; que a gente tem um curso de 70 horas e a gente vai ver tal assunto, tal tema e a gente vai aplicar depois

na unidade. Ou seja, não se acompanha, não se estuda profundamente e ele morre. Realmente não é uma formação.

### 5.3- Formação do professor: um processo em *continuum*

Entendendo que a formação do professor ocorre num constante *continuum*, e não por degraus ou em etapas, neste capítulo a divisão foi para a discussão dos dados se deu por uma questão didática, para que as discussões pudessem ser aprofundadas. Neste sentido, o que poderia ter sido entendido por e como etapas “(...) passariam, então, a ser percebidas como processos de formação, superando a visão de momentos estanques, que se encerram em si mesmos”. (DINIZ-PEREIRA & CAÑETE, 2009, p. 19)<sup>23</sup>

O professor tem que ter a convicção de que ele está sempre em formação. Aquele que achar que está pronto, que já aprendeu tudo, ele está se enganando e vai ser um péssimo professor. Então ele tem que está sempre se atualizando, lendo, se informatizando... buscando novas experiências. (Professora 4)

A Professora 5 se posiciona de maneira parecida com a professora citada acima em relação à formação continuada do professor atuante, e a importância de ser um profissional reflexivo, de maneira a entender que

(...) a formação é muito importante para o debate, para que se faça o debate, formação continuada de Grupos de Estudos e não uma formação superficial tecnicista, de aplicabilidade. Mas algo que se estude, que se busque para que se mude a ótica, e não simplesmente exerça uma técnica, mude uma técnica, aprenda uma nova técnica; mas que se pense em todo esse processo, porque ele é

---

<sup>23</sup>A escrita na formação docente. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e CAÑETE, Lilian Sipoli Carneiro. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro (org.) **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 1ª edição, 2009, p.17- 35.

muito imbricado, ele é muito relacionado; não há uma técnica pra mudar uma relação.  
(Professora 5)

Encontramos também, nessa perspectiva do processo contínuo de formação docente, a reflexão de DINIZ- PEREIRA & CAÑETE em relação ao “professor reflexivo [que] faz de sua práxis espaço de análise crítica e local de formulação de conhecimentos e teorias (2009, p. 20)”.

Neste capítulo, por fim, foram discutidas as questões relacionadas à formação das professoras atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas. No primeiro momento, a discussão girou em torno da formação inicial destas docentes, a partir de dados coletados por meio de entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas.

No segundo momento, o foco foi a formação continuada, que se deu no curso oferecido pelo NAED Noroeste, Pedagogias das Infâncias, contexto comum a todas as professoras entrevistadas.

Assim, as questões relativas à formação contidas no roteiro de entrevistas serviram de estímulo para que as professoras entrevistadas discutissem os seus momentos de formação, e as possíveis alterações em suas concepções na formulação do trabalho pedagógico, especialmente em relação às Artes e a proposição de experiências estéticas com as crianças pequenininhas.

Em suma, “A chave para o movimento, traduzida nos objetivos, estava na educação do educador, compreendida como um processo de provocação e construção do “sensível olhar- pensante” (MARTINS, 1996 *apud* LEITE & OSTETTO, 2011, p. 17).

Em relação à metodologia de discussão encontrada neste capítulo, o embasamento é de ordem etnográfico, em que cada uma das entrevistas realizadas, como bem sinaliza Beud & Weber “(...) não “fala” a partir de si mesma. Ela “fala” sempre dentro de um contexto: ao mesmo tempo, particular, da relação de entrevista, e aquele mais amplo da pesquisa etnográfica.” (Beud & Weber 2007, p.164)

# **CAPÍTULO VI**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*“Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa  
matéria humilde e humilhada, dessa vida  
obscura e injustiçada, porque o canto não pode  
ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o  
nosso canto arrasta consigo as pessoas e as  
coisas que não tem voz”*

*(Ferreira Goulart)*

A criança é uma construção social. A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades. (James, Prout, 1990 *apud*, SIROTA, 2001 p.18-19)

Abrir as considerações finais deste trabalho com esta citação retoma a discussão que aconteceu logo no segundo capítulo deste trabalho: A questão da construção histórico-cultural da Infância, sendo designadas certas instituições voltadas para cada etapa da infância. Temos então as Cemeis, Emeis e Emefes<sup>24</sup>, cada uma dessas escolas atendendo crianças e organizando o trabalho pedagógico, respectivamente, de acordo com as especificidades da idade: de 4 meses a 2 anos e 11 meses, aproximadamente; dos 3 anos aos 5 e 11 meses, aproximadamente; dos 6 anos aos 10 anos de idade, aproximadamente. Ao longo deste trabalho, as discussões giraram em torno das Instituições que compõem o quadro da Educação Infantil.

Desta forma, atentando para o espaço institucionalizado de socialização e que oferece possibilidades de conhecimento do mundo para a primeira infância, Ruela (2011) traz de uma maneira muito interessante, bonita e sensível a questão da produção das culturas infantis dentro de creches e pré-escolas

As crianças, para se conhecerem e conhecerem o mundo, se relacionam e produzem cultura, investigando e inventando coisas, descobrindo e imaginando. Assim, não separam o pensar do fazer, não separam a experiência do saber, tudo faz parte desse universo de invenções e descobertas e se apropriam da arte de forma a estabelecerem com ela, uma relação corporal e lúdica. (RUELA, 2011, p.77)

Outro dos eixos condutores deste trabalho é também a formação docente. Tendo as crianças pequenas direitos perante a legislação que prevê um espaço educacional para elas, e que as creches e a pré-escolas cumprem

---

<sup>24</sup> Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

essa função social, há a necessidade de pensar a formação docente atuante nesta etapa, a primeira da Educação Básica. Sendo a educação de 4 meses a 5 anos e 11 meses um dos tempos privilegiados para as experiências estéticas, para a exploração de materiais, e momento rico em descobertas, o enfoque que foi dado por mim é em relação ao trabalho pedagógico, organizado por professoras participantes de um curso oferecido por um dos Núcleos de Ação Educacionais do município de Campinas, que abordou as possibilidades estético-artísticas com as crianças, principalmente a expressão corporal, a partir da música.

O encantamento, nas práticas educativas, precisa estar presente! As descobertas precisam fazer parte do cotidiano infantil e também dos adultos que atuam diretamente com as crianças. A formação docente precisa ultrapassar a concepção somente dos cuidados.

Ou seja, enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio *educar e cuidar* que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição (NASCIMENTO, 1999, p. 102 *apud* ANDRADE FILHO, 2001, p.5).

Atentando, então, para a relação entre o educar – a Arte é uma das possibilidades que deve compor esta forma de educação – e o cuidar, e os encantamentos que devem estar presentes tanto para as crianças quanto para os adultos educadores, a visão das experiências educativas e estético-artísticas servirem somente para as crianças deve ser superada, atentando para uma outra forma de interação que acontece nas creches e pré-escolas: a relação adulto-criança (pedagógica)<sup>25</sup>.

Dessa forma, como espaço de vida, a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasia e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites a brincadeiras e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas. (PRADO, 1999, p. 115 *apud* RUELA 2011, p.12)

---

<sup>25</sup> Esta é outra categoria de análise que esteve presente em nosso estágio de Educação Infantil, na disciplina: EP 913- Estágio Supervisionado IV- Educação Infantil, com a professora Ana Lúcia Goulart de Faria, oferecida no primeiro semestre de 2011.

Na perspectiva de um espaço educacional que possa atender interesses, desejos e experiências das crianças com os seus pares, mas também com os adultos que fazem parte desta realidade, a Professora 4 assume esse papel de companheira das crianças e narra a sua experiência e parceria:

(...) eu falo a gente porque na minha sala a gente fala que é uma equipe, as crianças e eu. Eu me vejo como parceira das crianças, eu não estou lá... eu não tenho papel de destaque, não. Eu sou como parceira. (Professora 4)

Ao analisar as entrevistas realizadas para a composição deste trabalho, um dos elementos que mais se destacou para mim, e que guardei para trazer como discussão para as considerações finais, foi em relação à proposição das possibilidades estético-artísticas com as crianças. Sempre quando questionadas sobre o trabalho com as artes, todas as professoras entrevistadas citavam primeiramente os trabalhos realizados com as Artes Plásticas e Visuais como podemos notar no trecho de uma entrevista a seguir, que tomei para exemplificar

E assim, eu tenho tentado fazer coisas diferentes: escultura com arame, escultura com argila, com massa de modelar... Essa interação da criança com as Artes visuais, figuras, figuras é... figuras que seriam selecionadas, figuras de grupos; de animais, da natureza... Obras de Arte. (Professora 5)

E só depois quando questionadas sobre as formas como a música e dança compõem o trabalho pedagógico é que as professoras falam sobre a temática da expressão corporal.

A Professora que trabalha com um Agrupamento I, conta um pouco sobre o seu envolvimento com as crianças no trabalho em relação à música e à dança...

E com a dança, a dança a gente acredita que o corpo ele é pensante. As crianças precisam externar isso através da dança. Então, livremente, a criança é convidada a expressar os movimentos, a externar os movimentos. Geralmente eu pego na mão e danço com elas, né?! Convido, é um convite. Algumas dançam sozinhas. Aí agora elas tão começando a dançar

entre pares, porque eu sempre dou a mão.  
(Professora5)

E levanta, também, a discussão do que é proposto com as crianças pequenininhas, além do respeito ao tempo de criação e às vontades das crianças em querer ou não participar de determinando momento de relação corporal

E a dança precisa ser livre, pelo prazer de dançar, não pelo prazer imposto de apresentar algo pro outro, né?! Mas que seja algo prazeroso por ela própria, que seja algo que ela crie com o compor dela, que ela queira fazer, sentir, experimentar... uma coisa dela, ela na relação com a música. (Professora 5)

Márcia Strazzacappa sendo citada por VIEIRA, TEIXEIRA & TEIXEIRA (2009/2010) valida um dos elementos encontrados neste estudo que é: a relação mais próxima entre as professoras entrevistadas com as Artes Visuais e as Artes Plásticas; ou seja, o destaque destas áreas artísticas na organização do trabalho pedagógico das professoras com as crianças. Assim, *“raramente a dança, a expressão corporal, a mímica e o teatro são abordados, seja pela tradição da utilização das artes plásticas nesses contextos, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor.”* (STRAZZACAPPA *apud* VIEIRA, TEIXEIRA & TEIXEIRA, 2009/2010, p.44)

Há também outro elemento que, a meu ver, merece destaque: o trabalho realizado com as músicas. Há, por um lado, professoras que proporcionam um repertório diversificado para as crianças, como podemos notar a seguir em trechos extraídos de falas de duas professoras

(...) então a gente oportuniza aquelas que eles não tem tanto acesso, que são as clássicas, as eruditas, as de raiz. Então a gente oferece uma gama: clips. A gente oferece bastante a Palavra Cantada, da cultura; coletâneas com a MPB, Bossa Nova, instrumentais. Desde Beatles até as nacionais. Djavan... composições, arranjos diferentes. Um pouquinho de Ópera, o lírico também. Tenta oportunizar os estilos. (Professora 5)

E trecho da entrevista da terceira professora, que trabalha numa perspectiva dos estilos musicais parecida

A gente costuma cantar as músicas de roda. Agora a gente tá resgatando as músicas folclóricas. A gente tá pondo do clássico, ao MPB. (...) amanhã é meu dia na lousa digital – a gente tem uma lousa digital lá embaixo- aí eu vou colocar a orquestra sinfônica pra eles verem. A gente está trabalhando com os diferentes instrumentos musicais (...).  
(Professora 3)

Esta mesma professora entende ainda a expressão corporal da seguinte maneira

Eu acho que tudo isso é o universo da Educação Infantil...a expressão corporal. Eles tão brincando, e tão se expressando. Não tem... O dia a dia da educação infantil, sempre tem música. Mesmo se não for cantada sempre tem o rádio ligado. Nas brincadeiras deles, a gente vê o momento deles estarem dançando. Ou eles cantam e dançam em pequenos grupos brincando entre eles (...)(Professora 3)

Há, por outro lado, também as professoras que trabalham na perspectiva da formação musical das crianças da Educação Infantil restrita a um repertório “infantil”. Além disso, realizam um trabalho dialogando a formação musical com a literatura, também infantil, como podemos notar a seguir:

E também a gente usa a Galinha Pintadinha, *que eles gostam bastante*<sup>26</sup>. Agora deu uma parada, mas eles pedem muito. Mas são músicas normais de crianças, de Educação Infantil. Eu uso bastante, antigo, de vídeo cacete ainda, do Mussilon, que tem a barata, o cachorrinho, a pombinha. Então a gente tem os livros da pombinha branca, o sapo cururu tem o livro, a galinha do vizinho que bota ovo tem o livro... Sabe? Livros infantil relacionados com a música. (Professora 2)

Ostetto (2011, p.55), discutindo a questão da formação cultural das crianças e suas relações com a música, questiona “*As crianças gostam! E o professor, não discute?*”, atentando que são os professores que estão com as mãos nas travas das portas e janelas que podem ser abertas para a descoberta do mundo. E ainda:

---

<sup>26</sup> Grifos meus.

Na trilha do espanto e do inconformismo, dos repertórios e gostos musicais, uma certeza: se a educação infantil (inclua-se, também, a formação de professores) ficar limitada ao já conhecido, se apenas der espaço para o “gosto do mercado”, sem questioná-lo, se negar os repertórios trazidos pelas crianças, se não promover a abertura de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças, tudo permanecerá no mesmo lugar. (OSTETTO, 2011, p. 59)

Caminhando para o encerramento das considerações tecidas ao longo de todo o trabalho, em especial neste último capítulo, trago Ruela (2011) mais uma vez ao considerar, de forma mais ampla – tanto para as crianças, quanto para os profissionais que atuam na Educação Infantil – a *“Arte que não se separa, onde corpo e mente estão juntos, portanto os corpos não apenas compõem ou constroem a arte, mas também são compostos por ela, se misturam.”*(RUELA, 2011, p.122)

E, também, após esse percurso de elaboração deste TCC percebo que um dos pontos necessários para um trabalho pedagógico de qualidade com as crianças pequenininhas é a formação do/a Professor/a. Finalizo, assim, enquanto profissional encantada com a Educação Infantil e com este tempo da vida, como disse sabiamente Manoel de Barros: *“Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”*

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANGOTTI, Maristela. Semeando o Trabalho Docente. In: OLEIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001, p.51-68.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. 254 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000798068>>. Acesso em: 28 mar 2012.

BEAUD, Stéphane e Weber, Florencia. Trabalhar as entrevistas e o diário de campo. In: **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução: Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 155- 170.

BEAUD, Stéphane e Weber, Florencia. Interpretar e redigir. In: **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução: Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 171- 188.

BONOTTO, Sandra; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orient.). **É pré, mas não é pré: a criança de seis anos no Ensino Fundamental**. Campinas, SP: [s.n.], 2012. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000864724>>. Acesso em: 15 set 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1vol.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2vol.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3vol.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1 e 2. Brasília: 2006 a

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: 2006b..

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, vol. 2, n.1 (3), p.68-80, janeiro-julho, 2005. Disponível em: [http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf). Acesso em: 01 ago. 2012

CHAGAS, Cristiane Santana. **Arte e Educação: A contribuição da arte para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: **Reflexões sobre o trabalho de campo**. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia G. e FINCO, Daniela. (org.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.1-16.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância : como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte?. In: Small Size Paper. (Org.). **Experiencing art in early years - learning and development processes and artistic language**. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009, v. , p. 103-125.

FERRÃO, Thais Tavares; PRODÓCIMO, Elaine. **Uma experiência com a dança na educação infantil**. Campinas, [SP: s.n.], 2005. 92 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000359530>>. Acesso em: 7 set 2012.

FIGO, Ana Carolina Franchini; STRAZZACAPPA HERNANDEZ, Marcia Maria (orient.). **Arte na educação infantil: a musica em foco**. Campinas, SP: [s.n.], 2007. 32f., il. ISBN (Broch.). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000403136>>. Acesso em: 14 jun 2012.

FREIRE, I. M. **Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100003&script=sci_arttext). Acesso em: 07 de março de 2012.

GOBBI, Márcia & Richter, Sandra. Apresentação. **Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, v.22, n. 2 (65), p.15-20, maio-agosto, 2011.

GOMES, Elaine Messias; SCROEDER, Jorge Luiz; AYOUB, Eliana (orient.). **Reflexões sobre a musica na educação infantil**. Campinas, [SP: s.n.], 2003. 84f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000296168>>. Acesso em: 27 maio 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 13 (48) – set/dez. p. 181-193, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Pré-Escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. **A Política Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN Jr., Moyses. Instituições Pré-Escolares assistencialistas no Brasil (1899- 1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.78, 1991, p.17-26.

LEITE, Maria Isabel. & OSTETTO, Luciana. Esmeralda. Formação professores: o convite da arte. In: **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 7º edição, 2011, p.11-24.

LIMA, Adriano Alves de. **A dança na educação infantil**. Campinas, SP: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000875601>>. Acesso em: 10 set 2012.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n.27, p. 31-42, jan./jun. 2012.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e Sócio- Interacionismo. In: OLEIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 25- 50.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de Formação Continuada para professores de Educação Infantil: Em foco a linguagem movimento**. Dissertação (Mestrado). Curitiba (PR): Setor de Educação/ UFPR, 2010.

NOVELLO, Jaqueline C. Lickfeldt. **Formação Contínua de Professores: Relatos de uma Experiência**. Disponível em:

< <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho073.pdf>>.

Acesso em 30 de julho de 2012.

OLIVEIRA, Debora Alves de; AYOUB, Eliana (orient.). **Musicalização na educação infantil**. Campinas, [SP: s.n.], 2001. 50f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000294163>>.

Acesso em: 21 mar. 2012.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Apresentação. In: OLEIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001, p.11-24.

PETRINI, Hermes Fernando. Música e arte na Educação: Para a recomposição dos fragmentos da vida. Dissertação (Mestrado). Americana (SP): UNISAL, 2006.

PRADO, Patricia. As crianças pequeninhas produzem cultura? considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**, Campinas, n.28, 1999, p.110-118.

RUELA, Beatriz Tomaz; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orient.). **Lambança? Sujeira? Bagunça: a "arte" das crianças pequeninhas**. Campinas, SP: [s.n.], 2011. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000845559>>.

Acesso em: 12 Abril 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.82, 1992, p.21-30.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de História 1º grau**. São Paulo: Se/CENP, 1992.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.). *Emoção, Memória, Imaginação: constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.57-84.

\_\_\_\_\_. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. Revista da ABEM. Londrina, v.19, n.26, p. 105-118, jul/dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Música, crianças e a multiplicidade de sentidos. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. *Anais...*Campinas: Unicamp, 2009, p.396-397 (resumo). Texto completo disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE\\_767.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_767.pdf)

SILVA, Sandra Maria Bezerra da; BANKS-LEITE, Luci (orient.). **A música na creche**: as possíveis interações das crianças de 0 a 18 meses com os fenômenos sonoros. Campinas, [SP: s.n.], 2006. 57f. ISBN (Broch.). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000371012>>. Acesso em: 29 set 2012.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, vol. 19, n.112,- mar, p.7-31. 2001.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p. 7-10.

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

SOARES, Janaina Mascarenhas; SCROEDER, Jorge Luiz (orient.). **Musicalização na educação infantil**: memórias e reflexões sobre uma pratica. Campinas, SP: [s.n.], 2007. 59 f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000410382>>. Acesso em: 29 maio 2012.

STAMBAK, Mira. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Tradução: Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIEIRA, Alba Pedreira; TEIXEIRA, Guilherme Fraga da Rocha; TEIXEIRA, Letícia Oliveira. Dança na Educação Infantil: Analisando a influencia da ludicidade na construção do conhecimento artístico. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB\\_3-Simposio-AV/19AlbaPedreiraVieira.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/19AlbaPedreiraVieira.pdf)>. Acesso em 18 de outubro de 2012.

VIEIRA, Alba Pedreira; TEIXEIRA, Guilherme Fraga da Rocha; OLEIVEIRA, Letícia, T. Dança na Educação Infantil: Desvelando a Arte e a ludicidade no corpo. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, vol. 7, n.2, p. 174- 183. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VITALIANO, Célia Regina. **A entrevista como metodologia de pesquisa para investigar concepções de professores universitários e do ensino fundamental em relação à formação de professores para a inclusão de alunos especiais no ensino regular**. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca\\_celia\\_arq3.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_celia_arq3.pdf)>. Acesso em 30 de julho de 2012.

ZANCHETTA, Danielle Moreira; SCHROEDER, Jorge Luiz (orient.). **Musicalização para bebês**. Campinas, [SP: s.n.], 2004. 27f. ISBN (Broch.). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000329253>>. Acesso em: 14 out 2012.

# **ANEXOS**

# **ANEXO I**

## Letras das Cantigas citadas

### **Música 1-**

Meu lanchinho, meu lanchinho,  
Vou comer, vou comer.  
Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho  
E crescer. E crescer.

### **Música 2-**

Para ouvir o som do mosquitinho,  
E as batidas do meu coraçãozinho.  
Pego a chavinha, fecho a boquinha...  
*Zzzzz. Zzzzz.*

# **ANEXO II**

## ENTREVISTA: Professoras 1 e 2

**Há quanto tempo vocês estão na rede municipal de Campinas?**

Professora1: Eu to, na prefeitura, 19.

**Mas aí você trabalhou em outras escolas antes?**

Professora1: Eu trabalhei na FUMEC antes.

**Ahhh, legal.**

Professora1: Com educação infantil também.

**Ah, eu achei que fosse só de jovens e adultos.**

Na época, há 25 anos atrás, né?! É... era educação infantil e jovens e adultos. Mas eu dava aula da educação infantil. Eu fiquei 5 anos na FUMEC e depois já entrei na prefeitura.

**E você professora2 ?**

Professora 2: Eu trabalho 20 anos na prefeitura, e... só trabalho na prefeitura, sempre em educação infantil. Já trabalhei em outros lugares, sempre em educação.

**E em quais agrupamentos você já trabalhou? (para professora 2)**

Professora 2: Sempre... Agora em agrupamento III, né?!, que são as crianças de 3 a 6 anos. Mas um tempo atrás, quando era mais dividido por idade, cada turma tinha: uma turma de 5, uma turma de 6, uma turma de 4, eu pegava mais a turma de 6. De 5 e de 6.

**De 0 a 3 vcs nunca de trabalharam?**

Professora2: Eu trabalhei um ano só. Um só com M2. Era...

Professora1: M1 e M2.

Professora2: M1 e M2 é o que? 2 e 3 anos?

Professora1: 2 e 3 anos.

Professora2 (para professora 1): Você trabalhou já?

Professora1: Eu trabalhei no berçário um ano. E... e 1 ano com M1 e M2 que era 2 e 3 anos. Aí um ano B1 e B2, na verdade, que eram bebês, né?! E depois tinha de um aninho e pouco. E aí um ano foi também M1 e M2, que era de 2 e 3 anos.

**E aí depois foi agrupamento3?**

P1: É, na época, esses tempo, atrás era separado: era maternal, infantil e pré. Sempre pegava o pré também.

**Qual a diferença entre maternal, infantil e pré?**

P1: Maternal era 4 anos, infantil 5 e pré 6. Porque eles saiam daqui com quase 7.

P2: É porque eles saiam mais velhos, né?! Então agora que diminuiu a idade pra ir pro fundamental.

P1: Mudou de uns 3 anos pra cá, né?!

**E mudando um pouquinho... Vocês se formaram na Unicamp, né?!**

P2: Eu me formei na Unicamp. Em 85. Rrsr. Faz tempo...

**E como que vocês avaliam a formação de artes, que vocês tiveram no curso? Tiveram alguma coisa ou foi muito pouco? Foi próximo do magistério? Como era?**

P2: Como eu não fiz o magistério no ensino médio, eu fiz a pedagogia só na Unicamp, em referente à artes, eu não tive quase nada em Educação e Arte. A única coisa que a gente teve mais contato foi literatura infantil; aí sim que a gente teve mais contato com as questões de desenho, foi a Ana Luisa Smolka que começou com isso na época. O contar história, né?!, a questão de... Eu fiz um trabalho sobre desenho da criança... Mas não é referente à arte. Então eu não tive isso...

### **E você, professora1?**

P.1: Eu fiz magistério, mas era aquela coisa bem básica. Eu fiz em 84, eu comecei. Então eu também, assim, né?!, pouca coisa que teve, aquela coisa mais técnica mesmo que a gente aprendia. E depois eu não fiz Pedagogia, eu fiz Ciências Sociais, na PUC. Então quer dizer, que não tinha nada a ver. E depois que eu fiz Pedagogia, mas eu fiz complementação pedagógica, que era mais a questão de administração e supervisão que eu fiz as habilitações mesmo.

### **E como vocês chegaram na Educação infantil? É que você (para professora 1) já tinha o magistério...**

P.1: É porque assim, quando eu tava no último ano do magistério eu comecei a trabalhar numa escolinha particular, na educação infantil. E aí, tinha feito essa inscrição na FUMEC pra dar aula. E aí logo chamaram na FUMEC, e aí eu fui pra FUMEC na educação infantil. Então assim, não é que eu escolhi a educação infantil...

P.2: Na época que a gente prestava o concurso, não tinha essa divisão, você prestava pra professor. Na hora que você ia escolher, você podia escolher ou fundamental, ou educação infantil...ou onde tivesse.

P.1: Aí assim, como eu comecei na educação infantil nessa escolinha, a P. 2 também já tinha dado aula nessa escola pequenininha, né?!, aí eu já dava aula na FUMEC, eu já conhecia um pouco as escolas, quando a P.2 escolheu, um ano depois que eu, na prefeitura, a P.2 já foi na educação infantil.

P.2: Eu fui na educação infantil por isso...

P.1: E a gente, nós somos irmãs...

P.2: Porque a minha base de prática foi a P.1, porque não foi a Unicamp. Eu já falei pra você, né?!. Porque lá na Unicamp é uma teoria que não dá embasamento... dá embasamento, mas depois que você tem vários anos de prática. Então no primeiro ano eu peguei tudo o que a P.1 fazia, aí depois de 1 ano, 2, 3 que eu comecei refazer tudo a minha faculdade, né?! Aí que eu comecei a fazer as ligações da teoria e prática. Isso me ajudou também quando a gente tinha os grupos de estudos da biblioteca, tinha outros cursos...

P.1: Aí a gente vai revendo e vai fazendo outras coisas...

P.2: Aí a gente tem como refletir sobre como por a teoria na prática.

### **E como que vocês desenvolvem o trabalho em relação à arte com as crianças? O que vocês costumam fazer? Como vocês organizam esses momentos?**

P.1: Então, a gente tem um tempo, né P.2?! porque tem 10 anos que a gente já ta aqui, quase, juntas, trabalhando...

Teve uma época que a gente trabalhou alguns pintores...

P.2: A gente fez um projeto temático.

P.1: A gente fez um projetinho sobre artes, a gente apresentava pra eles...

P.2: A gente fazia releitura de obras...

P.1: Isso. E... então a gente faz algumas coisas assim, nesse sentido e mais livre também..

P.2: E ano passado nós fizemos também um curso sobre Arte e Meio Ambiente e a gente aprendeu várias técnicas. E aí, a gente aplica assim, conforme dá no nosso planejamento, nos momentos assim de... A gente usa tinta, a gente usa muita colagem, recorte, papéis variados; mas aí eles livres, vão fazendo. E a gente usa todos os trabalhos pra expor pros pais no dia da família.

### **Que legal!**

P.: Fica uma exposição.

P.1: A gente trabalha também bastante com poesia, com música. E em cima dessas poesias e dessas músicas a gente vai fazendo algumas atividades, né?! Com colagem, com dobradura, com desenho livre mesmo...

P.2: A maior parte agora, que a gente ta nessa reflexão com a CPEI, a gente pensa mais nesse desenho livre; então eu tenho feito bastante esse desenho que eles queiram, eles também expõem na classe, a minha turma, pra outra turma ver à tarde... aí tem o comentário deles. Não tem agora porque pintou a escola...

P.1: E, por exemplo, na semana passada: que a gente trabalhou aquela poesia e aí eles desenharam... a gente faz assim.

P.2: A gente trabalha o letramento e também a expressão artística deles, né?! Porque é o desenhar por desenhar.

### **E como que é o trabalho mais voltado pra música e pra dança? Vocês trabalham com eles...é mais música, é mais dança?**

P.2: Esse ano o nosso foco foi... O ano passado nós recebemos um material da Palavra- cantada, que a prefeitura mandou.

P.1: É! CD's, DVD's..

P.2: E nos temos os kits... todas as salas tem os kit's com os CD's, DVD's e os livros com as letras. Aí a gente se propôs a colocar, esse ano, em nosso planejamento essa expressão corporal e musical. Como eu, eu já trabalho muito isso: música. Eles cantam muito, eu canto muito com eles, então a gente canta, mas eu não tenho essa coreografia que... é mais o gesto. E a gente usa palavra cantada nos DVD's pra ver esse negócio de ouvir a música, na batida, no toque, de roda, né?! E a gente ta usando nisso. E a gente usa nessa ligação que a P.1 falou, sempre a letra do que a gente canta, pra eles entenderem que o que a gente fala, tudo a gente pode escrever, com essas letras que a gente tem do alfabeto. E aí eles conseguem ler... e eles falam: "eu não sei ler". "Não, você sabe, você ta cantando". Então eles decoram, sabem a música... Então a gente trabalha assim, nesse sentido.

P.1: É, então, e esse ano a gente ta trabalhando um pouco mais de expressão corporal, por conta da palavra cantada, né P.2?!

P.2: Coreográfica mesmo a gente não sabe.

P.1: Mas assim, eu acho que vai enriquecendo o trabalho porque assim, a gente coloca o DVD e eles vão dançando, tão fazendo os gestos. Trabalha... tem uma atividade que bate a caneca no papel e faz barulho. Então assim, são várias atividades assim, diferentes.

P.2: ...bater na mesa a caneta... então são... E a Palavra Cantada tem bastante as músicas do cançoneiro mesmo, assim... De roda, assim, coisa que a gente sempre cantou.

Então, como a gente, esse ano, ficou na água e na palavra cantada, nas músicas. Então a gente usa bastante música com água, né P.1?!

### **E aí, assim, esse curso que vocês estão participando agora não é o primeiro, né?!**

P.2: Não...

### **Como vocês avaliam esses cursos de formação oferecidos pela prefeitura? Vocês acham que ajudam na elaboração de projetos, no dia-a-dia com as crianças?**

P.1: Eu acho que ajuda. Porque assim, não adianta a gente achar que vai aplicar o que ta lá integralmente o que a gente vê lá, porque no dia-a-dia é outro. A gente ta com um agrupamento com crianças de 3 a 5 anos, é difícil uma sala com 30 crianças,né?! não vem os 30 todos os dias, mas vem 25...

E... mas assim, bastante coisa a gente aproveita. Por exemplo, nesse ano que a gente tá lá com a CPEI é o primeiro ano, né?!, você viu lá, tem professoras que já estão há 3 anos, e a prática vai mudando, já vai tendo resultado. Eu acho assim, a gente ainda não conseguiu assimilar tudo e colocar na prática. A gente acredita, eu acho, naquele trabalho do jeito que ela tá colocando, mas assim, é aos poucos. Mas eu acho que toda a formação que a gente faz agente consegue um pouquinho, a gente vai...

P.2: Cada ano que é oferecido, né?!... que nem, nós fizemos o Meio Ambiente. Então, vários cursos assim, que vão focando várias temáticas, várias técnicas. Que nem o ano passado nós fizemos de Educação, não Artes e Meio Ambiente que a gente consegue usar em várias atividades algumas coisas. E esse da CPEI que é muito mais reflexivo que faz a gente pensar sobre a nossa prática; que isso é importante, pra nós. Porque tudo é um eterno avaliar, re-avaliar e fazer e ir mudando. E é isso que eu acho que é importante a gente vê, que os cursos faz a gente pensar sobre a prática, e incrementar com novas práticas, novas posturas... e não ficar mais na mesmice e naquele mundo fechado.

P.1: E a gente vê a mudança que a gente tem, que nem a gente mais de 20 anos dando aula, a gente vê o que a gente fazia e que ao longo do tempo foi mudando e como a gente trabalha hoje.

P.2: E também a gente tem maturidade que vai adquirindo ao longo do tempo, né?!

### **A segurança...**

P.2: Uma segurança... A questão da gente baixar mais a ansiedade, que a gente tinha antigamente; que a gente tinha de preparar para o ensino fundamental. A gente não tem mais que preparar, né?! Ainda mais agora que a gente tem o agrupamento de 3 a 6, né?!, a gente tem que acolher essas crianças. Tem os pequenos... e a gente vai aprendendo a ter novas posturas.

### **E como que era esse curso que você comentou sobre arte e meio ambiente?**

P.2: Foi lá no CEFORTEPE.

P.1: Então, ela usava bastante material assim, reciclado.

### **Pra elaborar brinquedo?**

P.1: Não...Técnicas, assim, ela ensinava. Retalhos pra usar em tela, retalhos pra fazer com tela...

P.2: Arte Naïf nós usamos bastante, tinta...

P.1: Nós fizemos colagem de papel... mosaico.

Prof2: Uma vez ela deu uma obra de arte que era árvore,daí a gente fez uma releitura, e cada um fez a sua obra de arte.

### **Com diversos materiais?**

P.2: É! E a gente tinha diversas atividades, como ir na trilha de Joaquim Egídio, fomos naquela lá do Alpha Ville. Como que chama lá?

P.1: Vale do Alpha Ville... Aquele condomínio tem um lugar que eu não lembro o nome.

P.2: É! Então a gente ligava o Meio Ambiente com a arte. A exploração, o caminhar... A gente andava muito aqui, e o que a gente usava era isso: o passeio no parque, nós fizemos passeio em torno da escola pra ver a realidade ecológica que tá, qual o Meio Ambiente que a gente vive. Então era nesse sentido. Também sobre reflexão da prática.

### **E quais outros cursos vocês fizeram?**

P.2: Fiz um de orientação sexual também, muito bom. Porque aí abre muito a cabeça da gente, com essas questões e surgem mesmo. Preconceitos. E também, qual o dever que a gente tem, enquanto educador, frente ao, né P.1, que eu trouxe várias cartilhas, que a gente socializa isso nas reuniões que a gente tem.

Porque a escola não pode se manter conivente, não pode se omitir. Então, né?! Ela tem que denunciar pro conselho tutelar, quando acontece qualquer coisa, e também pra direção, pra gente ver...

P.1: ...se a gente vê alguma mudança na criança, alguma marca, qualquer coisa, então aí a gente...

P.2: Isso é sempre também... Aí a gente tem esses cursos. Eu fiz um de extensão universitária que era sobre literatura infantil, até que foi a Unesp até que... Lembra? Era na PUC. Aí foi o ano inteiro também.

Então a gente fez sobre literatura infantil; isso é uma coisa que eu sempre gostei, né, P.1?! História está sempre na nossa prática, ela é uma constante. Todo dia tem!

**E pra finalizar, o que vocês pensam sobre a criança na Emei? O que vocês pensam sobre a criança enquanto... porque ela é uma confluência de várias culturas, assim, da cultura familiar, da cultura na escola... enfim; sobre a música, sobre o corpo e sobre a educação na creche?**

P.2: A criança não tem mais aquela, como a gente fala “antigamente”. Antigamente a gente via que as crianças brincavam mais na rua, nem tanto nossa época, quando começamos, já era mais difícil. Mas nós...

P.1: ...nós!

P.2: ...nós, crianças brincava mais. A gente podia sair, a gente podia ir pra longe, hoje em dia já não tem mais isso.

Então eles não tem essa cultura popular de cantiga de roda, de brincar na rua, de amarelinha, de passa anel... nada!

P.1: O que a gente vê mesmo, com os filhos da gente a gente vê isso, e com as crianças, com os alunos. A vida deles é assim, é dentro de casa, é o vídeo game, é o computador, né?!

P.2: Então a relação com o corpo é isso daí, é o tcha-tcha-tchum.

P.1: Porque a relação entre eles, porque eles têm esse período de 4 horas com outras crianças, muitas vezes é agressividade. Eles são agressivos. Porque eles não tem aquela coisa, aquele costume de contato.

Então eu acho assim, eles vão acostumando, vai mudando um pouco a relação, deles...

P.2: Que esse também é o objetivo da educação infantil: socialização!

P.1: Que é o objetivo, a integração, né?! Que o que a gente trabalha bastante, as regras, a gente trabalha bastante a convivência. E, mas a gente...

P.2: ...o respeito um pelo outro.

P.1: ...mas a gente tem essa dificuldade, porque eles tem essa dificuldade...

P.2: Uma que as famílias são menores hoje em dia. Não tem aquele mundo de filhos, 1, 2, 3. No máximo é 1 ou 2, né?! Então a gente vê que fica difícil eles terem assim... Com o corpo, o corpo é sempre uma coisa mais assim difícil... de ser trabalhado. Eu trabalho muito isso, na escola, essa liberdade, assim quando chega: “Vamos espreguiçar, vamos por pra fora”. Eu não sou muito essas coisas de relaxamento, nada. Mas eu trabalho isso, a questão da música, deles estarem livres pra andar na sala onde que. Tem horário da atividade? Tem! Mas eles sabem respeitar, mas também tem a liberdade pra fazer no horário que ta livre.

**E você percebe eles se expressando corporalmente? Quando vocês trabalham com música, eles se movimentam, como que é?**

P.2: A maioria sim. Tem uns que são mais tímidos, que não se mexem mesmo; tem uns que falam que não gostam “Eu não quero!”

P.1: E tem muitos que às vezes assim, na hora que vai dançar, e muitos assim, tem aquela brutalidade, sabe?! Tem muitos que gostam de empurrar mesmo... parece que, não é?!

Muitos não, alguns...

P.2: Eu acho que a sua classe tem essa questão, tem 2,3 que se jogam. O contato físico é maior, 2,3 da P.1. A minha turma já não é assim de se jogar, nada.

P.1: E mesmo nas brincadeiras, mesmo sem música eles são assim, de se jogar um em cima do outro. Uma brincadeira mais assim... que pode até machucar.

P.2: Eu olhando de fora, assim, essa atitude dos meninos seus, desse 3 que a gente sabe quem é, é... parece que eles tem necessidade do contato, porque eles são filhos únicos.

P.1: Verdade.

E tem um outro também, que até dá um certo trabalho aqui com a questão do comportamento, até tem reclamação de outras mães... não é aquela coisa assim, parece que ele quer, mas ao mesmo tempo ele não sabe fazer um carinho. Então ele vai na brutalidade. Vai batendo, vai empurrando.

E essa questão também, de querer... vontade mesmo de abraçar e não querer.

P.2: De se jogar em cima, de fazer montinho, depois se faz de mole.

**As músicas q vocês trabalham aqui na creche. Por exemplo, você comentou que eles gostam muito do tchutchuchu-tchatchacha, né?!**

P.2: A gente não põe.

**Quais musicas vocês costumam trabalhar com eles? Porque vocês receberam o material da Palavra Cantada...?**

P.1: Agente tem trabalhado o palavra cantada.

P.2: Além desse material que eles mandaram, todos os deles que a gente já trabalha bastante.

P.1: Os DVD's com clips da Palavra Cantada que eles gostam muito.

P.2: E também a gente usa a Galinha Pintadinha, que eles gostam bastante. Agora deu uma parada, mas eles pedem muito. Mas são músicas normais de crianças, de Educação Infantil.

Eu uso bastante, antigo, de vídeo cacete ainda, do Mussilon, que tem a barata, o cachorrinho, a pombinha. Então a gente tem os livros da pombinha branca, o sapo cururu tem o livro, a galinha do vizinho que bota ovo tem o livro...

Sabe? Livros infantil relacionados com a música.

**Que bacana!**

P.2: Então a gente usa muito essa musica do cançoneiro popular, mesmo. Folclore que a gente tem...

P.1: Então essas que tão na mídia, a gente não trabalha.

P.2: Não. A gente fala: "Você quer, canta em casa".

P.1: Muitas vezes eles falam, cantam... mas a gente não. A gente prioriza outras coisas.

**É porque precisa também ofertar outras coisas, né?!, porque se em casa tem acesso, na escola...**

P.2: Tem um menino que vem sempre muito, ele canta muito essas coisas. Ele deu uma parada agora. Ele quer cantar e eu deixo, né?!

Porque as vezes a gente faz um momento de karaokê, que eles querem cantar.

**Ah,que legal! E como que é isso?**

P.2: Ah, eu no final assim, às vezes quando tem dia que não da pra ir pro parque quando chove, eu falo: então vamo brinca de canta? Então eles vão na frente cantam, e os amigos escutam, não é pra cantar junto. Aí depois batem palma.

Mas aí eu falo: "É pra cantar musica que a gente aprendeu aqui."

Mas às vezes eles querem, que nem esse menino, ele gosta muito do chocolate com pimenta. Aí ele canta isso daí e todo mundo bate palma... Mas a maioria canta, né?! Eu gosta do pintinho, gosta... Então as vezes eles cantam, do jeito deles, as vezes

erram a letra. Todo mundo bate palma. Que nem karaokê. Tem uns que tem vergonha, que não querem... quem quer levanta a mão, e assim a gente vai seguindo...

### **Que legal. O karaokê eu nunca tinha ouvido falar...**

P.2: A gente também tem o desfile, né P.1?!; na semana da criança. Eles podem vir com uma roupa... ou fantasia.

P.1: Uma roupa que quiser, ou uma fantasia..., uma roupa bonita, de festa... aí eles desfilam. E eles gostam!

### **Nossa, que legal! Adorei!**

P.2: É que a gente vai aprendendo, a gente tem 20 anos já. A P.1 25 anos e eu 21.

### **Poderia ter vindo fazer estágio aqui... rsrs**

P.2: Pode sim... as portas estão abertas!

### **Muito obrigada.**

### **Mas era isso, quando eu fiz a pergunta relacionada ao corpo e tudo, estava pensando mais no primeiro agrupamento.**

P.2: Aqui não contempla. Que nem você falou, aqui não é uma creche, é uma Emei. Então são turmas de meio período, turma de 2 aninhos. Até, a nossa turma é AGIII.

P.1: E só um AGII.

P.2: De manhã é um AGII, e um AGII à tarde. E 3 AGIII.

### **A escola é super pequena, então...**

P.1: É uma escola pequena. 4 salas só...

P.2: 8 salas, 4 de manhã e 4 a tarde.

P.1: E esse ano que abriu um AGII de manhã, porque só tinha à tarde porque não tinha demanda.

E não tem nem monitor na escola. É um AGII com 14 alunos na turma.

P.2: Nós com 30 com um de 3 a 6 sem monitor...

Mas também não tem muita procura por AGII, então dá pra manter...

P.2: Que nem, o AGII da manhã já ta com 14, já ta completo. Veio uma matrícula pro AGII pra manhã e a diretora falou que vai pra tarde porque tem uma vaga... Agora acabou, é 14-14.

### **E geralmente, a frequência é de quanto?**

P.2: Esse ano de manhã aumentou bastante, é de 25 pra cima.

P.1: Assim, semana passada tava mais tranquila porque ainda não tinha começado a aula no Estado, então... no comecinho...

### **Aqui é uma sala de...?**

P.1: e P.2: AGIII!

P.2: Aqui é a sala da P.1.

### **E é tudo baixinho pra eles, né?!**

P.2: É! A gente tem, nós fazemos uma rotina mais ou menos igual.

Então a gente chega, daí tem o momento da conversa, o momento de cantar, depois a gente explica o que a gente vai fazer; tem o calendário... A gente segue essa questão. Conta quantas crianças tem porque a cozinha tem que saber...

Aí a gente faz o calendário. Depois faz uma atividade mais direcionada na sala, e eu gosto de fazer todo mundo junto. Depois conforme, cada um, como a gente tem de 3 a 6, é um tempo diferente; é um tempo diferente pra cada idade. Os pequenos que vão acabando mais cedo, nessa época do ano eles já tão mais autônomos, e já vão acabando, já vão pegando, já sabe que na mesa que está vazia pode por um brinquedo, então pega o brinquedo e ficam livres assim.

A P.1 também, né?!

P.1: É!

P.2: Então é... pega o brinquedo que quer, a gente só orienta, não pode por dois brinquedos na mesa; se pega outro, tem que guardar um pra depois pegar. E tudo depois que a gente acaba o tempo, tem que guardar tudo igual.

P.1: Eu algumas vezes faço assim: por exemplo, na sala tem computador, aí eu ligo o computador, uma mesa ta o brinquedo. Agora assim, se eu faço uma atividade com tinta, por exemplo, ou colagem, eu não dou pra sala toda. Porque são crianças, também tem crianças pequenas, então põe numa mesa, separados, chama de 4 em 4 e os outros vão brincando. Então assim, tem uma turma no computador, uma turma brincando, uma turma na atividade. A gente vai organizando dessa forma.

P.2: Porque aí a gente da uma atenção maior pra essa atividade mais elaborada.

P.1: ...que precisa ta mais ali em cima. Se tem tesoura então...

P.2: Aí o lanche, né P.1?! Todo dia tem parque! Meia hora, 15 minutos, todo dia tem parque.

P.1: Às vezes até mais, dependendo do...

P.2: A escola tem tanto espaço, eles não são crianças do... O ano que vem quem sai vai pro Ensino Fundamental, já ta sentindo muito que ficam preso. Já está vindo isso do fundamental pra nós.

Tanto é que as escolas de fundamental tão investindo agora nos parques.

**...nos parques, é. É que eu tenho uma amiga que fez o TCC sobre a entrada das crianças mais cedo no ensino fundamental. E aí, uma das coisas que aparecia era sobre o parque. No começo é um pouquinho todos os dias, depois diminui os dias da semana e aumenta um pouquinho o tempo, depois diminui o tempo pra...**

P.1: Pra eles irem acostumando...

É, porque daí muda completamente a rotina, né?!, e eles são muito novinhos...

P.2: É, e no começo era muito brusco isso pra eles, né?!, eles sentiam muito isso.

P.1: Ficar 4 horas trancados...

P.2: Professor do fundamental não tinha muita orientação pra isso...

**E também não tinha muito essa conversa, né?!**

P.2: E nem tem ainda. Eu acho que tem mais na parte administrativa. Os diretores e as CP's que estão um pouco mais. Com as professoras a gente tenta mais... meio difícil.

P.1: Mas eu acho que se já tem essa ligação no administrativo, eu acho que os diretores da Educação Infantil já ta passando como que é aqui.

P.2: Tanto é que o fundamental está investindo, né?!, o dinheiro que tem do caixa escolar nos parques. Então a gente vê diferença já...

**É bom porque a gente vê mudança até no visual da escola, né?! Porque antes mesmo, as crianças de 7 anos também era muito novinhas e tinha uma estrutura toda quadradinha, né?!.**

**Bem, é isso...muito obrigada,mesmo!**

P.1 e P.2: Obrigada você!

## **ENTREVISTA: Professora 3**

**Há quanto tempo você trabalha na rede?**

8..9 anos.

**E em quais agrupamentos você já trabalhou?**

Eu trabalhei 7 anos, não 6 anos em agrupamento 3, um ano em ag1 e 2 anos em AGII.

**E agora você ta em AGII?**

Em AGII.

**E nessa unidade atende os 3 agrupamentos? Ou não?**

Atendem. O 1, o2 e o 3.

**E você sabe quantos agrupamentos de cada tem?**

1 AGI, 3 AGII e 2 AGIII. De manhã. À tarde são os AGI e II são integrais e a tarde são 2 agrupamentos 3.

**É uma unidade mediana...**

É sim... ela atende em média 250 crianças.

**E como você considera a sua formação pras artes na pedagogia?**

O curso de pedagogia na época que eu fiz, eu comecei a fazer em 95 e me formei em 98. E... pouco se falava em artes,né?!, então assim, era muito teórico. Eu me lembro muito de história da educação, filosofia... tinha biologia da educação, na época. Eu acho que era muito diferente do curso que é oferecido hoje.

**E era mais voltado para o fundamental do que pra educação infantil?**

Olha, eu acho que era no geralzão, sabe?! Não tinha especificamente educação infantil ou fundamental, que eu me lembre. Mas também faz tanto tempo.Tinha os estágios, que eram obrigatórios, e eu acho que era aí que a gente tinha um pouco de contato. Mas era bem, assim... era muito teórico e não me lembro de ter falado sobre arte, tanto pra um quanto pra outro.

**E quando você se formou você já veio trabalhar direto na educação infantil, você não foi pro fundamental?**

Não, nunca fui pro fundamental. Não gosto.

**Não? E prefere os bebês?**

Prefiro os de 2 anos. 2, até o agrupamento 3, que são os de 4 a 6 anos, né?!, e dos bebes eu também não gosto tanto, porque eles são tão dependentes, e eu me envolvo demais. Eu acho que a gente se envolve afetivamente muito. Não que com os outros não, mas eu acho que com os bebês é demais.

**Até por conta do contato físico, né?!**

É verdade.

**E como eu você organiza o trabalho em relação à Arte com as crianças?**

Então, a gente sempre na Educação Infantil procurar trabalhar com a Arte. Porque eu acho que a educação infantil é isso, e eu sempre acreditei nisso. Então assim, a gente trabalha com sucata, a questão da exploração de tinta, diferentes materiais... O Meio ambiente que a gente tem aqui é muito favorável, com muitas arvores, areias, plantas. Então tudo isso eu acho que eu faz parte das artes. Então a gente vai pintar as arvores, vai colar areia.

E aí, eu tive a oportunidade de fazer o curso da CPEI por 3 anos, e que eu acho que me clareou muito essa questão da arte, né?!, e de pensar a educação infantil como um local somente de... não somente de arte, mas de pensar como um local onde o aprendizado através da arte é muito mais significativo pra eles. Porque criança é pura descoberta, né?!

É... são os sentidos, e eu acho que através da que tá acontecendo agora, eu acho que é o universo da educação infantil. Eu me encontrei aí.

### **E no geral, mas eu gostaria que você me citasse algumas: quais atividades você costuma desenvolver?**

Então... como eles são AGII e eu tenho crianças e 2 a 3 anos e meio, eu não trabalho com sulfite. A gente trabalha na exploração dos materiais. Então a gente trabalha na pintura coletiva do plástico, na pintura coletiva do plástico bolha, na pintura coletiva no manilha, coisas grandes... Na pintura de caixas, na confecção do que eles quiserem, sabe?! A gente vai colando coisas e vendo no que dá. Na exploração do espaço, na exploração de algodão... cola, folha. A nossa atividade é de exploração. É lógico que assim, pintou a mão, vamos carimbar a mão. É experimentação mesmo.

É isso... quando chove, vamos experimentar a chuva, vamos trabalhar a questão da economia da água; então a gente vai ver se tem alguma torneira aberta, se não tem. A escola fez um projeto, o projeto da água. Foi super interessante, trouxe a Sanasa pra cá, as crianças viram o teatro da Sanasa; depois foi lá pra dentro conversou: o que a gente pode fazer pra economizar a água? Porque eles iam pro banheiro e deixava a torneira aberta. Então a gente foi visualizar que a torneira tem que ficar fechada e não aberta. Aí choveu, e veio o questionamento de uma criança de 3 anos "Da onde vem a chuva?". Então daí que parte o nosso trabalho, né?! Como projetos que vão surgindo, temas geradores eu eles mesmos trazem...

### **Como que é a rotina deles?**

Eles chegam das 7 às 7 e meia, daí a gente faz uma roda, a gente canta até chegar todas as crianças... 15 pras 8 é o café da manhã. Das 15 pras 8 até 8 horas.

Daí a gente volta pra sala, a gente faz de novo uma roda, daí a gente canta, conta uma história. Nem sempre todo dia tem a história, mas agente canta, a gente explora; sempre tem instrumento musical da bandinha na hora do canto.

Eu conto com a ajuda de 4 monitoras de manhã. Eu divido... vamos supor: tem 30 crianças. A gente dividi por 5, aí eu faço mais uma atividade pedagógica dentro da sala, mas eu ponho pra elas também fora da sala. Então elas vão pintar na lousa de azulejo com eles, elas vão brincar na areia, ou elas vão pro parque, ou elas vão fazer bolinho de areia, com água e areia com eles. As vezes vão desenhar no solário... É isso.

A gente dividi em pequenos grupos, depois a gente volta, dá água. Existe a troca de fraldas, porque a maioria ainda usa fraldas. Agora em agosto a gente tá começando o processo de retirada de fraldas junto com os pais. Daí eles almoçam- que é mais ou menos esse horário- e dormem.

Aí a tarde troca as monitoras, eu tenho mais 3 que ficam com eles. Eu deixo um planejamento pra elas também, voltado pra questão da exploração. Então podem, elas dão sugestões sobre as atividades, né?! Muitas vezes elas brincam com bolas, muitas elas cantam, fazem teatrinho de fantoches, né?!

E é assim a nossa rotina. Todo dia tem que ter o planejamento. Às vezes quando chove detona o planejamento, porque eles ficam muito pra fora, né?! Por isso que o planejamento da educação infantil tem que ser flexível. Tem dia que eles são muito agitados, sabe?!, mesmo no parque eles dão trabalho porque correm, se machucam. Tem dias que são mais tranquilos... E o número de crianças, então são 36 crianças numa sala.

### **No agrupamento 2?**

No agrupamento 2! 36 crianças na fase de mordida, na fase de disputar as coisas. Então é bem complicado.

### **No outro agrupamento 2 também?**

As nossas salas são cheias. Todos os agrupamentos 2 tem 36 crianças. Nos agrupamentos 3 são mais tranquilos.

### **São mais tranquilos até o ano que vem, não?! Porque as crianças do AGII vão pro AGIII...**

Mas aí divide, né?! Tem mãe que opta por deixar a tarde. Os agrupamentos 3 tem frequência de 15, 20 alunos, nessa escola. À tarde já são mais. À tarde são mais, a tarde são 32... Mas de manhã são bem tranquilos os agrupamentos 3.

### **Então, vocês tem em torno de 30 crianças, de manhã ficam 5 pessoas e a tarde ficam 3 pessoas?**

É. É diferente também o número de adultos, né?!

### **E, assim, em relação à música e dança, o que vocês costumam fazer com eles, mais especificamente?**

Então, é uma outra questão que não tem como deixar fora da educação infantil. Isso acontece todo dia, né?! A música todo dia, a dança todo dia.

Eu acho que tudo isso é o universo da Educação Infantil... a expressão corporal. Eles tão brincando, e tão se expressando. Não tem...

O dia a dia da educação infantil, sempre tem música. Mesmo se não for cantada sempre tem o rádio ligado. Nas brincadeiras deles, a gente vê o momento deles estarem dançando. Ou eles cantam e dançam em pequenos grupos brincando entre eles; eles já são capazes disso, sabe!?

A música... a nossa escola. Assim, apesar de já fazer parte da Educação Infantil, mas a nossa escola agora, em setembro vai iniciar o projeto "Musicalização", então a gente vai fazer com eles uma bandinha, e cada classe vai ter seu instrumento. Toda sexta-feira a escola se junta aqui no pátio e faz a hora do canto. Então cada sala apresenta uma coisa diferente. Então pode ser uma música, ou pode ser um teatrinho, ou pode ser a leitura de uma poesia, entendeu? Mas a música sempre é a campeã. Então a gente costuma cantar as músicas que a turma mais gosta, né?! E sempre utilizando um instrumento musical, pra mostrar pra eles, né?! que existem os instrumentos musicais pra eles terem contato. A gente tem uma educadora que ela sempre traz... Ela trouxe guitarra, ela trouxe bairro, ela trouxe teclado.

E ela deixa as crianças manusearem, então eles tão tendo sempre contato com a questão do instrumento musical. Então, é uma coisa que a gente vai trazer esse ano pra eles é a construção com sucata de instrumentos musicais; e aí vai partir deles o interesse, né?!

Na sala tem a rotina das músicas, né?! Aí a gente tem o hasteamento e o arriamento da bandeira, aí eles tem contato com a música do Hino Nacional. Todo mês: a primeira sexta-feira do mês e a última sexta-feira do mês.

E eu acho que não dá pra ver a Educação Infantil sem música.

### **E como vocês costumam fazer a avaliação na Educação Infantil?**

Primeiro que eu odeio essa palavra: avaliação! Então, assim, foi uma questão que a gente começou a conversar esse ano na escola. E a gente tá fazendo a questão da ficha informativa.

É uma avaliação, né?! Porque ali você vai colocar tudo a respeito da criança. Então, no AGII: se come sozinho, se precisa da ajuda do adulto; se costuma dividir o brinquedo, se não divide; se pede pra fazer xixi, se não pede mesmo usando fralda; se já tá desenvolvido; se brinca em grupo, ou se não quer e não aceita amiguinhos; se resolve os conflitos batendo ou mordendo, ou se chama o adulto pra tá colocando; se

se interessa pelas atividades propostas; se se interessa assim, quando a gente ta fazendo a atividade todo mundo junto; se a criança participa ou sai de perto.

Então é assim eu a gente avalia, né?!, é lógico que a gente avalia assim: reconhece algumas cores? Porque a gente brinca com eles com as cores, né?! Reconhece algumas cores; usa adequadamente o pincel e a tinta? Ou não tem nenhuma noção sobre uso destes? Então, é uma coisa que a gente trabalha: a criança tem noção do que é o pincel e o que é a tinta e o pra que que serve? Se usa direitinho o giz, né?!, pra pintar... mesmo no agrupamento 2. Se já começa, que nem assim, eu exponho muito as atividades das crianças e eles vão comigo. Se eles reconhecem as atividades deles expostas na escola. Então às vezes a gente ta passando no corredor e eles falam: "Tia, tia, ó: meu!". Então tudo isso faz parte de uma avaliação, porque tem criança que não reconhece, tem criança que bate... tem criança que morde. A gente sabe q os reflexos da família são muito fortes na escola, mas eles têm esse tipo de comportamento, até por conta da faixa etária mesmo, é difícil mesmo de dividir as coisas... Tem que ir conversando com eles sobre isso.

Então a gente colocou como ficha informativa aos pais, né?! Essa é a nossa avaliação.

### **E como você vê esses cursos da prefeitura? Porque você comentou que está com esse CPEI há 3 anos, né?! E você fez outros antes?**

Fiz... e eu acho que é muito bom,sabel?...é uma forma da gente ta repensando a nossa prática. Eu fazia muitos do CEFORTEPE, mas é muito longe... perto do Shopping Iguatemi. Então assim, pra gente que trabalhou o dia inteiro e ir pra lá é muito complicado!

### **E quais cursos eles ofereciam lá no CEFORTEPE?**

Libras... inglês,espanhol,violão. Sexualidade infantil que eu fiz também por 3 anos. É... vamos, ver... Ah, e discute a questão da pedagogia na educação infantil... Freinet. Têm vários cursos eu eles oferecem e os cursos são ótimos, mas a distância é horrível.

E aqui no NAED eu fiz pela primeira vez o curso da CPEI, e aí eu gostei. Porque eu acho que vai de encontro com o que a gente ta conversando, né?! E eu acredito no que ela propõe... ela propõe não. Ah, o que ela propõe nos estudos, né!? São bem viáveis pra Educação Infantil.

Então assim, facilidade de acesso e é porque é do meu interesse, é por isso que eu estou aqui.

### **E nesses três anos, o que vocês foram discutindo? Era o mesmo...?**

É, a mesma questão. Porque, assim, a nossa formação é uma formação bem tradicional, né?! Tanto no magistério quanto na Pedagogia.

### **Você fez magistério também?**

Sim... a pedagogia, e tenho duas pós. Então, eu acho assim, mesmo assim, a gente tem que ta sempre aprendendo.

A gente acha eu a Arte é simplesmente dar tinta pra criança, né?! E não é isso... É uma forma de visualizar as pinturas, as telas dos pintores de uma forma diferente,né?!, com outro olhar... Não se cobrar tanto, por exemplo, pra ter que estudar a vida de um pintor. Não... só apresenta pras crianças, pra ela ter contato com essas coisas. Então assim, eu acho que a CPEI trouxe pra gente uma forma mais gostosa de ver, porque a gente se cobra muito. Porque, às vezes, nessa cobrança a gente não vê até que ponto a gente ta atingindo as crianças, nessa questão da Arte. E dessa forma que ela coloca, e os estudos também, eu acho assim, que você fica mais tranqüila pra trabalhar.

Então eu to gostando... é o terceiro ano. Se tiver o ano que vem, eu faço de novo. Porque a cada encontro você pensa assim "Eu poderia ter feito diferente, na escola".

Aí você faz de novo e pensa “Eu poderia ter feito diferente”. Então eu acho que vai te fortalecendo, vai, mudando o olhar... então eu gostei muito.

**E vai dando segurança também, né?!...**

Vai dando segurança... dando segurança pra você questionar o seu projeto pedagógico. Se alguém vier falar, você tem argumentos no seu projeto pedagógico e no seu planejamento. Então, assim, se você estuda você tem essa base pra argumento se não, não.

**E, finalizando, eu queria saber o que você pensa sobre a criança, sobre música, sobre o corpo (porque por mais que seja o Agrupamento II ainda tem muito contato, né?! E como que vocês trabalham essas questões com eles) e a Educação na creche.**

Então assim... criança eu acho que é tudo! É um serzinho em desenvolvimento, são sensíveis demais. Eles trazem, eles já trazem uma bagagem muito pesadas pra eles, eu acho, devido à sociedade de hoje, as famílias desestruturadas. Então agente que é professor tem que lidar com tudo isso: tem que ser pai, tem que ser mãe, tem que ser fono, tem que ser psicólogo, tem que dar colo, sabe!?!; tem que chamar a atenção, tem que educar... Então eles são serzinhos assim, em formação em tudo.

Movimento... eu acho que criança é isso. Criança é música, criança é movimento. Não tem como ver a Educação Infantil sem o movimento, sem a música, sem a expressão corporal. Porque a criança é isso, né?! Por mais que agente, vamos supor, queira podar essas coisas, não tem como, porque a criança está em constante movimento. Principalmente as de aAGII, porque as de AGI tão descobrindo, as de AGII tão fervilhando, né?!

Então assim, eu sou apaixonada pela Educação Infantil, pelas crianças, não sei fazer outra coisa... então eu acho que o comprometimento de nós professores com eles é muito grande. É uma pena que muitos não estejam comprometidos, né?!, a questão da creche, por exemplo. Nem todos que estão aqui dentro são professores. Então eles enxergam a Educação Infantil como um depósito, e não gostam do que fazem. Então é uma pena, os concursos deveriam exigir a Pedagogia, eu acho.

A rotina deles é muito dura. A rotina é muito pesada pras crianças. E o número de crianças é muito grande também, então acaba sendo pesado pras crianças e acaba sendo pesado para os adultos. Mas eu acho que não deixa de ser um universo encantador, porque a gente aprende muito com eles. A gente sai um bagaço, mas a gente aprende muito com eles.

**E como que você vê a interação entre eles, nesse espaço de socialização. Alias, você acha que existe uma socialização aqui, entre os grupos e entre os agrupamentos?**

Existe, existe!! Essa hora do canto na sexta-feira que a gente senta pra se reunir é um momento de socialização. As festas... A escola tem uma interação muito grande. Então a gente vai com a bandinha, entra numa sala, canta. As educadoras de outra sala fizeram um teatrinho elas vão apresentar e levam as crianças junto. Então assim, a escola é um todo. Essa escola. Ela é um todo.

Existe, assim, todas as crianças se conhecem, as crianças conhecem os adultos, conhecem as cozinheiras, conhecem as faxineiras. Acho que existe uma interação, uma integração. Aqui nessa escola existe.

Tem uma coisa: eles disputam muito, que é próprio da faixa etária deles, né?! Mas existe isso, e a gente tá aqui pra trabalhar, pra mostrar que não é assim, a disputa, que tem que dividir as coisas.

**E as atividades com as músicas e com a dança? Porque teve uma vez que comentou que fazia uma caça aos sons com eles...**

No curso?

**Isso, no curso, e que desenvolvia essa atividade de caça aos sons com as crianças...**

A caça ao som é ouvir os sons que estão ao nosso redor. O que que é que eles tão ouvindo? É o liquidificador? É o passarinho? O que ta ouvindo? É o carro? É o caminhão de gás que ta passando? Às vezes a outra sala ta com alguma música, aí a gente vai lá e pede o CD pra ouvir e ouve...

Que a nossa rotina também é assim... E outra, a atenção deles é mínima. Então não tem como você ficar muito tempo numa determinada atividade. Até essa questão de caça ao som: tem criança que quer mais e tem criança que não. Mas aí como o grupo é grande... o duro é isso, é que o grupo é muito grande. Então, às vezes, você deixa de priorizar alguma coisa que seja muito legal pra ter que cortar para a minoria perdeu a atenção, né?! Porque eles se dispersam muito rápido, porque eles são muito pequenininhos, né?!

**E quais músicas vocês costumam ouvir?**

A gente costuma cantar as músicas de roda. Agora a gente ta resgatando as músicas folclóricas. A gente ta pondo do clássico, ao MPB. Eu gostei muito da idéia da Luciana, vou trazer; amanhã é meu dia na lousa digital – a gente tem uma lousa digital lá embaixo- aí eu vou colocar a orquestra sinfônica pra eles verem. A gente está trabalhando com os diferentes instrumentos musicais que já são sons pra eles.

**Então vocês não trabalham só com as músicas infantis?**

Não, não fica. E mesmo a questão do MPB a gente seleciona algumas músicas que pode trazer pra eles, né?! Músicas de adulto. A gente coloca samba. Mas agente coloca as músicas que são adequadas pras crianças, nada de “tchutchu-tcha” e essas coisas. Mas que são adequadas a eles, e existe muita música que são adequadas pra eles. Esses dias a gente colocou até música de casamento pra eles ouvirem porque tem trompete, violino...

Agora vamos ver como que vai ser a experiência amanhã com a orquestra.

**Muito obrigada pela entrevista!**

Obrigada você por ter vindo!

## ENTREVISTA: Professora 4

### **Quanto tempo você ta na rede de campinas.**

Desde agosto de 2000, então são 12 anos.

### **...12 anos. Completou 12 anos, né?! E quais agrupamentos você já trabalhou?**

Agrupamentos II e III, sempre parcial.

### **Você nunca trabalhou com bebês?**

Aqui não!

### **E em outros lugares?**

Não... também não. Rsr rs praticamente um AG II meu era um AG II com um AG I, porque começava de 1 ano de 6 pra 7 e ia até quase 3. Então era um AGII só que do finalzinho do AG I, né!? Porque, no meu ponto de vista uma criança de 1 ano e 6, 1 ano e 7 é AG I ainda.

### **É um bebê...?!**

É, eu acho!

### **E na sua unidade tem os três Agrupamentos ou não?**

A minha escola é uma Cemei, né?!, e tem o lado que atende de 0 a 3 e pouquinho. De 9 meses a 3 anos e pouquinho. E o meu lado que atende do Agrupamento II, que é período integral que atende de 1 ano e 7, 1 ano e meio até quase 6.

### **E como q foi sua formação pra(s) Arte(s) no curso de Pedagogia. Alias, você fez Magistério e Pedagogia?**

Eu fiz magistério no Cefam. Era interessante porque na época do magistério nos pedíamos a formação de uma pasta de Artes, né?! “Não vai fazer a pasta? Não vai formar a pasta?” porque a gente queria ter o modelo. E nós fomos muito felizes porque nós tivemos a professora Roberta e ela falava: “Gente, não tem que ter pasta, não tem que ter caminho; Xerox pra criança”; então desde o magistério eu não tinha visão de Arte como Xerox de nada. Não era colorir nada. Era a criança mesmo criar. E na Pedagogia a mesma coisa.

### **Quando você fez o magistério?**

Eu fiz em... eu entrei em 89 e sai de 92. Aí casei, fiquei um bom tempo fora, aí entrei em 99 na faculdade e terminei em 2001. Eu dei uma parada. Nessa parada eu só trabalhei na Educação Infantil em Paulínia e em Campinas.

E na faculdade também, na Pedagogia era bem isso mesmo, a gente estudava a Arte de outra forma, não era nada de colorir e formatar a criança, não. Era uma parte de criatividade, do lúdico, do explorar, do conhecer, experimentar... então nunca tive essa visão formatada de Artes.

### **E como você organiza o seu trabalho com as crianças, assim, nas possibilidades com a(s) Arte(s)? O que você costuma fazer? Como você organiza os momentos?**

No primeiro momento a gente tem que dar a oportunidade para as crianças experimentarem os materiais, né?!, então eu tenho a felicidade da minha sala de aula ter muito material. E o que a escola não oferece eu acabo comprando, porque eu quero oferecer, né?!

Então, vários tipos de tinta: aquareláveis, tinta de tecido, tintas de EVA... esses recursos pedagógicos, material; diferentes tipos de pincéis, de papéis, de esculturas, de texturas... a maior riqueza possível de material que a gente tem.

Nesse primeiro momento a gente vai explorar, eu falo a gente porque na minha sala a gente fala que é uma equipe, as crianças e eu. Eu me vejo como parceira das crianças, eu não estou lá... eu não tenho papel de destaque, não. Eu sou como parceira. Então no primeiro momento vamos explorar juntos. Quais as possibilidades do material? Para que serve aquilo? Onde a gente pode usar? Então é bem livre, e as crianças mesmo vão construindo.

No primeiro momento eu trabalho só o giz pastel separado, o giz de cera separado, ou lápis de cor, ou a hidrocor, ou a tinta de tecido. E em outro momento eles começam a misturar os materiais e a criar mesmo com os diferentes materiais e compor as partes.

### **Quantas crianças você tem?**

Eu tenho 25. Eu tenho criança de desde, em fevereiro, crianças de 2 anos e 10 até criança de 5. E é interessante que as crianças de 2 anos e 10 estão mais na fase da garatuja, e as maiores estão formando esquemas dos desenhos, com desenhos mais estruturados(...).

### **Desenhos mais figurados?**

Isso, desenhos mais figurativos. E as crianças maiores quando vê os desenhos das menores, no primeiro momento, falava assim: “Ahh, só rabiscou.” “Olha que feio o dele”. E eu falava: “Gente, como trabalhar essa questão?” e eu percebi que foi no dia-a-dia mesmo que cada um tinha um jeito de desenhar, de se expressar, de deixar a sua marca e a sua expressão. O tempo e as experiências que deram contas de respeitar essa fase do outro, né?!, eu não falo “Não fala isso pro amigo que é feio.”, eles é que foram percebendo, que cada um deixava a sua marca.

### **E esse trabalho você foi fazendo para além da(s) Arte(s) visuais, assim, contando histórias, rodas de conversas...?**

Sim, com tudo, tudo! Porque a rotina é ampla, né?! Você oferece varias atividades, né?!, trabalha com as múltiplas linguagens,né?!; é a musical, a gente trabalha com os contos de fadas, as histórias, os ateliês na sala de aula... e tudo acaba somando.

### **Ahh, que gostoso! E como que você trabalha com música e dança com as crianças?**

A música é especialmente assim: existe uma preocupação da minha parte em fazer um resgate das brincadeiras da infância, cantigas de roda que a gente perdeu muito, né?! Não adianta você ficar falando pro seu aluno “Não vai ficar cantando tal música, né?!, porque tem uma conotação sexual, funk...”, a gente tem que oferecer algo pra por no lugar, né?!

Então a gente brinca junto: as cantigas de roda, resgata as brincadeiras infantis que envolvem cantigas, envolve música, envolvem parlendas, rimas... têm também a preocupação, também, de mostrar outros gêneros musicais pras crianças, então, trago desde músicas orquestradas, ou música mais MPB, a gente trabalha muito. Trabalho muito Toquinho. Amo Toquinho. Então, assim, acaba influenciando no trabalho na sala de aula. E a dança, as crianças mesmo se expressam. A gente tem a música, assim, que eles sentem aquela canção daquela maneira e começam a dançar; aí de repente um viu o movimento que o outro fez e copia. Aí agente cria uma coreografia, uma dança. Mas tudo a gente faz junto.

### **E com os pequenininhos, como que é? Os maiores dançam com os pequenininhos?**

Dança, não tem repartição. O pequenininho, no primeiro momento, ele quer farra: ele quer explorar o espaço, ele quer brincar; às vezes ele ate atrapalha o maior. Mas isso em tudo. Enquanto o maior está preocupado em pegar um bloco de construção e construir, o pequenininho é festa pra ele ir lá e desmanchar a brincadeira, o jogo do outro. Isso é festa pra ele. Porque tem o processo de exploração mesmo. Então na dança também acontece isso. Às vezes o maiorzinho está lá concentrado criando o passinho, a coreografia, e o pequeno quer lidar com o corpo, com o espaço, né?! Isso acontece no primeiro momento, logo depois ele tende a copiar o grande, a querer fazer igual. Aí acalma e dança tudo junto, cada um do seu jeito e na sua expressão.

É q eles vão se reconhecendo, com o passar do tempo, né?! Vão se identificando enquanto grupo...

### **E quais as suas formas de registro?**

Olha, eu amo o livro da vida, eu faço todo ano. É permeado de fotos, porque eu acredito que a fotografia é algo que me sensibiliza e é algo que me toca. E transparece um pouco, não da conta, mas transparece um pouco o trabalho realizado. Então quando o pai vê o filho dele lá

na atividade e a própria criança quando vê ela ali no brinquedo, na situação de aprendizagem, nas atividades realizadas, ela resgata a história dela, ela lembra aquele momento vivido, ela... ela relembra aquele fato histórico que ela, o tempo e o espaço histórico que ela viveu. Então eu trabalho muito com fotografia.

E tem também os desenhos das crianças, as Artes das crianças. Eles têm o hábito de querer fazer alguma coisa pra colocar no livro da vida, eles dizem assim: "Põe no livro da vida pra mim?". Então, pra eles é assim, uma realização folhear o livro da vida e ver uma colaboração, uma contribuição, pra aquele tipo de registro que eles deram. Tem também o DVD que a gente produz no final do ano, que são coletâneas das fotos que a gente tirou de diversos tipos de experiências, de momentos que a gente viveu na sala de aula, e aí a gente põe o fundo musical, escolhe a música pro fundo musical e forma um clipe. Então toda criança, ao final do ano, ela ganha isso, como uma recordação, dos momentos vividos ali.

Tem os trabalhos também de registro das crianças no papel, sejam os trabalhos com história, com o que for, qual for a proposta do dia, o conteúdo trabalhado, ou o projeto de estudo realizado. Tem os cartazes, os folders, tem os quadros que a gente gosta de pintar quadro. A gente sempre pinta, tem quadros na escola que são da nossa turma. No material escolar já peço, pra cada criança, uma telinha. Então, até o concluir do ano a criança já vai levar uma tela pra casa de trabalho dela que ela fez na escola, de uma proposta que ela desenvolveu.

Vamos lá fora ver a luz no chão, desenhar nas paredes da escola. Na minha escola tem também uma parede de azulejo, a gente vai lá e pinta essa parede de azulejo. É... vamos lá fora brincar de amarelinha, então a gente desenha no chão a amarelinha, a centopéia. Então é explorado...

### **E vocês trabalham com datas comemorativas, festas..., tem danças nessas festas?**

Foi um sofrimento por parte da comunidade. Nós acreditamos que o conteúdo da Educação Infantil vai muito além do que ficar restrito a datas comemorativas. Nós acreditamos, na nossa escola, que as datas comemorativas elas são mais ligadas ao comércio do que a um fim nobre. O fim da data comemorativa ficou no comércio. Você honra pai e mãe em qualquer momento, e não numa data específica. E tem algumas datas também de cunho religioso, e se a escola é laica ela não pode ser tendenciosa a agrandar a nenhuma religião, né?!

Então foi uma luta, porque a comunidade era muito presa a páscoa, muito presa a carnaval... então nós falamos que não, que nós não íamos reproduzir o que o mundo lá fora já dava; porque entrava no fórum da família, de valores de família, e que se aquilo também fizesse sentido pra criança o mundo também já oferecia, né?!, a televisão, a mídia... Então o enfoque da escola seria outro. Então a gente faz sim! A gente faz a festa da família, momentos culturais em que a escola recebe a comunidade e expõe o conteúdo trabalhado. Às vezes há diferentes tipos de apresentações, que não tem vínculo nenhum com data nenhuma: às vezes a gente vai recitar uma poesia, ou vai cantar uma música... ou vai fazer uma peça teatral, ou vai ter uma dança, ou um desfile de fantasias, ou um teatro. Seja o que for, mas sem comemorar data nenhuma. Na nossa escola já é o terceiro ano que a gente consegue fazer isso, no começo foi muito difícil porque a comunidade é presa às datas comemorativas, e está sendo um processo, mas de vagarinho a gente tá conseguindo tudo isso!

### **E como você vê esses cursos que a prefeitura oferece, como esse que você participa? Você acha que ele ajuda quando você vai elaborar seus projetos com as crianças, no dia-a-dia? Se quiser comentar de outros cursos também que você fez...**

Muito! Olha, todos os cursos que eu fiz, eu achei q foram bons. Pode assim, não atender a expectativa inicial da pessoa, mas sempre acrescenta, né?! O professor tem que ter a convicção de q ele tá sempre em formação. Aquele que achar que está pronto, que já aprendeu tudo, ele está se enganando e vai ser um péssimo professor. Então ele tem que está sempre tá se atualizando, lendo, se informatizando... buscando novas experiências. E,

assim, a prefeitura quando oferece esses cursos ela abre esse leque de oportunidades, de formação, de tensão de formação do educador.

Esse curso Pedagogia(s) da(s) Infância(s) ele tem uma diferença: ele não é um curso, eu entendo assim, ele é um grupo de estudos. Então aqui todo mundo vem pra formar um grupo, realmente, que vai debater sobre um assunto e estudar sobre ele. Não é um monólogo, que vem uma pessoa ali e ela coloca só o conhecimento dela, ou a versão dela... aqui se constrói. Eu particularmente gosto mais da forma dos cursos de hoje: como grupo de estudos.

### **Teve outros cursos que você fez também, que você acha que te ajudou bastante?**

Teve! Um sobre contos de fadas, foi maravilhoso! Teve um outro que a gente fez na PUC, eu fiz na PUC, (eu falo sempre no coletivo), que também foi sobre literatura infantil também foi muito bom.

Eu gosto muito de participar de cursos!

### **Esse curso aqui, faz quanto tempo que você ta com essa CPEI?**

Esse ano.

### **Você percebe já mudanças no seu trabalho com as crianças?**

Muita. Não só no trabalho meu com as crianças, porque o que a CPEI tem trabalhado com o grupo, e especialmente, eu senti trabalhado em mim, é que não existe uma forma única de ver as coisas, né?! Então, eu sempre tive a tendência de convencer alguém de que "Isso é o certo!",né?!. Eu sempre precisei de muita certeza na minha vida, de um chão. Eu sempre procurei muito isso...

A minha formação, eu sempre busquei base teórica pra tudo. Pra quando eu falasse de assunto em relação à Educação, eu tivesse uma fundamentação teórica que me respaldasse, que me sustentasse na minha prática. E a CPEI me ajudou a ver que não existe só uma teoria sobre um mesmo assunto, que existem várias teorias, existe várias verdades sobre um assunto. Não há tanta certeza de tudo, você tem que buscar mesmo, né!? É uma constante construção. Isso tem influenciado também lá na minha casa e não só na Educação Infantil. Eu não tento mais convencer ninguém de nada. Eu posso colocar o que eu penso, mas eu tenho que olhar pro outro e entender, ele é um individuo único, que ele também pensa do jeito dele. Que ele pode, de repente, compartilhar com o meu pensamento, a minha idéia, ou não. Então isso eu tenho trabalhado dentro de mim e é um crescimento humano antes de profissional.

E buscar mesmo olhar pras crianças com bastante respeito, embora eu sempre respeitei as crianças, eu... deixa eu pensar como eu quero colocar pra não ser mal interpretada. Eu sempre achei, com a criança, embora ela seja minha parceira no processo de construção do conhecimento, que eu tinha que chegar com uma bagagem muito grande, porque afinal de contas eu era a mediadora na construção do conhecimento. Eu sou a mediadora do conhecimento. Mas embora eu visse a criança e respeitasse muito o que ela tinha a me dizer, no final eu tentava leva sempre pra aquilo q eu tinha me respaldado teoricamente. Então dava aquilo como único, como certo. Agora me abre a mente q aquilo que eu também vou trazer pra criança, a minha contribuição é mais uma contribuição e não apenas a única. É isso q mudou.

### **E o que você pensar sobre criança, sobre música, sobre corpo e sobre educação na Educação Infantil?**

Pra mim a criança é um ser único, cada criança é única. Ela tem seu ritmo, tem sua personalidade e tem que ser respeitada como tal. Eu acho que a Educação Infantil, principalmente na creche de 0 a 3, a criança se perde um pouco, em relação a isso. Por exemplo, na hora da alimentação, a criança tem que comer em determinados horários. As vezes a gente não ta com fome, mas ela tem que comer naquele ritmo, naqueles horários... e ela tem que ser rápida; porque uma monitora ela tem 8 crianças pra alimentar. Então, infelizmente, por conta da estrutura da Educação Infantil, tem se reproduzido uma industria ali dentro. Existe uma produção a ser cumprida.

Eu já, de partir o coração, vi uma criança berrando de fome, e ela era a oitava na cadeira, e a monitora tava na primeira ainda, e ela era uma só. E aquela criança chorou tanto, que quando a monitora foi atender ela, ela estava dormindo. E aí tinha que acordar essa criança pra ela comer, mas ela já não se alimentou mais, ela queria dormir. Então eu acho que isso na Educação Infantil é um peso muito grande.

Na hora de trocar uma criança é a hora que você pode olhar no olho dela, que você pode conversar com ela, você pode, de repente sorrir e cantar uma cantiga, mas não dá tempo; e você ali tem ser rápida porque tem mais 8 pra você trocar e olhar aquela fralda. E isso eu acho isso um prejuízo enorme na formação da criança.

Às vezes a criança ela quer colo, ela quer acalento, ela quer aconchego. Mas aí vem aquela idéia “Mas aí se eu pegar ela no colo, ela sempre vai querer colo e eu tenho mais 8 pra pegar.”, isso no caso de uma monitora.

No AG II, quando eu era do AG II, e eu no AG III, embora eu tenha 25 agora, já tive 30 em outra sala, eu sempre tive o cuidado de suprir essa parte da criança. Então, em momentos de parque eu pego no colo, se eu vejo que uma criança está mais quietinha eu vou até ela, eu converso com ela, eu acalento. Eu acho fundamental a afetividade, a cumplicidade do adulto com a criança; a criança tem que sentir, seja o monitor, seja o professor, ela é querida, ela é amada, ela é ouvida, ela é atendida em qualquer necessidade dela. Porque é um adulto, né?!, e aí não tem diferença quando é um adulto que está no espaço, porque seja o monitor, seja o professor, seja a moça da cozinha é um adulto.

E assim, as pessoas que trabalham na Educação Infantil, independente da posição dela, ela tem que conhecer a criança como um todo, né?!, e nem assim, a cozinheira ela não quer que o prato fica com comida, ela não admite que se jogue comida fora; então, ela faz a força “agora vai comer!”. E aí é uma briga, e eu falo: “Peraí, ela está aprendendo a conhecer o corpo dela, aprendendo a ver a fome dela, né?!, dosar o quanto põe no prato, está aprendendo o auto-servimento, porque tem criança que nunca se serviu em casa, então é na Educação Infantil que ela vai aprender a se servir. E no começo, a gente come com os olhos, né?!, a criança não sabe dosar direito, então ela põe um monte no prato; então tem que se ensinar a criança “Olha, amanhã você pega menos...”, e não forçar a comer. E, assim, ela se conhecer: Quanto é a sua fome, é uma colherzinha, são duas? Você pega um pouquinho e se você quiser, depois você repete. Mas não violentar a criança, violentar que eu digo assim, você forçar a criança a comer. Então eu já tive muito embate com cozinheira, respeitosamente, mas eu me coloquei.

Ou assim, quem vai limpar a mesa da sala na Educação Infantil. Eles querem que não tenha nada riscado, mas a criança está aprendendo a controlar seus movimentos, ela está explorando seu espaço. E a crianças, às vezes, pela ludicidade, ou por querer explorar ela via rabiscar a mesa.

### **Porque é uma superfície diferente, né!?**

É, porque é uma textura diferente, a maneira como a hidrocor corre aqui é diferente do papel. Então você vai trabalhar com as crianças, os espaços que é permitido ou não; e se acontecer da criança, de repente, na hora de trabalhar com a tinta ou a massinha sujar a sala, isso faz parte. É a mesma coisa que você exigir que um mecânico conserte um carro e não suje a roupa, que uma cozinheira faça a comida sem sujar a panela. Então as pessoas têm que entender e esse olhar carinhoso, seja da cozinheira, ou do pessoal da limpeza tem que ter. Até com os pais a gente trabalha isso, né?! Teve mãe que queria que eu desse uniforme novo pra criança porque ela sujou de tinta. Aí eu falava: “Mãe, uniforme e pra criança brincar, pra criança explorar; em casa a senhora lava. A gente sabe diferenciar uma sujeira da mãe que não cuida, de uma mancha de tinta. A criança vem com o uniforme pra ela ter a liberdade de experimentar as diferentes atividades da Educação Infantil, no parque... então não esquentar.”. Foi um trabalho de convencimento com a família também.

Então eu olho pra criança assim: ela é movimento, ela é corpo, ela é exploração de espaço, ela é curiosidade. Na minha sala você não vai ver fila. Você não vai ver fila pra nada. E muitas vezes quem vê se fora não entende isso, eles acham que é o caos, a desordem, e não é. É um caos organizado. Eu trabalho com as crianças assim: “A gente vai andar juntos,

vamos andar lado a lado”, porque eu sou parceira deles, né!? E tem criança que é pequenininha, por traquinagem porque é criança mesmo, por querer fugir da regra, ela ta aprendendo a viver sob regras, né?! Ela está construindo regras, então ela vai burlar mesmo. E eu falo: “Não, calma espera... vamos andar todos juntos”. Então a transgressão faz parte da infância.

Tem gente olha pra isso e acha um absurdo e fala: “Aí, ela não tem controle da sala”, muito pelo contrário, eu tenho total controle da sala. De vagarzinho, eu acredito que vai chegar um momento, no ritmo da criança, da maturidade da criança que ela vai andar em pequenos grupos, sem correr, vai saber o momento adequado de correr, de andar com mais calma. Tem coisa que eu olho assim, que pra muita gente é bagunça, é falta de disciplina; e eu entendo como parte da infância.

Agora a música, a música é sempre presente. E acho que a criança, a música, o corpo é uma soma. Não são gavetas “Agora eu vou pegar a música. Agora a gente vai trabalhar com o corpo”. A todo momento a criança é corpo, a todo momento a criança é movimento. Têm horas que eu admiro e gostaria de ter a flexibilidade do corpo e o “pique” de uma criança, né?! Porque eles não conseguem se conter, eles tem energia pra extravasar. E é uma violência com a criança você querer que ela fique presa na cadeira, eu acho. Quando a gente trabalha com os ateliês na sala de aula, que tem aquele movimento, aquela troca de mesa e eles se organizam. Quem vê de fora pensa “Meu Deus, que barulho. É um caos!” Mas é um caos organizado. É gostoso de e ver.

### **Eles tão começando a se organizar, né?!**

Eles estão. Eles estão começando a perceber que aquela mesa tem um espaço pra trabalhar, que o outro saiu “Agora eu posso entrar”, ou “Eu tenho q esperar a minha vez”, “Agora eu posso ir lá porque eu tenho lugar pra ficar ali”. Ou, de repente, é uma mesa com 4 cadeiras e tem mais gente ali e eu falo “E agora? Só são 4 lugares...” Ai o Joel fala assim: “Peraí, vamos juntar a outra mesa aqui aí a gente tem 8 lugares.”. Então vamos fazer um cantinho de 8 lugares.

Então eles bolam estratégias pra atender os desejos deles, pra acolher os amigos... e é muito bonito, é muito bom!

### **Muito obrigada mesmo pela entrevista!**

Que isso, obrigada você!

## **ENTREVISTA: Professora 5**

### **Há quanto tempo você está na rede de campinas?**

Nessa rede, eu ingressei em 2010. Ou seja, ainda é bem recente. Eu comecei no Agrupamento III, passei pelo II e esse ano eu to no Agrupamento I, berçário.

### **E você já trabalhou em outros lugares antes? Como que foi sua trajetória?**

Eu comecei numa entidade filantrópica em 92. Eu permaneci 3 anos nessa entidade filantrópica. Depois eu entrei na instituição que é o SESI, da industria, né?! E permaneci 3 anos lá. Em concomitância trabalhava com a FUMEC com a Educação de Jovens e Adultos... depois eu tive um período que eu fui fazer Artes e me dediquei a maternidade e me voltei um pouco ao casamento. Fiquei um pouco sem trabalhar, aí retornei para a rede Estadual, com concurso; e na rede municipal de Hortolândia, onde eu permaneci por 4, 5 anos. É, eu tava completando 5 anos, eu ia gozar a primeira licença prêmio quando eu exonerei lá.

### **E exonerou lá pra vir pra Campinas?**

É! Exonerei lá pra vir pra Campinas.

### **E você tem magistério?**

Tenho magistério. Fiz no Carlos Gomes.

### **Quando você fez o magistério, lembra?**

Ah... eu terminei em 95.

### **E você já fez Pedagogia, ou esperou um tempo?**

Eu fiz Pedagogia, não conclui. Comecei pra Artes, também não conclui. Aí eu voltei depois de um período, quando eu tive certeza de que eu queria ficar nessa área mesmo, aí eu voltei. Aí fiz na Unicamp, aí já fiz a pós, já fiz um trabalho com lousa digital. Na unidade que eu trabalhei a gente possuía duas lousas digitais e... Aí eu pretendo fazer mestrado nessa área de tecnologia, já fiz um projeto. Esse ano e o ano passado não tiveram vagas pro mestrado, em tecnologia.

### **Quando você fez pedagogia? Alias, você fez duas vezes, né?! A primeira...**

A primeira foi logo em seguida, que eu terminei o magistério. E aí eu ainda tava naquela duvida "Será que é esse campo de atuação..."... Aí eu fui fazer Artes, me interessei mais pelas artes visuais, fui me especializando.... Aí eu fiz mais um tempo com uma Mestra, que representava o Brasil na embaixada Francesa. Eu fiquei um tempo com ela estudando as Artes visuais. E... depois eu voltei, fiquei nesse período mais voltada pra maternidade, não estava no campo, no mercado de trabalho. E quando eu voltei pro magistério mesmo, que eu voltei pra rede Estadual e também pra rede municipal de Hortolândia, aí eu tive certeza mesmo que eu queria ficar nessa área mesmo, voltei pra fazer Pedagogia. Aí passei na Unicamp. Terminei... foi recente... acho que eu 2005.

**É, faz pouquinho tempo...**

É! Pouquinho tempo...

**E agora, o currículo de lá passou por uma reformulação, né?! E eu entrei nesse novo currículo... E pro seu currículo, como que você avalia que foi a formação para a(s) Arte(s)?**

Então, eu achei que faltou e que deixou muito a desejar, né?! Até porque é... aprofundar mesmo nesses assuntos dentro da Pedagogia, e como articular isso, mas com uma visão geral, não como uma visão de aplicabilidade da Arte, né?!, mas na Arte como instrumento de criação, de recriação, de transgressão... Essas possibilidades que a Arte encerra isso a gente não consegue ver com profundidade, a não ser que seja um aluno das Artes, do curso de artes, né?! Então a gente teve uma pincelada, algo superficial.

**Entendi. E como que você trabalha com a(s) arte(s) com as crianças, como que você desenvolve com eles? Como você costuma fazer? Porque é, basicamente, meia horinha que você tem com eles, né?!**

Unhum...

**E como que é?**

É, na Educação Infantil, com a faixa etária que estou que é um desafio pra mim...

**E qual a faixa etária deles?**

A idade deles fica entre 5 meses a um ano e 8 meses. É multi-etário, as crianças têm todas essas idades dentro do mesmo agrupamento. Então isso dificulta muito porque... ao mesmo tempo que tem um fundamento teórico, que é na perspectiva da interações sociais; ou seja, os menos competentes, os menores são ajudados e também criam essa possibilidade nos maiores, ao mesmo tempo que esse argumento embasa essa filosofia de Agrupamento, também eu vejo uma dificuldade grande em você provocar situações que sejam desafiadores pra todos. Porque são diferentes em tudo: as necessidades, as expectativas. E o que eu acredito que dificulta ainda mais é a quantidade, né?!, a demanda...

Assim, as Políticas Públicas que não tem a possibilidade de atender as demandas de uma sociedade. Então cria as possibilidades, teoricamente corretas, mas que não estão possibilitadoras, porque estão embasadas numa teoria, porém, com uma quantidade muito grande. A gente ver escolas na França, na Europa, que está a frente do nosso trabalho aqui no Brasil, mas eles tem essa vertente de que a quantidade é fundamental pra um bom trabalho. Então nos vemos assim, trabalho multi-etários com 12 crianças dentro de um mesmo espaço. No máximo, 12 crianças. Aí é possível acontecer... Mas não com uma demanda grande, com essa diferença com expectativa de necessidade... é uma superlotação.

**Falando em quantidade você considera a sua unidade pequena, grande ou mediana? Quantos Agrupamentos ela atende?**

Lá são 12 salas, 6 de manhã e 6 a tarde. E os períodos integrais, eles exigem bastante da unidade, né?!, da rotina... porque eles ficam lá o dia todo.

### **Agrupamento 1 e 2 são integrais?**

São.

### **E lá tem Agrupamento III?**

Tem e são parciais. Eles ficam das 7 as 11 ou da 1 as 5.

### **Agrupamento 1 só tem 1?**

Só.

### **Agrupamento II?**

São 2. Não 3. Não, 2. Não... tem o , o b, o c, o d, e o “e” são 4. 4 AGII.

### **E os AG III?**

São vários AG III, porque são 12 salas, 6 de manhã e a 6 a tarde. O resto é AG III.

### **Entendi. E no AG II você sabe quantas crianças são mais ou menos?**

No AG II implantou agora um teste. São 24 crianças pra 3 adultos, aí organizaram desse jeito, como uma experiência. Porém, já, uma turma precisou modificar porque a turma já tava muito grande, e olhando pra essa demanda teve que colocar uma sala de 32 e mudou toda a proposta.

Agora o Agrupamento I é onde a procura é maior, é onde a lista de espera muito grande. Tem muita criança esperando e tem muita criança matriculada. Nós temos 34 crianças e nós sabemos que tem 4 ordens judiciais pra chegar...

### **Nossa... e quando tem esse excesso de crianças coloca um adulto a mais na ...?**

Não! Geralmente não. Geralmente não... e, quando falta alguém é bem conturbado. E todas essas questões afetam as relações, porque é um espaço de extremo cansaço, de luta...

E as questões assim, na relação do planejamento com as crianças sempre fica prejudicado, vamos dizer assim. Faltou alguém, tirou alguém ou alguém não veio; ou não vai dar tempo de cumprir, o planejamento é sempre deixado pra segundo plano, né?! "Não vai ser possível cumprir hoje, então a gente vai se adequar as necessidades da unidade". Então, por exemplo, nós tivemos problemas com funcionários. Nós precisamos ficar dois dias sem sair da sala com as crianças durante o período porque não tinha quem limpasse.

Eu mesma fui varrer o solário, mas eu vi que não dava conta. Mesmo se eu fizesse seria muito pouco. Porque nos temos uma galinhas lá, porque é uma área que tem bastante escorpiões, então é um combate biológico as galinhas; e elas entram, elas sujaram... tem um pé de amora lá, e as amoras caem... Pra levar bebês lá é muito complicado, porque eles põem na boca, eles engatinham.

Então imagina não poder sair com as crianças, ficar confinados em uma sala... é muito cansativo pros adultos e muito mais pras crianças.

### **E a sala é pequena?**

A sala é grande, é uma sala bem bacana...

## **E quantas berços vocês tem lá?**

Deixa-me visualizar pra fazer uma contagem... 8 berços.

E os berços, é assim, tem momentos que a nossa rotina é muito apertada. Existem 3 adultos fazendo trocas, que tem que ser todas as crianças trocadas. Quando acabou de trocar você percebe que eles fizeram de novo, ou que está com diarreia ou tem aquele que faz naquele horário, mas o horário da troca dele é um pouquinho depois. Então, assim, toda uma situação que a gente tem que socorre ali. Então, geralmente tem 3 adultos trocando, fica uma pessoa com todos os bebês, que estão ali. Se há mordida, aquela criança que morde que ta com alguma dificuldade de relação e a gente não consegue resolver aquele conflito, a gente usa o berço: "Ó, fica ali um pouquinho."

### **Entendi.**

Os berços são usados para aqueles que não se locomovem mesmo, porque o resto dorme nos colchões. Tem uma prateleira de colchões e vai colocando na hora de dormir.

## **E como que você organiza o trabalho com as crianças? O que você costuma fazer com eles?**

É um desafio. As necessidades, os desafios... porque eu tento trabalhar o coletivo. Você quer saber na área de Artes?

É..

Dentro da área das Artes é muito conflitante, essas questões de formação, as expectativas das pessoas... Eu sou responsável, mas eu não trabalho sozinha. Eu dependo de uma estrutura pro meu trabalho acontecer, até porque eu não teria como dar conta de todos esses bebês, né?! Proporcionar uma atividade pra todos. Eu tenho que ter sempre uma equipe comigo.

E as visões e as formações em Artes, dentro mesmo do magistério, da Pedagogia é muito deficitário. Você tem de tudo: você tem professores que apresentam mimiografado, pra pintar porque acredita que vai ter alguma vantagem pras crianças e aquele que está olhando pras Artes visuais, está apresentando figuras... e tem muito essa cultura de ter que produzir alguma coisa. Produzir pra mostrar pra alguém, produzir pra apresentar para os pais. Ter papéis e coisas, né?! Produtos finais.

E essa não é muito a ótica da formação que a gente tem que passar, em Artes, pras crianças. Porque não é tão importante o produto, mas o processo. A criança ela precisa da trajetória. Claro que há um produto final, mas esse produto final, pra criança tão pequena, é um sentido que nos criamos sobre as crianças. Pra ela é muito mais importante a experimentação, a criação... visualizar como as cores se misturam, visualizar como a tinta reage sobre a pele dela... então, são outros sentidos.

E o que acontece? Nosso sentido, às vezes, se impõe sobre as crianças, né?!, gente quer que elas tenham o sentido da produção, do papel, pra mostrar pra alguém, na reunião de pais, pra expor... na ótica de produto final. A gente quer um produto final.

E essas concepções se deparam dentro de um local, que é o seu de trabalho; e esses conflitos acontecem, dentro desses conceitos dessas pessoas. Porque você trabalha

com uma equipe, você não trabalha sozinho... e esses conflitos vão acontecendo. Porque nem sempre você tem espaço pra estar conversando. E nem sempre há um espaço de formação pra esses profissionais que trabalham em conjunto. E não é seu papel esse de formação, você não tem o espaço de tempo, e há tempos e divergências, né?! A gente tem reunião de setor, mas as demandas são tão intensas, que você não tem como aprofundar uma discussão em torno desse assunto.

E assim, eu tenho tentado fazer coisas diferentes: escultura com arame, escultura com argila, com massa de modelar... Essa interação da criança com as Artes visuais, figuras, figuras é... figuras que seriam selecionadas, figuras de grupos; de animais, da natureza... Obras de Arte. Porém a gente tem o tempo restrito e a valorização desse trabalho ainda não é muito bem aceita, né?! Se valoriza coisas que seja produtos finais: papéis, impressos, mimiografados... algo que você, que seja palpável, que você possa apresentar pra alguém. Ainda tem esse vínculo da educação como produto final, né?! Que tem a ver com a ótica da nossa realidade capitalista, né?! Tem que produzir alguma coisa. Porque a não-produção está relacionada ao ócio, ao não ser competente. Tem todo um estigma social.

### **E aí quando você faz essas atividades, como a do arame, você faz com grupos pequenos? E o que você costuma fazer com o grupo maiores?**

Eu acredito, assim, na constituição do grupo, deles saberem que eles estão se constituindo em um grupo. Nessa faixa etária Piaget chama de egocentrismo, eu acredito na vertente mais interacionista; e também não acredito em etapas determinadas. Porém eu também entendo que todos os estudos se complementam, então eu vejo com a ótica vigotskiana os estudos biológicos de Piaget. Eu percebo que há esse egocentrismo: as crianças fazem monólogos e não diálogos; as crianças brincam sozinhas, nessa faixa etária, eles não brincam com o outro, elas brincam sozinha; eles não compartilham brinquedos. Então o que eu tento fazer e proporcionar papéis bastante grandes, porque a criança não tem o desenvolvimento do espaço pré-estabelecido, elas estão, ainda, com a necessidade de amplidão. Então eu trabalho com papéis grandes e no coletivo.

Nesse semestre eu estou inserido papéis grandes (kraft), coletivo, giz de cera e deixando elas escolher a cor, porém introduzindo os materiais. Porque eles querem por na boca, eles comem... eles querem explorar de todas as formas, com todos os sentidos. Então eu permito que eles façam essa exploração.

O que que eles fazem? Eles sentam em cima do papel, eles deitam, ele rolam... eles amassam. Então o sentido de desenhar é construído, né?!, das práticas sociais, as relações eles vêem o pai e a mãe desenhar em casa, escrever... Então isso é construído. Então no primeiro momento eles exploram o papel, exploram o giz comendo, eles ainda não entenderam que, alguns ainda não tem essa prática social de estar vivenciando os pais desenhando e escrevendo, então esse sentido ainda não ta construído. Então no coletivo eles vão explorando aquele papel, eu junto participando, também pego no giz, desenho, faço traços, movimentos... Mostro pra eles outras formas de usar o giz deitado. Permito que eles sentem em cima do papel. Aconteceu de uma criança bater a mão no papel e perceber som, a sonoridade. Aí a gente brincou, cantou e acompanhou com o golpe no papel e a gente percebeu que numa parte do papel o som saia mais grave, na outra mais aguda.

A gente tá aberto pra oferecer a relação com o desenho, mas deixar q essa relação vá mostrando os caminhos, os sentidos que eles tem, não o sentido que eu quero impor. Porque esse sentido é construído, não é de fora pra dentro, é de dentro pra fora; a criança vai construir esse sentido, nessa exploração, nessa relação com o desenho. Então é um processo, e esse processo tem que se repetir, tem que se repetir e eu to sempre registrando essas descobertas deles, a minha. Eu não esperava, quando eu planejei eu não relatei “Vai acontecer uma exploração sonora com o papel”, não. Isso aconteceu na relação da criança com o desenho e ela achou um outro caminho, até mais rico do eu imaginei.

E a criação do sentido com o desenho, alguns já estão demonstrando aquele sentido com o esperado, outros não. E é o caminho de cada um.

**Já que você mencionou, quais são as formas de registro? Como que é o acompanhamento das crianças? Porque eu acho que é meio forte falar de avaliação na Educação Infantil, então como que você trabalha com essas questões?**

Então, o nosso tempo é bastante corrido ali. A gente tenta, porque a rotina é um pouco inflexível, porque diz respeito a outras turmas. Se o meu café sai do horário atrasa todas as outras equipes, as outras turmas. Então, tem um ponto nevrálgico ali, uma coluna vertebral que não tem maleabilidade. Porque por mais que a rotina não deva ser uma camisa de força, quando você trabalha com uma turma grande numa unidade grande acaba sendo. Porque aquele horário não pode ser modificado. Então, é... o registro atropela um outro momento pra fazer esse registro, dentro dessa rotina apertada. Você não tem um momento pra fazer o registro. Essa rotina ela é bem apertada até o final. Quando eles dormem ainda tem a chamada pra fazer, porque se não eu não vou lembrar os alunos que eu tinha, e aí nesse momento tem as ocorrências, se mordeu, se machucou... têm bilhetes pra mandar pros pais, então é uma rotina muito apertada.

Se a gente não cuidar de ser um profissional atento, a gente vira um “parecero”, e aí a gente não se da conta da importância desse registro. Por exemplo, hoje a criança aprendeu a pedalar, hoje aprendeu a escorregar, hoje deu os primeiros passinhos, hoje balbuciou uma palavra diferente, hoje interagiu dando uma resposta, hoje criou uma hipótese, hoje respondeu à uma atitude q eu tive, hoje interagiu com outro amigo, hoje conseguiu compartilhar um brinquedo. São riquíssimas essas percepções dessas interações com as crianças; mas muitas coisas a gente perde, porque a gente não tem esse momento pra fazê-las, porque a gente está atuando ali e o registro é meio que marginal, de pegar o caderno em pé e escrever ali pra você garantir pelo menos o mínimo desse registro. É maluco.

**Como que é a rotina das crianças? Os horários...**

Então essas rotinas... começa assim: das 7 às 7 e meia é a recepção dessas crianças na porta, que é o período de entrada delas, geralmente a gente oferece alguns brinquedos pra q ela vá entrando, vamos conversando com elas. Momentos que a gente guarda as mochilas, momento que a gente recolhe os cadernos, momento que os pais falam de forma breve, então é o momento da entrada.

Aí depois agente tem o momento, que agora, recentemente, a gente organizou uma roda. Porque a gente percebeu a necessidade de fazer a roda do canto, a roda da conversa todos os dias, mesmo com bebês tão pequenos. Porque junto ali, eles começam a perceber essa identidade de grupo. E quando a gente canta, esse acalanto, a nossa voz, a música, a cantiga, eles demonstram um grande interesse em ouvir. E eles ficam calmos, eles se percebem enquanto grupo, a gente percebe que é um momento em que a gente, também, proporciona o desenvolvimento pra que eles ouçam a fala e desenvolvam a fala; o canto também ajuda a sonoridade e muitas coisas. Até a segmentação quando a criança vai escrever. Quando a criança cantou, ela consegue lidar melhor com essa competência, inclusive a competência dos sons, quando depois ela vai escrever. Então é importantíssimo pra criança desenvolver a fala, o diálogo e essas questões da cantiga. O começo o meio e o final da cantiga, a idéia expressa através da cantiga; eu acho que é a primeira forma de história, é a música, né?! Aquelas canções infantis.

Embora algumas sejam muito pobres de conteúdo, não é!?, sejam... é muito legal isso. A gente percebeu isso que todos os dias, pra inserir as histórias, porque quando a criança pára pra ouvir as cantigas, logo ela vai se preparando pra ouvir a contação histórias, eu acho que é importante para as crianças.

Então é café, a roda da contação de história. Depois da contação de história a gente tem- a roda-, aí depois da roda a gente tem um momento que é o horário da atividade pedagógica que é das 8 às 8 e meia, depois a gente tem as trocas até às 9 e meia. Das 8 e meia às 9 e meia. Esse é um período que fica, assim, muito conturbado, porque as crianças estão sendo trocadas e fica 1 pessoa com elas, não dá pra desenvolver uma atividade propriamente dita. É um momento que a gente tem q cuidar ali. Depois a gente tem o sono.

#### **O almoço.**

Ah, é isso mesmo, o almoço e depois o sono.

#### **E elas vão descansar umas 11 horas, mais ou menos?**

As 10 a gente já tá colocando elas pra deitar. Porque as 9 e meia eles saem pro almoço, das 9 e meia às 10 eles já tão indo pro colchão.

#### **E como que é, no horário das 8 às 8 e meia, acontece de ter criança dormindo, ou não? No horário de troca... Porque eles são muito bebês, né?!, então o horário é todo picadinho, né?!**

Então, no começo tinha crianças que não acordavam às 7 pra vir pra creche, então eles dormiam até as 8, 8 e meia, 9 horas... essas crianças vinham com muito sono, era muito difícil. Então eles dormiam nesse horário e não no outro. Então foi assim o inserimento dessas crianças, cada dia deixava dormir, mas acordava um pouquinho antes pra dormir um pouquinho depois; aí conversando com os pais, "Olha, tal horário é legal que acorde em casa também nesse horário, pra que ele vá também no horário, na rotina, nos horários dessa rotina pra ficar fácil pra criança", né?!, então foi feito um trabalho de falar com os pais, de estar ali administrando com a criança os horários, pra que a rotina realmente desse certo.

#### **E como que você trabalha com música e dança com as crianças... pequenininhas?Rsrs**

É, bem pequenas. O que a gente tem feito é oferecer vários artistas, vários estilos de música, desde a clássica ao popular; porém a gente evita essas músicas são... tá! Tá, são expressões culturais, porém, que na verdade são produzidas pra serem consumidas pelas massas. Então a gente... eles já tem acesso as essas músicas que estão na mídia. É, a gente já sabe que isso eles já tem acesso, então a gente oportuniza aquelas que eles não tem tanto acesso, que são as clássicas, as eruditas, as de raiz. Então a gente oferece uma gama: clips. A gente oferece bastante a Palavra Cantada, da cultura; coletâneas com a MPB, Bossa Nova, instrumentais. Desde Beatles até as nacionais. Djavan... composições, arranjos diferentes. Um pouquinho de Ópera, o lírico também. Tenta oportunizar os estilos.

E com a dança, a dança a gente acredita que o corpo ele é pensante. As crianças precisam externar isso através da dança. Então, livremente, a criança é convidada a expressar os movimentos, a externar os movimentos. Geralmente eu pego na mão e danço com elas, né?! Convido, é um convite. Algumas dançam sozinhas. Aí agora elas tão começando a dançar entre pares, porque eu sempre dou a mão. Aí tem um monte querendo dançar comigo aí eu falo "Olha, dá a mão pro seu colega, dança com o seu coleguinha". Incentivo, tudo. Então eles tão dançando entre pares, estão começando a interagir um com o outro, né?! Romper com aquela coisa do sozinho, ou de só com o adulto; a relação primária lá com a família, a criança com a sua mãe ou com o seu pai e não com os pares. E eles começam a ter interação com os pares, e isso é legal. A gente já vê nessa trajetória de trabalho, né?!, e de sentimento de pertencimento ao grupo. Eles começam a ter esse sentimento de pertencimento, de interação... mesmo que seja ainda rudimentar e inicial, mas isso já está acontecendo.

### **E me conta sobre a atividade do vídeo no teto...**

Ahh, a eu e a equipe de monitores a fazer alguns instrumentos de sucatas. Levei um vídeo para os monitores, e aí a gente começou a fazer o fagote, que é uma garrafa com um canudo cortado em "V". Então ele faz um barulho parecido com o fagote, alternativo. Aí a gente vai fazer a flauta de pan, com mangueira. E eu to selecionando alguns vídeos de instrumentos alternativos com sucatas e de instrumentos convencionais clássicos. Então, eu levei a orquestra sinfônica de Berlim, de renome, que é bem convencional e reconhecido socialmente. Aí a gente projetou no teto a orquestra sinfônica, os instrumentos de corda, de metal; e eles ficaram assim vislumbrando aquilo, ficaram... nossa, eu não acreditei na reação deles. Mesmo os adultos, os monitores. Aquele som todo em cadência, né?! Uma harmonia de uma música bem elaborada. Eu levei o clássico da Missão Impossível. Eles ficaram sensacionalizados, assim... de boca aberta. Eu projetei no teto, então eu rompi com essa relação horizontal, ficou uma relação vertical. Então eu mudei esse paradigma. E todo mundo deitou e foi uma loucura assim, porque parecia algo totalmente inusitado e novo. E a relação com uma música q eles não tem muito contato, né?! E os "nipes" dos instrumentos, e dos artistas ali, vários instrumentistas juntos fazendo a obra, né?!, reproduzindo essa obra. E eu fui repetindo nisso, aí eu levei outro clássico também que foi a trilha sonora do filme Piratas do Caribe. E eles gostaram demais!!

### **Também no teto?**

Também no teto. Depois eu fui levando outros clips, né!? Levei crianças produzindo, os chineses eles tem uma disciplina metódica que é até assustadora. Eu levei crianças de 4 anos tocando violões, né!?, e eles estavam tocando todos na mesma cadência, sincronizados. Também coloquei no teto.

Uma experiência legal também que eu preciso repetir mais vezes com retroprojektor, que a gente coloca celofane colorido e projeta também as cores com lanternas. Sempre no escuro. Teatro de fantoches na sombra. São coisas que são extremamente fáceis de fazer e que faz essa ruptura com aquela rotina, porque a nossa rotina é muito cansativa e ela desgasta; e se a gente não cuidar, se agente não tiver uma resistência à ela, a gente entra dentro, você não consegue mais nem criar e nem sair daquela inflexibilidade. Você se engessa. E aí eu tento buscar algumas alternativas que rompa com isso, faço uma transgressão e proponho a resistência. Porque se não a rotina engole o trabalho e engessa tudo.

**Agora abusando um pouquinho: você falou que trabalhou com os três Agrupamentos, né?! AG I AG II e AG III. E como que era com as outras... porque como você tem a experiência dos 0 até quase 6, como que era isso com as outras crianças? O que você costuma fazer?**

Então, o que acontece?! Com as crianças maiores, a resposta é imediata. A interação é imediata. Com as crianças menores, é um processo diferente, você tem que fazer uma leitura. E com as crianças maiores, claro, você também está fazendo uma leitura, mas as reações são mais autônomas, partem da criança. Então você tem menos margem de está errando na sua leitura ali da criança. E... com as crianças maiores, é um processo de autonomia bem grande, porque se você vai propor uma atividade, eles fazem as escolhas, eles já “Ah, então se a gente vai fazer um teatro eu quero fazer tal coisa, eu vou participar disso”; “Não eu quero desenhar o cenário, eu quero fazer...”; “ eu tenho uma roupa, assim, assim...”. Então eles são participantes do processo de forma mais ativa, e conforme eles vão se dando conta de que eles fazem parte de um processo eles tem uma atuação mais ativa ou menos ativa ,né!? O cenário eles ainda estão criando um sentido de grupo, de pertencimento, é esse o trabalho. Com eles isso já existe, eles já tem essa identidade de grupo, essa cooperação ou essa não-cooperação, mas isso já está estabelecido. Então você parte daí pra frente.

**E com o AG II, que é o meio do caminho...?**

O AG II eles já estão caminhando pra aquilo, mas ainda não estão... também é muito complicado essa transição. Eu ainda acho que o AG II, eles estão mais tranquilos que o AG I, porem eles não chegaram naquela criação do AG III. Todos expressam criação. Não é criação, não é bem criação a palavra que eu tenho pra fala, mas eles estão...

**Intencionalidade. Eles expressam, mas sem tanta intencionalidade.**

É uma trajetória. O dois é bem intermediário. O 1 eles ainda tão construindo o sentido. No 2 eles ainda estão construindo esse sentido. No 3 esse sentido ele já construiu e eles já estão caminhando pra outras percepções, outras participações, eles já entendem como grupo... as relações são de grupo. Eles já tem propostas de trabalhos,

eles ousam, criam coreografias, querem... se você trabalha nessa perspectiva da criação com eles, eles caminham de uma forma autônoma, totalmente! Muito legal ver como eles mesmos se auto-avaliam, se organizam... como eles tem um posicionamento de juízo em relação as questões. A gente põe na roda as situações e eles avaliam “Ó, nós estamos com tal problema, está acontecendo isso, o que a gente pode fazer?”. Eles tem sugestões...às vezes eles “Olha, fulaninho fez isso, o que a gente vai fazer?”. Às vezes eles são ate drásticos “Ah,então a gente vai deixar ele preso”. Rrsrs. Então é até engraçado.

Então eles buscam alternativas, eles intervém em situações “Então vamos fazer isso”. Eles entendem o processo, eles participam... ativamente. E essa é a diferença dos outros, né?! Mas o Agrupamento II eu percebo que isso já esta em ativação, porem ainda não ta latente.

**E você tava falando que te incomoda um pouco essa relação das culturas de massas, dessas músicas mais veiculadas na mídia, e aí quando vocês têm festas; porque geralmente são preparadas coreografias com uma música que está mais em alta na mídia e é apresentado. Como que é isso, encaixa no seu trabalho? Você conseguiu romper com isso? Ainda têm as festas, o dia das mães, o dia dos pais, a festa junina e a dança coreografada ou vocês conseguiram romper um pouco com isso?**

A nossa unidade, o nosso setor que é uma a região, que é a região noroeste, a gente está num conflito. Nós percebemos que as datas comemorativas, elas estão pra atender as demandas do comércio e não a nossa proposta pedagógica. E elas propõe... a gente precisa construir valores e não construir, estar criando situações em que as relações de comércio imperam dentro da unidade, né?! Então é um embate, está sendo um embate e a gente tem buscado abrir mão dessas ligações, das datas comemorativas. “Ah,agora vamos comemorar o índio”, e depois a próxima data, e a próxima data e a próxima data; dia das mães, dia dos pais...e todo o trabalho pedagógico gira em torno disso: de produções que dão conta dessa relação comercial e reforçam isso. Então a gente tem olhado pra outras perspectivas, só que essa transição é muito dolorosa, a família cobra, a sociedade cobra. Nós tivemos várias reuniões pra estar colocando que essa é a nossa função, essa questão de comércio. E que, as questões de lazer, por exemplo: a gente parou de fazer festa junina, e a comunidade exigia, questionou e reclamou. E a gente tava dialogando com a comunidade, porque a gente tem escola aberta pra mostrar os trabalhos feitos pelas crianças e não para encontro de pais. Quando tem bingo, a gente não conseguia ir embora, porque era tanto pais e as crianças meio que deixadas no parquinho ali, e os pais jogando, interagindo com o bingo, e a gente percebeu o princípio que a gente está reforçando na sociedade. E qual o nosso papel? O nosso papel não é o de lazer pra comunidade, eles deveriam ter uma quadra de esportes, eles deveriam ter um espaço de lazer, porque essa é uma função social que a escola não pode encampar. Ela tem uma função social própria, que só ela pode fazer, desempenhar a parte pedagógica. Então a gente está enfrentando essas questões, e a gente tirou as festas voltadas a esses comércios. Inclusive a festa julina que tem um cunho religioso. Como a escola é laica, e a gente acaba entrando nessa discussão, a gente abriu mão dessa relação pra encampar outras relações que falassem das questões pedagógicas, do trabalho pedagógico, da Educação Infantil. Tanto é que a gente trouxe uma palestra, e

sobretudo fazer aquilo que nos cabe, pra não encampar outras lutas sociais, de entretenimento, de lazer e de carência do bairro.

E junto a isso, essas danças, a gente avaliou como muito nociva pras crianças. Que a gente tinha que apresentar algo, que era um produto final, que desconsiderava um processo, que valorizava as crianças que aprendiam a coreografia imposta, que tinha mais facilidade. Então a gente até criava um problema entre as crianças, porque as que tinham facilidade eram valorizadas, e as que tinham dificuldade eram meio que deixadas, né?! Então a gente tava reproduzindo uma exclusão dentro da escola, dentro da creche. E a gente percebeu também eu era extremamente estressante pras crianças, ficar ensaiando e ensaiando algo que nem sempre tinha sido construído por elas; geralmente os grupos maiores, do grupamento eles já participavam. Eu ficava num Agrupamento III e agente fez uma apresentação. Eu sugeria algumas coisas e eles a sugeriam outras, a gente fechava; eles queriam, faziam, e a gente meio q organizava juntos... uma co-autoria.

Mas no Agrupamentos II e I era tudo imposto, ninguém sabia o que tava fazendo. Eles choravam, gritavam... eles não queriam ta ali, nem sabem o que é se apresentar no palco, ou para um evento; eles ainda não tem esse sentido construído. Então era uma coisa imposta, penosa e cansativa e que não acontecia porque todo mundo saia correndo e chorando.

Aí a gente foi avaliando isso. E a dança precisa ser livre, pelo prazer de dançar, não pelo prazer imposto de apresentar algo pro outro, né?! Mas que seja algo prazeroso por ela própria, que seja algo que ela crie com o compor dela, que ela queira fazer, sentir, experimentar... uma coisa dela, ela na relação com a música.

**E como você vê esses cursos de formação oferecidos pela prefeitura, de formação? Você acha que eles te auxiliam na elaboração de projetos, planejamentos...? Você consegue perceber essa formação no dia-a-dia com as crianças, apesar da rotina pesada?**

Tem dois tipos de cursos que a prefeitura oferece. Tem os cursos do CEFORTEPE, que tem uma vertente de maior aplicabilidade, você aprende uma técnica, né?!, então quem está fazendo um curso de Artes pelo CEFORTEPE está aprendendo uma técnica de giz que você ensina pra criança aplicar daquela maneira. Está aprendendo técnica e a aplicação dessa técnica. Agora já esse curso que eu estou fazendo no NAED, o Pedagogia(s) da(s) Infância(s), a gente está pensando na nossa prática, as mais possíveis no sentido de você ser consciente da sua práxis, de você não ver nada assim, tecnicista pra aplicar: tem uma técnica, você tem uma função e você tem que ter um resultado. Não. Você tem que pensar sobre o processo, como que é todo esse processo. Como aquele que vai cumprir um currículo, e esse currículo no conjunto com as crianças, com os adultos, com a comunidade e a sua unidade, a sua realidade com os monitores... Então eu acho que os cursos que eu vinha fazendo até então, eles não davam conta dessa profundidade que a gente tem que olhar pra nossa formação, como formação. Mas uma forma de aplicar as situações e técnicas, então... Eu questioneei muito isso.

Agora no Pedagogia(s) da(s) Infância(s) a gente tem uma possível profundidade mais da Filosofia, das Artes, a gente tem essa possibilidade do grupo de estudos. Eu acredito que sendo grupo de estudos ele consiga chegar num aprofundamento que

esses outros cursos de formação que a gente fez; que a gente tem um curso de 70 horas e a gente vai ver tal assunto, tal tema e a gente vai aplicar depois na unidade. Ou seja, não se acompanha, não se estuda profundamente e ele morre. Realmente não é uma formação.

**Entendi. E finalizando... No seu trabalho, como você está organizando, e assim, com toda a sua experiência e sua formação, o que você pensa sobre: a criança, sobre música, sobre o corpo e tudo isso na Educação Infantil. Como você vê esse espaço?**

É um espaço... de conflitos, de concepções, de olhares. Porque a criança é vista de um modo diferente.

**É vista de cima, né?!**

É, é vista de cima. Por cada um. E por lentes das concepções de cada um. Além de ser vista de cima é, cada um tem um olhar pra criança, aquele olhar que é acessado naquela relação que ela teve com o mundo quando ela era criança. E é muito complexo isso.

E a música tem uma importância grande. Porém é pouco explorada, é pouco vista como importante, porque não tem um produto final.

O corpo também é extremamente disciplinado na educação, por conta desses tempos, dessas demandas, da rotina. O corpo é extremamente disciplinado, calado, silenciado. E isso é uma questão que engloba todas as questões, inclusive uma grande questão que é a política: Políticas Públicas. A demanda, os módulos são, a gente está numa briga pra tentar diminuir os módulos; 33 bebês numa sala, são... concepções que influenciam diretamente na relação com as crianças. Acabam vindo um número, quando você vai trocar as crianças é tudo muito corrido, a rotina apertada, o momento pedagógico de meia hora. Então você tem que cumprir algo que é muito complicado de cumprir com competência, com excelência. Então você cumpre dentro dessa rotina. E esbarra nas Políticas Públicas, né?!; na quantidade versus qualidade. Na questão da qualidade, tanto pro monitor: ele não é visto com alguém da educação, ele atua na educação. Então é um conflito que entrava o trabalho. E todas essas questões são conflitantes nesse palco, é uma luta árdua, mas extremamente saborosa; assim, porque você acredita. Porque por mais que as dificuldades estejam ali, os impasses e a luta constante, você acredita! É um espaço de vivências, de vida. Não é um espaço que seja repetitivo.

Eu, por exemplo, não trabalharia numa empresa com as situações e as minhas ações todas calculadas, premeditadas e metódicas. Esse inesperado da educação me deixa muito feliz. É a minha escolha de atuação, que me dá satisfação profissional. Porém é um palco é um palco de divergências, de convergências, de luta, de conquista; e eu creio que a categoria precisa ser coesa pra que essas questões, que são as mais importantes, sejam centrais e não secundárias. E a formação é muito importante para o debate, para que se faça o debate, formação continuada de grupos de estudos e não uma formação superficial tecnicista, de aplicabilidade. Mas algo que se estude, que se busque para que se mude a ótica, e não simplesmente exerça uma técnica, mude uma técnica, aprenda uma nova técnica; mas que se pense em todo esse processo, porque ele é muito imbricado, ele é muito relacionado; não há uma técnica pra mudar uma relação.

**Você acha que o seu período de formação em Artes te possibilitou visualizar dessa forma? Você passou pelos cursos de artes, né?!, te tira essa necessidade das técnicas, te abre, te estimula pensar de outras formas?**

Eu acredito. Eu acredito porque as pessoas que não tiveram essa oportunidade como elas tem uma visão... entre os professores mesmo, de aplicabilidade. “Olha, eu contei a história dos 3 porquinhos, agora vamos colorir o impresso dos porquinhos, colorir os impressos”, na perspectiva da educação motora. E a Arte não entende isso, a gente não desenvolve a coordenação motora quando a gente pinta, na criação a gente tá desenvolvendo a coordenação motora, né?!, se eu tenho o desejo de pintar isso é um trabalho, mas já é um trabalho mais aprofundado do que aquele imposto... o padrão formal, como é a forma do porquinho pré-estabelecido em que você não cria, você é convidado a apagar o que não te traz nenhum retorno, né?! Eu passei assim na minha educação, eu tive essa educação: pintando impressos... Inclusive, no meu magistério a gente fazia esses impressos de desenho mimeografados pras crianças pintarem. E que é um deturpador da relação da criança com o desenho, porque já dá um padrão, um rótulo... e as crianças depois elas ficam com aquela cultura, e elas não conseguem mais desenhar. Ou aquela casinha com chaminé, todo mundo faz “desenha...” a casinha com chaminé e a árvore do lado e não consegue criar. E não consegue entender depois a Arte, não consegue se relacionar com a Arte. Não vê nada na Arte. E isso é muito prejudicial, é uma perda lamentável.

E o processo de criação é muito complicado, nessa questão na perspectiva da produção, e como que se a gente tivesse que apresentar um produto final; e o produto final ele é direcionado, a criança não cria e tem que atender as expectativas do pai e da mãe... então você dá aquela florzinha do cabinho verde, com a folhinha, todo mundo cola do mesmo jeito, todo mundo faz igual, todo mundo faz ao mesmo tempo. E a criança criar, ela errar, ela colar o cabinho desse jeito, ou ela pintar o cabo de vermelho é visto como feio, como o não belo... então ainda tem muito eu repensar o olhar pra Arte. O estabelecido e pronto, como produto final e os nossos conceitos de Arte. A gente ainda não, os adultos não desenhavam, eles tem essa ruptura, e a tendência é reproduzir essa ruptura de novo, né?! E acham que artistas são aqueles renomados, eles não se vêem como artistas, como produtores, como criadores, como recriadores tanto da arte como da música.

E a relação com a música dentro das unidades é muito precária. Não se tem um instrumento... Eu pedi pra comprar um violão, mas ninguém sabe tocar o violão. Então não vai comprar o violão porque só uma pessoa vai usar, então é dinheiro jogado fora. Uma professora defendeu: “Mas se as crianças só verem o instrumento, tocar as cordas, elas estão vendo lá, elas já estão interagindo com o instrumento”. Aí teve uma outra que defendeu que tocar desafinado, cantar desafinado é prejudicial pra criança. Então tem aquelas concepções da Arte como a ciência que, ela não pode ter margem de erro, como o rigor de padrão. E aí essas concepções, a gente vive nessa luta; e é democrática a escola, então se votou contra o violão. Então não vai ter o violão, só quando eu levo o meu. Só que o meu é um instrumento caro, os bebês querem por a mão, desafinam, mexem nas cordas... Então assim, dá pra que eu leve, mas é a minha conta em risco, né?! Enquanto, esse é um espaço em que essas questões

deveriam ser privilegiadas porque são importantes , mas não há uma visão de importância correlatas a isso. Então... está lá no fundo.

Eu também dei a idéia da lousa digital, que na lousa digital a gente possa usar o aplicativo de um teclado virtual, “dó, ré , mi , fá,” de um vilão virtual, do som dessa interação... mesmo as histórias scaneadas num tamanho grande, e a tecnologia, o cinema pra criança, ilustrar. Por exemplo, eu estou trabalhando uma poesia do Tubarão Martelo Peixe-Aerra, que eles não sabem o que é isso. Eu to trabalhando consciência fônica, né?! “Eu corto você martela”. E as poesias vão pela rima, e os sons e essa brincadeira eles gostam muito. Não sabem o q é aqueles personagens tubarão martelo, peixe serra a gente entra no vídeo no you tube,vai lá em Berlim no maior aquário, vê bichos ou vê um documentário, no mesmo momento que você está trabalhando ali. São questões assim, que ainda não tem essa abertura. As pessoas tem medo do computador, tem medo da internet, tem medo do violão, tem medo do teclado. Acham que isso é obsoleto e ficam naquela coisa engessada da rotina. Quando muito pegam um livrinho de história, dormir, comer, cantar... e aquelas músicas pobres,né?!, "meu pintinho amarelinho" o ano inteiro; e dançar é aquela dança coreografada que o adulto faz e a criança reproduz. Então é assim. E quem tenta alguma coisa dentro dessa ótica é visto como O diferente, aquele que quer aparecer, aquele que quer ser o mais, aquele que... é o peixinho fora d'água. E são lutas que você tem que encampar por alguns momentos você encampa, por outros você descansa, você recua, toma um ar e depois você volta à luta de novo... e essa é a nossa luta,né?!

Pessoas que já estão aposentando que não querem nada de novo, pessoas que tão lá só pela relação econômica mesmo. “Estou aqui porque preciso trabalhar, mas eu não gosto do q eu faço, eu não quero nada diferente, eu não quero me cansar, eu não quero!”. São essas falas que a gente se depara.

Outras já têm uma ótica de criança que, né?!, numa relação que não foi muito legal e reproduz isso. E você tem que está dialogando e nem sempre há tempo. E nem é você a pessoa pra dialogar; a pessoa não demonstra esse respeito, interpreta de outra forma e piora ainda mais a relação. É um espaço de luta, totalmente um espaço de luta, de relações. Porque as relações são extremamente gratificantes, mas extremamente difíceis, né?!

E é uma luta diária, né?! Todo dia é um dia.

**Muito obrigada pela Entrevista..mesmo mesmo!!**

Não tem o que agradecer, querida. Boa sorte com o seu trabalho!

# **ANEXO III**

## **Conteúdo escrito do pôster**

### **Introdução**

No decorrer desta produção houve uma discussão acerca da(s) Arte(s) na Educação Infantil, passando pela percepção do que seja o trabalho docente com esta temática e focalizando, sobretudo, no que é desenvolvido em relação à música e à dança com as crianças pequenas. Abordei também a percepção sobre o que é a Arte e as propostas de atividades que contemplem essa concepção que está sendo reconstruída, reapresentada e dialogada com os cursos de Formação Continuada para professores e professoras da Rede Municipal de Campinas, oferecidos pelos Núcleos Ações Descentralizados.

Cabe ainda atentar para o fato de que não pretendo elaborar definições ou padronizações, mas tratar das potencialidades de exploração dos sentidos humanos que as Artes podem estimular.

O desafio deste trabalho está centrado em compreender a organização do trabalho pedagógico de modo que a expressão livre esteja presente, de modo que as experiências estéticas façam parte do cotidiano do imaginário e realidade infantil. Como a instituição escolar, das crianças pequenas, pode favorecer o desenvolvimento da socialização, do ponto de vista tanto cognitivo quanto afetivo? Como a organização do trabalho pedagógico estimula a expressão artística, e conseqüentemente, as experiências estéticas que viabilizam a expressão intencional artística? Quais as formas de expressão estético-artísticas são mais estimuladas?

### **Metodologia-**

A metodologia para a elaboração deste trabalho teve embasamento etnográfico e se consistiu em: levantamento e revisão bibliográfica sobre a temática das Artes na Educação Infantil, focando a Música e Dança; e a formação de professoras. Como material para análise, realizei observação em campo e entrevistas gravadas com professoras que participavam de um curso de Formação Continuada oferecido pela Prefeitura Municipal de Campinas.

Mas o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e num terceiro momento, o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis. (BONI & QUARESMA, 2005, p.70)

## Resultados e Discussão

Na circularidade da vida, na educação, ser elo! Pois, o contrário dessa espécie de corpo totalitário seria talvez um corpo concebido menos como uma substância, mônada isolada e livre, e mais como um elo entre corpos, uma dobra do tecido da vida que na finitude de sua existência ressoa a infinita potência criadora do mundo. (Sant'Anna, 2000, p.88 *apud* OSTETTO, 2011, p. 127)

O trabalho de entrevista com as professoras focalizou, sobretudo, as questões relacionadas à Formação. Assim, quando questionadas em relação à Formação para as Artes na Formação Inicial, a maioria das professoras responderam que:

(...) que faltou e que deixou muito a desejar, né?! Até porque é... aprofundar mesmo nesses assuntos dentro da Pedagogia, e como articular isso, mas com uma visão geral, não como uma visão de aplicabilidade da Arte, né?!. Mas na Arte como instrumento de criação, de recriação, de transgressão... Essas possibilidades que a Arte encerra, isso a gente não consegue ver com profundidade, a não ser que seja um aluno das Artes(...). (Professora 5)

Continuando a questão da Formação, mas agora do contexto em que todas estão inseridas – O Curso de Formação Continuada Pedagogias das Infâncias- outra professora se posiciona da seguinte maneira:

O professor tem que ter a convicção de que ele está sempre em formação. Aquele que achar que está pronto, que já aprendeu tudo, ele está se enganando e vai ser um péssimo professor. (...) Esse curso Pedagogia(s) da(s) Infância(s) ele tem uma diferença: ele não é um curso, eu entendo assim, ele é um grupo de estudos. Então aqui todo mundo vem pra formar um grupo, realmente, que vai debater sobre um assunto e estudar sobre ele. (Professora 4)

Esta pesquisa apontou a proposição, no trabalho de professoras entrevistadas, na relação das experiências estéticas das crianças como uma forma sensível de descoberta do mundo que envolve, principalmente, a dimensão expressiva do corpo com a música.

A partir dessa perspectiva, cito um dos relatos do trabalho pedagógico realizado: é uma outra questão que não tem como deixar fora da educação infantil. Isso acontece todo dia, né?! A música todo dia, a dança todo dia.

Eu acho que tudo isso é o universo da Educação Infantil... A expressão corporal. Eles tão brincando, e tão se expressando. (Professora 3)

O presente estudo trouxe também algumas reflexões sobre as concepções do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil acerca do trabalho *para* e *com* a expressão corporal, a partir das temáticas do Movimento e da Música. Este último propõe algumas sugestões de atividades para as crianças que foram confrontadas com as possibilidades e limites com que as professoras realizam seus trabalhos.

# **ANEXO IV**

Fotos do “Pôster”





