UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARICE DE CAMPOS BOURSCHEID

ENCONTROS ENTRE MÚSICA E PEDAGOGIA:
compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil

PORTO ALEGRE
2019

CLARICE DE CAMPOS BOURSCHEID

ENCONTROS ENTRE MÚSICA E PEDAGOGIA:
compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil

Tese apresentada à banca examinadora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Silveira Barbosa

PORTO ALEGRE

2019

Dedico esta tese de doutorado em educação ao professor Fernando Lewis de Mattos pelo exemplo de músico e mestre. *In memorian.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela oportunidade de estudar com professores de excelência.

À minha orientadora, Maria Carmen Silveira Barbosa, que com cada palavra dita ou escrita amplia mundos. Lica, obrigada por conduzir com tanta sensibilidade, generosidade e conhecimento essa fantástica jornada de um doutorado em educação!

À linha de pesquisa em Estudos sobre Infâncias e a todas as colegas de estudos e pesquisas que fazem ou fizeram parte desse grupo.

Muito especialmente agradeço as leituras atentas, o carinho e o apoio das colegas e amigas Carolina Gobbato, Niqueli Streck e Fabiana Canavieira nessa etapa final de conclusão da tese.

Aos professores da banca, que me acompanham já há algum tempo nas trajetórias acadêmicas e musicais. Obrigada pelas contribuições sempre!

À Dulci, que desde os meus 6 anos me ensina música de forma poética.

À Sandra, que desde o mestrado na UNISC me inspira e incentiva.

Ao Edu, pela generosidade, pela música e escrita inspiradoras.

Ao Rodrigo, pela sua leitura atenta e contribuições no campo da educação infantil.

Às minhas maravilhosas, incansáveis e amadas amigas irmãs:

Irmãs /infância e futuro: Carolina Barbato, Fenanda Casarotto, Gabrielle Brust, Aline Dorst, Laura Boechat. Mesmo no caso de grandes distâncias, se fazem presentes. Viva à tecnologia!

Irmãs/música, parceiras de sonhos e aventuras na arte e na educação: Bruna Espinosa, Patrícia Löw e Luciana Kiefer. Viva à música!

À amiga Laura Dalla Zen, por não me deixar esquecer que “as coisas mais importantes da vida não são coisas”.

Ao amigo e grande artista Alfredo Aquino, pelo desenho feito após a defesa da tese para trazer mais arte ao texto.

Obrigada a todos os amigos que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui e além.

À minha prima Janice Ilha, por não me deixar esquecer: “*you are enough*!”

À minha família, pelo porto seguro. Ao meu pai, Aristóteles, que faz das pontes poesia, e à minha mãe, Cleonice, que faz da poesia pontes. Obrigada! Aos meus irmãos, Marcelo e Ricardo, pelo carinho e apoio.

À Dalva, pelo amor e exemplo.

À minha tia Nize Pellanda, inspiração de vida e amada professora.

Ao Grupo Movimento Pensante, e a todas as amizades ali cultivadas, especialmente a Elisete Mallmann, pela capacidade de agregar pessoas e sonhos, e pelas fotos e vídeos dos primeiros encontros com as professoras na EMEI Dona Maria Julieta, sem cujos registros algumas memórias teriam sido perdidas.

À diretora Luciani Kich, às professoras Patrícia Machado, Rafaela Sagas, Ana Alves, Fernanda Zanchetti, Caroline Hauschild, Bruna Lohmann, Iziane Freisleben, Ana Sílvia e Bianca Kich, a toda a equipe da escola, e às crianças da EMEI Dona Maria Julieta, de Cruzeiro do Sul, pelo acolhimento indescritível, pela possibilidade alegre de convívio e sabedorias compartilhadas. Este trabalho não existiria sem vocês! Obrigada!!!

Alfredo Aquino. "Partitura 1". Desenho inspirado na leitura desta tese.

A gente deve muito a muitos professores e nem sempre se dá conta do quê. Um professor de música ensina a gente a cantar, ou tocar piano, por exemplo. Mas o que isso quer dizer? Fazer música não é só uma questão de tocar as notas certas, no tempo certo. Também é um jeito de imaginar e de se entrar para a música. Nem sempre os professores sabem como ensinam isso. Mas a gente lembra. De alguma forma está lembrando até quando esquece deles: cada vez que faz música, e cada vez que ensina música para alguém. A esperança é que esse alguém saiba depois lembrar e esquecer da gente, fazendo música também.

(NESTROVSKI, 2000, p. 58)

RESUMO

ENCONTROS ENTRE MÚSICA E PEDAGOGIA:
Compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil

Este estudo apresenta a intenção de pensar e fazer (SENNETT, 2012), escutar e compor, aprendendo junto, possibilidades de uma convivência musical na educação infantil, a partir de uma proposta de formação continuada com professoras nesse contexto. O objetivo foi promover uma formação musical com professoras que pudesse movimentar conceitos e escutas. Nesse sentido, implicou perceber e sentir sons e silêncios, identificar repertórios, escutar o que caracterizaria a paisagem sonora (SCHAFER, 2001) de uma escola, para nela interferir de forma consciente e propositiva. Implicou afinar a escuta para transformar-se na convivência (MATURANA, 1999), quando isso pudesse ser também brincar, criar, inventar, compor. Quando transformar pudesse ser exatamente a experiência poética de expressar-se em sons (MERLEAU-PONTY, 2011), ampliando possibilidades educativas no contexto da educação infantil. A aposta da tese se deu no encontro entre autores da pedagogia, da filosofia, da estética, da poética e da música: Georges Jean (1990), Barbosa (2016), Malaguzzi (2016), Vecchi (2010; 2019), Richter (2016), Mata (2014), Nussbaum (2015), Gumbrecht (2010), Schafer (2001) e Lino e Richter (2016). Com isso, a proposta formativa foi organizada da seguinte forma: a) reuniões/oficinas com as professoras, b) escutas e interações com professoras e crianças, c) documentação do vivido durante o processo formativo e d) reunião final. A justificativa para a organização dessa estrutura ocorreu a partir da compreensão de que seria potente o encontro entre os campos de estudo, para que conceitos cristalizados e fora da vida não impedissem a estesia, a expressão e a criação na escola, abrindo espaço para o novo (ARENDT, 2009) ou o inesperado. O material empírico constitui-se de diário de campo, bem como de imagens, vídeos e transcrição de áudio das reuniões finais. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico (MERLEAU-PONTY, 2011), em que a narrativa foi a base para a construção e a interpretação dos dados obtidos, e a pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2015; ROCHA, 2009) foi a forma de organizar a pesquisa de campo. Dessas narrativas emergiram conceitos como presença, repertórios, criação, cooperação, empatia, em suas relações com imaginação, memórias, aprendizagens, narrativas, encantamentos, escutas e expressão. Considera-se que uma convivência que promova esses encontros possa favorecer uma formação musical que seja estética e poética, contribuindo para a construção de uma autoria por parte das professoras (BARBOSA, 2016). Trata-se de elementos que convidam a fazer pensar o pensamento numa interação constante com culturas e pessoas, num eterno formar-se. E é isso que, após este percurso de doutorado, consideramos que as artes, aqui numa especial relação com música e infâncias, têm a contribuir para a pedagogia: uma abertura para o novo e para um estado de presença (GUMBRECHT, 2010) e conexão (VECCHI, 2010) que, com as crianças e as artes, têm expressa a sua mais intensa manifestação.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Estética. Poética. Música.

RIASSUNTO

INCONTRI TRA MUSICA E PEDAGOGIA:
Componendo insieme una convivenza estetico-poetica nell'Educazione Infantile

Questo studio presenta l'intenzione di pensare e fare (SENNETT, 2012), ascoltare e comporre, imparando insieme, delle possibilità di convivenza musicale nell'Educazione Infantile, a partire da una proposta di formazione continua con insegnanti in questo contesto. L'obiettivo è stato quello di promuovere una formazione musicale che potesse mettere in circolazione concetti ed ascolti. Ciò ha comportato la percezione e il riconoscimento di suoni e silenzi, l'identificazione di repertori, l'ascolto di ciò che caratterizzerebbe il paesaggio sonoro (SCHAFER, 2001) di una scuola, al fine di interferire in essa in modo consapevole e propositivo. Ha comportato l'affinamento dell'ascolto per trasformarsi in convivenza (MATURANA, 1999), quando ciò potesse corrispondere anche a giocare, creare, inventare, comporre. Quando la trasformazione potesse essere esattamente l'esperienza poetica di esprimersi in suoni (MERLEAU-PONTY, 2011), ampliando le possibilità educative nel contesto dell'Educazione Infantile. La sfida di questa tesi risiedeva nel far convergere autori di svariati campi, quali la pedagogia, la filosofia, l'estetica, la poetica e la musica: Georges Jean (1990), Barbosa (2016), Malaguzzi (2016), Vecchi (2010; 2019), Richter (2016), Mata (2014), Nussbaum (2015), Gumbrecht (2010), Schafer (2001) e Lino e Richter (2016). Pertanto, la proposta formativa è stata organizzata nel seguente modo: a) riunioni/workshop con le insegnanti, b) ascolti e interazioni con insegnanti e bambini, c) documentazione di quanto vissuto durante il processo formativo e d) riunione finale. La ragione alla base di questo tipo di struttura è data dal comprendere quanto vigoroso sarebbe far incontrare diversi campi di studio, affinché concetti cristallizzati ed esterni alla vita non impedissero l'estesia, l'espressione e la creazione nella scuola, dando spazio al nuovo (ARENDT, 2009) o all'inaspettato. Il materiale empirico è costituito dal diario di campo, nonché da immagini, video e trascrizioni audio delle riunioni finali. Si è trattata dunque di una ricerca qualitativa di tipo fenomenologico (MERLEAU-PONTY, 2011), in cui la narrativa ha rappresentato la base per costruire e interpretare i dati ottenuti, e la ricerca-intervento (PASSOS; BARROS, 2015; ROCHA, 2009) è stato il modo di organizzare la ricerca di campo. Da queste narrative sono emersi concetti come presenza, repertori, creazione, cooperazione, empatia, nei loro rapporti con l'immaginazione, i ricordi, l'apprendimento, le narrative, gli entusiasmi, gli ascolti e l'espressione. Si ritiene che una convivenza che promuove tali incontri possa favorire una formazione musicale che sia estetica e poetica, contribuendo alla costruzione di un'autorialità da parte delle insegnanti (BARBOSA, 2016). Si tratta di elementi che invitano a pensare il pensiero in un'interazione costante con culture e persone, in un eterno formarsi. Ed è proprio la conclusione a cui si è giunti alla fine di questo percorso di dottorato, ovvero che le arti, qui in un rapporto speciale con la musica, e le infanzie possono contribuire alla Pedagogia: un'apertura al nuovo e a uno stato di presenza (GUMBRECHT, 2010) e connessione (VECCHI, 2010) che, insieme ai bambini e alle arti, hanno la loro manifestazione più intensa.

Parole Chiave: Educazione infantile. Formazione di insegnanti. Estetica. Poetica. Musica.

ABSTRACT

ENCOUNTERS BETWEEN MUSIC AND PEDAGOGY:
Composing an aesthetic-poetic coexistence in Early Childhood Education

This study presents the intention of thinking and doing (SENNETT, 2012), listening and composing, learning together, possibilities of a musical coexistence in Early Childhood Education, based on a proposal of continuous education with teachers in this context. The objective was to promote a musical education which could move concepts and listening. In this sense, it implied perceiving and feeling sounds and silences, identifying repertories, listening to what would characterize the sound landscape (SCHAFER, 2001) of a school, in order to interfere consciously and purposefully in it. It involved fine-tuning listening in order to transform it into coexistence (MATURANA, 1999), when this could also be playing, creating, inventing, composing. When transforming could be exactly the poetic experience of expressing oneself in sounds (MERLEAU-PONTY, 2011), expanding educational possibilities in the context of Early Childhood Education. The focus of the thesis was on the meeting between authors of pedagogy, philosophy, aesthetics, poetry and music: Georges Jean (1990), Barbosa (2016), Malaguzzi (2016), Vecchi (2010; 2019), Richter (2016), Mata (2014), Nussbaum (2015), Gumbrecht (2010), Schafer (2001) and Lino and Richter (2016). Thus the educational proposal was organized as follows: a) meetings / workshops with teachers b) listening and interactions with teachers and children, c) documentation of experiences during the educational process d) final meeting. The justification for the organization of this structure came from the understanding that the encounter between the fields of study would be potent , so that crystallized and out of life concepts would not prevent the aesthetic sensation, expression and creation in school, opening space for new (ARENDT, 2009) or unexpected experiences. The empirical material consists of field diary as well as images, videos and audio transcription of the final meetings. It was, therefore, a qualitative research of a phenomenological nature (MERLEAU-PONTY, 2011), in which the narrative was the basis for the construction and interpretation of the data obtained, and the intervention research (PASSOS; BARROS, 2015; ROCHA, 2009) was the way to organize field research. From these narratives emerged concepts such as, presence, repertoires, creation, cooperation, empathy, in their relationship with imagination, memories, learning, narratives, enchantment, listening and expression. We consider that a coexistence that promotes such encounters can favor a musical education that is aesthetic and poetic, contributing to the construction of an authorship by the teachers themselves (BARBOSA, 2016). We refer to elements that invite thinking to be thought in a constant interaction with cultures and people, in a constant self education. And this is , after this PhD course experience, what we consider: that arts, here in a special relationship with music and childhood, have to contribute with Pedagogy- an opening to the new and to a state of presence (GUMBRECHT, 2010) and connection (VECCHI, 2010) which, with children and the arts, has expressed its most intense manifestation.

Key Words: Early childhood education. Teacher education. Aesthetic. Poetic. Music.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: EM BUSCA DE PAISAGENS SONORAS EM MOVIMENTO 10

1.1 A educação musical na educação infantil no Brasil 11

2 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 25

2.1 Onde formação de professores, educação estético-poética e música se encontram 29

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS 43

3.1 O grupo *Movimento Pensante* e o encontro com a comunidade da EMEI Dona Maria Julieta de Cruzeiro do Sul 43

3.2 Pesquisa-intervenção e pesquisa narrativa 47

3.3 Planejar e narrar possibilidades para os encontros formativos 50

4 PEDAGOGIA E MÚSICA: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E POÉTICA 68

4.1 **IMAGINAR** – “Quero começar, mas não sei por onde, onde será que o começo se esconde?”: imaginar uma tese de doutorado em educação 68

4.2 **LEMBRAR** – “Eu me lembro da minha avó que cantava ao lado do fogão à lenha!”: memórias pessoais e memórias construídas no coletivo da escola 80

4.3 **APRENDER** – “Quem te ensinou a nadar? Foi os peixinhos do mar”: como aprendemos música? 83

4.4 **DOCUMENTAR** – “Olha o que a gente fez ontem!”: documentar para aprender juntos e significar a convivência 93

4.5 **ENCANTAR** – “Parece que uma magia vai cair em cima da gente!” . 101

4.6 **SENSIBILIZAR** – “Eu não sou de música, nunca fui” 109

4.7 **ESCUTAR** – “Agora eu ando pela escola e escuto muitos sons e músicas diferentes!” 115

4.8 **EXPRESSAR** – Elementos para compor uma formação musical de professoras que possa ser estética e poética 120

5 MÚSICA, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIAS: ENTRE OS SONS DA ESCOLA E OS SILÊNCIOS DA ESCRITA 127

1 APRESENTAÇÃO: EM BUSCA DE PAISAGENS SONORAS EM MOVIMENTO

> *quando os músicos querem explicar algo, tendem a mostrar ao invés do que dizer [...] contudo, em uma conversa, precisamos encontrar as palavras.*
> *(SENNETT, 2015, p. 31)*

Este trabalho pretende movimentar escutas. Pretende movimentar conceitos. Quer estudar o que há para aprender na convivência com professoras e crianças, e os sons e silêncios que podem compor uma escola, ou seja, o encontro entre música e pedagogia. Nessa busca, percebo que se trata de aguçar a escuta em todos os sentidos possíveis. Trata-se de escutar para poder escolher. Trata-se de escutar para não banalizar, simplificar ou fragmentar. Por essa razão, a "paisagem sonora" do compositor e professor canadense Murray Schafer exerceu um papel importante durante todo o percurso desta pesquisa. Para o pesquisador, "[u]ma paisagem sonora consiste em eventos ouvidos, e não em objetos vistos" (SCHAFER, 2001, p. 24). Segundo ele, ainda:

> Os sons fundamentais de uma paisagem são os sons criados por sua geografia e clima: água, vento, planícies, pássaros, insetos e animais. Muitos desses sons podem encerrar um significado arquetípico, isto é, podem ter-se imprimido tão profundamente nas pessoas que os ouvem que a vida sem eles seria sentida como um claro empobrecimento. Podem mesmo afetar o comportamento e o estilo de vida de uma sociedade. (SCHAFER, 2001, p. 26)

Nesse sentido, a busca implica perceber e sentir sons e silêncios, identificar repertórios, escutar o que caracterizaria a paisagem sonora de uma escola, para nela interferir de forma consciente e propositiva. Implica afinar a escuta para, na convivência, transformar, quando isso puder ser também brincar, criar, inventar, compor. Quando transformar puder ser exatamente a experiência poética de expressar-se sonoramente, ampliando possibilidades educativas no contexto da educação infantil. Para Schafer:

> No vocabulário onomatopaico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonora à sua volta fazendo ecoar seus elementos. A impressão é absorvida; a expressão é devolvida. Mas a paisagem sonora é demasiado complexa para ser reproduzida pela fala humana. Assim, somente na música é que o homem encontra verdadeira harmonia dos mundos interior e exterior. Será também na música que ele criará os seus mais perfeitos modelos de paisagem sonora ideal da imaginação. (SCHAFER, 2001, p. 70)

Ao pensar nessa paisagem sonora como algo vivo e passível de transformações, entramos no campo da música — campo da formação inicial e de atuação profissional da pesquisadora. Assim, para que essa jornada de estudos pudesse ser planejada e estruturada, partiu-se de uma revisão bibliográfica no campo da música na educação infantil e de possíveis interlocuções deste com os campos da estética e da poética na formação de professoras de crianças, que constitui o capítulo inicial desta tese.

Em seguida, foi feito um estudo sobre a formação inicial e continuada de professoras na pedagogia, pontuando especificidades, fragilidades e possibilidades nesse campo de atuação. São destacadas as perspectivas vislumbradas aqui como a própria justificativa desta tese: a aposta no encontro entre formação de professoras de bebês e crianças pequenas, música e uma formação estético-poética.

No terceiro capítulo, são apresentados os percursos metodológicos da tese. Nele são postos os caminhos e as escolhas da pesquisa, que foi uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, em que a narrativa foi a base para a construção e a interpretação dos dados obtidos. A pesquisa-intervenção foi a forma de organizar a pesquisa de campo, uma vez que se tratou de uma proposta de investigação na formação musical continuada com professoras, no contexto de uma escola municipal de educação infantil (EMEI) no interior do Rio Grande do Sul.

O quarto capítulo discute o vivido na escola com os conceitos que embasam esta pesquisa, de forma a pensar em possíveis contribuições para os campos da formação de professores para a educação infantil e da música nesse contexto. Por fim, o quinto capítulo traz reflexões sobre o próprio processo de escrita, reafirmando conceitos-chave que emergiram ao pensar, planejar e viver uma formação com professoras que possa ter sido estética e poética no encontro com música, crianças e paisagens sonoras em uma escola em movimento.

1.1 A educação musical na educação infantil no Brasil

A revisão bibliográfica no campo da música na educação infantil foi feita principalmente no repositório digital de teses e dissertações da UFRGS, tanto nos trabalhos de pós-graduação da música quanto na pós-graduação da educação. Foi feita uma revisão nos artigos publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd) e, posteriormente, nos arquivos de resumos de trabalhos apresentados na 27ª e na 28ª edições (2017 e 2018) do EECERA (*European Early Childhood Education Research Association*). Essa última fonte não diz respeito ao contexto da música na educação infantil no Brasil, pois se refere a uma associação europeia que promove eventos anuais, mas serviu como um parâmetro externo para enxergar nossas referências a partir de diferentes contextos. Foram considerados ainda artigos de autores portugueses sobre o contexto da educação musical naquele país.

A revisão bibliográfica discutida neste capítulo será restrita ao âmbito da música na educação infantil e na formação em pedagogia, por ser esse o foco desta pesquisa. Para um aprofundamento sobre uma linha do tempo da educação musical no Brasil, sugere-se consultar a extensa e complexa pesquisa da educadora musical Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, em seu livro “De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação”, publicado pela Editora Unesp, em 2008. Nesse período, houve ampla discussão sobre “a volta da música” para os contextos educativos da educação básica, com a implementação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Essa discussão segue até o presente momento, especialmente no que tange às práticas pedagógicas e à formação de educadores para que se garanta a oportunidade de uma formação musical nas escolas brasileiras.

No seu livro, Fonterrada traça um minucioso panorama da área da educação musical na história ocidental — da qual somos herdeiros diretos, como ela coloca —, para em seguida apresentar contribuições de educadores musicais e pedagogos de várias partes do mundo. Ela traça relações importantes sobre os valores filosóficos predominantes em tais sociedades e períodos, e sua relação direta com práticas artísticas e musicais, bem como o valor social dado a elas em diferentes períodos da história. A autora elabora uma forte defesa da educação musical na escola brasileira, apresentando possibilidades práticas e referenciais teóricos essenciais para que essa educação realmente ocorra nesse contexto. Por ser um tema já bastante discutido e amplamente apresentado em diferentes publicações, esse panorama histórico mais geral não será abordado diretamente aqui. Não podemos deixar de destacar, por outro lado, o que Fonterrada afirma, por ser uma inquietante questão para pesquisa:

> até que se descubra o real papel da música, até que cada indivíduo, em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda

> que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional. (FONTERRADA, 2008, p. 349)

Outros livros e publicações de referência sobre a música na educação infantil e no âmbito específico da creche foram apresentados e discutidos na dissertação de mestrado da pesquisadora. Assim, pode-se consultar “Escuta estética/poética com bebês na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas”. Dessa pesquisa de mestrado, feita junto a um grupo de bebês na creche, surgiu o desejo de aprofundar referenciais para o âmbito da formação dos profissionais que atuam com as crianças no contexto da educação infantil, ou seja, a formação do pedagogo.

Para a pesquisa no repositório digital da UFRGS, foram utilizados os seguintes descritores: música na educação infantil; música na formação de pedagogos; formação pedagógica de professores de música. Na faculdade de música, foram pesquisados trabalhos publicados a partir de 2005 até 2017; na faculdade de educação, foram pesquisados trabalhos publicados entre 2003 e 2017. No site da ABEM, foram pesquisados trabalhos de 2008 a 2017, publicados na página da associação; no site da ANPed, foram pesquisados todos os arquivos dentro dos GTs Educação de crianças de 0 a 6 anos, Arte e Educação, Formação de professores. A procura foi por resumos ou artigos que falassem sobre música na educação infantil, música na formação de professores ou música. Foram acrescentados aqui os termos educação/formação estética/poética, em função de este ser um evento de educação num sentido mais amplo, e não de educação musical. Isso também foi feito mais adiante, nas buscas de resumos do EECERA.

Identifiquei ainda alguns trabalhos de conclusão de curso em pedagogia que abordam o tema da música na educação infantil pela ótica de alunas de pedagogia da UFRGS (todos foram orientados pela professora Leda A. Maffioletti): “A música na educação infantil: conquistas das crianças a partir da música” (AUGUSTO, 2014); “O encantamento da música na educação infantil” (OLIVEIRA, 2013); “A implementação do ensino de música na educação infantil e no ensino fundamental em um município gaúcho de pequeno porte” (SILVA, 2012).

Ao pesquisar os trabalhos publicados pela ABEM, encontrei um importante mapeamento já realizado pelas professoras Claudia Bellocchio, pesquisadora gaúcha de referência na área da formação musical de professores, e Vanessa Weber. As autoras fizeram um levantamento dos trabalhos sobre a relação entre pedagogia e educação musical, contemplando os anos de 2009 até 2014. Nesse mesmo artigo,

fazem uma análise comparativa com uma pesquisa anterior de Bellocchio e Werle (2009) e apresentam o seguinte panorama: as publicações sobre o tema se mantêm, mas em menor quantidade, apesar da entrada em vigor da Lei 11.769/08, que traz a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

> Apenas um artigo aborda a educação continuada de professores não especialistas em música (WEBER, Vanessa; BELLOCCHIO, Claudia). Apenas 6 artigos sobre formação musical de pedagogos apesar da entrada em vigor da Lei. No mapeamento realizado para a presente pesquisa, não encontramos nenhum trabalho na Revista da Abem correspondente a esta categoria. (WEBER; BELLOCCHIO, 2015, s.n.)

Desse modo, as autoras enfatizam a importância do “aprofundamento de pesquisas a respeito tanto da formação continuada quanto das práticas em educação musical do pedagogo”. Elas explicam que apenas a formação musical durante a Graduação em pedagogia e a formação continuada foram tema de tais artigos publicados após 2009. Com isso, reiteram a importância de investigações mais aprofundadas sobre essa relação entre o pedagogo e o educador musical, “tanto no que diz respeito à sua formação quanto à sua prática docente” (WEBER; BELLOCCHIO, 2015, s.n.). Esse mapeamento feito pelas autoras afirma a necessidade de se pesquisar e acompanhar as práticas musicais dos professores de educação infantil no próprio contexto da escola junto às crianças.

Pesquisando artigos publicados pela ABEM a partir de 2015, encontrei nos anais de 2015 o artigo “Educação Musical na Educação Infantil do Colégio Pedro II: um processo de construção”, da professora Wasti Henriques. Nele, a autora busca construir um programa de educação musical para a educação infantil e levanta alguns pontos bastante importantes no que diz respeito à presença da música nessa etapa da educação básica. Henriques preocupa-se em constituir um currículo de música para a educação infantil que possa dar conta da complexidade dessa etapa da educação, atentando para a importante questão da não fragmentação das experiências das crianças na linguagem. Aqui, nunca é demais lembrar que a criança não aprende música separada de outras formas de linguagem (BOURSCHEID, 2014).

Já nas buscas no site da ANPEd, encontrei o artigo “Pela disciplinarização da música no currículo escolar?”, publicado no GT Arte e Educação. Nele, as contribuições da autora Taís Lobosque Aquino se relacionam à presença da música na educação básica. Embora ela não se refira especificamente à educação infantil,

essa etapa do nosso sistema de ensino faz parte da educação básica, e encontro nessas afirmações questões importantes para pensar no âmbito da educação das crianças pequenas na escola.

> Poder-se-ia elencar benefícios e desvantagens relacionados à institucionalização de uma área do saber sob a forma de disciplina escolar. [...] Porém, mais importante que estas tentativas, é reconhecer a riqueza que a diversidade de formas curriculares implementadas cotidianamente nos sistemas educacionais brasileiros pode trazer para as reflexões em torno da presença da música na educação básica. (AQUINO, 2013, p. 9)

Aquino (2013, p. 9) afirma que a pluralidade de práticas que já existem no cotidiano da escola é de extrema importância para nos darmos conta de que não se trata de encontrar uma forma ideal de se viver a música nesse ambiente. Para ela, "[c]oncepções plurais ancoradas em múltiplas formas de pensamento e ação podem ser especialmente interessantes neste momento de constituição e de tomada de posição da área".

> Não duvidamos que a música precise se fazer presente na educação básica com seu conjunto de saberes particulares. Sob quais formas? Eis a questão! Mas acreditamos que o delineamento das particularidades da educação musical se constitui legítimo quando a área se situar reflexivamente em relação a si mesma e aos outros campos escolares. (AQUINO, 2013, p. 9)

Nesse lugar de "situar reflexivamente a área da educação musical" é que também se encontra esta pesquisa. O presente estudo ocupa-se especialmente, como já dito, com a educação musical no cotidiano da educação infantil, levando em conta as especificidades da convivência com crianças pequenas e suas formas de aprender e interagir com/no mundo. Não se pode pensar na presença da música como algo isolado da vida, do cotidiano ou das brincadeiras das crianças pequenas. Sobre a urgência de não nos esquecermos disso, cabe destacar uma afirmação de Murray Schafer:

> [...] A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópico e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que "música" é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada "pintura". Considero que essa fragmentação do sensorium total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena. (SCHAFER, 1991 apud HENRIQUES, 2015, s.n.)

Para Henriques, “[e]ssa fragmentação que Schafer aponta era, e continua sendo, um dos maiores desafios [...] ao trabalhar com música na escola, especialmente na educação infantil”. Por isso, a autora, assim como esta pesquisa, toma por base o pensamento complexo, o qual pressupõe um “saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2011a apud HENRIQUES, 2015, s.n.).

Entre os artigos mais recentes publicados pela ABEM, encontrei o trabalho “Libretos de criação: experiências de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil” (2016). A partir da pesquisa das professoras Dulcimarta Lemos Lino e Sandra Regina Simonis Richter, realizada com formação musical no ateliê da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), elas trazem contribuições importantes e urgentes, tanto para pensar a formação musical do professor de crianças quanto para a questão metodológica dessa formação, a partir de trabalho de pesquisa unindo crianças e educadores desenvolvido na UNISC. Lino e Richter articulam autores da educação infantil, como Barbosa (2010); da educação musical, como Koelreutter (1995); e da fenomenologia, como Merleau-Ponty (1999), para afirmar que, nos estudos sobre música e infâncias, “não há sentido em fragmentar possibilidades de ação e interação no mundo a partir da histórica cisão ocidental entre saber sensível e conhecimento intelectivo” (BOURSCHEID, 2014 apud LINO; RICHTER, 2016, s.n.). Sua metodologia de formação são as Rodas Poéticas:

> A intenção de registrar o vivido, como modo de sustentar a relevância educacional da dimensão lúdica da linguagem, a partir da escuta sensível das interações implicada na convivência entre adultos, bebês e crianças pequenas no âmbito da educação infantil, contribui para resistir à simplificação de ações educativas alicerçada na concepção de Música como representação de um mundo já dado (LINO; RICHTER, 2016, s.n.).

Após essa revisão feita para a qualificação do projeto de tese — portanto, considerando artigos publicados na ABEM até 2017 —, encontrei, já durante a escrita final da tese, um artigo de 2018 com uma nova revisão de publicações nessa revista com a temática da música na pedagogia. O artigo, intitulado “Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017”, foi publicado em dezembro de 2018, por Ivan Carlos Schwan, Claudia Ribeiro Bellochio e Laila Azize

Souto Ahmad. Os autores pontuam as importantes revisões já feitas por Bellochio e destacam novamente uma diminuição no número de publicações sobre o tema da música na formação de pedagogos. Ao assinalar o objetivo de analisar a música e suas relações com a formação acadêmico-profissional no contexto dos cursos de pedagogia, destacam:

> Diante das lacunas e potencialidades encontradas nas publicações, evidencia-se que se orienta a formação acadêmico-profissional e a construção da docência de modo mais experiencial com música, a qual pode somar-se às vivências colaborativas em projetos de extensão, outros componentes curriculares, programas, oficinas e cursos relacionados a propostas de educação musical, potencializando a proposição de inovações e novas possibilidades de construção profissional, musical e pedagógico-musical de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, egressos de cursos de Pedagogia (SCHWAN; BELLOCHIO; AHMAD, 2018, resumo).

O artigo acima citado traz informações ímpares sobre o tema da formação musical do professor unidocente, pois além de mapear as produções, sinaliza contribuições importantes das pesquisas encontradas. Novamente as revisões feitas na área da educação musical demonstram a importância de um trabalho compartilhado entre professor de música e professor unidocente:

> As pesquisas citadas ressaltam a relevância da atuação do pedagogo com música na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental não como substituto do professor especialista da área, o licenciado em Música. Os trabalhos sugerem professores em colaboração, os quais podem vir a potencializar processos de ensino e aprendizagem musical. (SCHWAN; BELLOCHIO; AHMAD, 2018, p. 12)

Para aprofundar o tema das pesquisas em educação e unidocência, pode-se ver o livro “Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência”, publicado em 2017. O livro, organizado pela educadora musical e pesquisadora da Universidade de Santa Maria Claudia Ribeiro Bellochio, traz pesquisas atuais sobre o tema. Destaca-se novamente a relevância de um trabalho compartilhado entre professor especialista em música e professor unidocente: “o fato de ter outro professor atuando junto ao unidocente não diminuiria o seu papel frente aos alunos, mas promoveria um trabalho compartilhado, possibilitando o aprofundamento de conhecimentos musicais na formação dos alunos” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 31). Além disso ressalta-se, em consonância com pesquisas internacionais, a importância do desenvolvimento da confiança do

professor unidocente em promover oportunidades de aprendizagem musical para as crianças.

Em relação aos trabalhos acadêmicos pesquisados, foram encontradas duas dissertações sobre música na educação infantil no repositório da pós-graduação em educação musical da UFRGS. Uma delas contempla a formação do professor unidocente em música (DINIZ, 2005), e a outra apresenta diferentes trajetórias de formação e constituição da docência do professor de música na educação infantil (PEREIRA, 2015).

Nas pesquisas da pós-graduação em educação da UFRGS, foi possível encontrar duas dissertações sobre música na educação infantil: uma delas sobre música, histórias infantis e o engajamento das crianças de 0 a 4 anos na aula de música (SCHUNEMANN, 2010), e a outra sobre o sentido e o significado da notação musical da criança (RHODEN, 2010). Já as teses sobre o tema foram seis. Em ordem cronológica, a primeira delas abordou as identidades musicais das alunas da pedagogia e as relações com música, memória e mídias (SILVEIRA, 2003). A segunda tratou sobre o barulhar e as culturas infantis, sendo o barulhar considerado pela autora como a música produzida pelas próprias crianças ao brincar (LINO, 2008). A terceira tese apresenta a construção da musicalidade do professor de educação infantil (BECKER, 2010). A quarta propõe uma (des) educação musical a partir da perspectiva da filosofia da diferença (PACHECO, 2011). A quinta tese encontrada trata da questão “os bebês produzem música?” e discorre sobre isso a partir do acompanhamento do brincar musical de bebês num berçário (CORREA, 2013).

Com base nas monografias, dissertações e teses encontradas[1] no repositório da UFRGS sobre música na educação infantil, música na formação de professores da educação infantil e formação pedagógica de professores de música, percebi incialmente que o tema está presente tanto nos trabalhos da área da educação musical quanto nos da educação. Pude notar que a formação pedagógica de professores de música, por outro lado, não é um tema de destaque em nenhum dos campos de estudo — ao contrário da formação musical de professores da educação infantil, que está presente em diversas teses, dissertações e artigos.

Assim, a partir da exposição de alguns pontos importantes sobre os trabalhos encontrados, e tendo observado e pensado sobre as temáticas mais recorrentes nas

[1] Quadro apresentado no Apêndice A.

teses e dissertações e nos grupos de estudos Arte e Educação, Educação de Crianças de 0 a 6 anos e Formação de Professores da ANPEd, foi possível compreender que o tema da música na formação está mais presente nas dissertações e teses, em que podemos encontrar pesquisas sobre música na educação infantil ou música na formação de professores.

Não encontrei na ANPEd nenhum trabalho específico sobre música na educação infantil ou música na formação de professores para educação infantil, embora alguns dissertem sobre música na educação básica. Por outro lado, observei alguns cruzamentos entre os GTs, que dizem respeito a formação estética, formação cultural e/ou formação da sensibilidade dos professores. A maioria desses trabalhos tem nas diferentes formas de expressão artística e de linguagem seus argumentos, os quais passam pela defesa de uma construção/ampliação de repertórios, da criação e da autoria como pontos de convergência para se pensar a formação de professores para a educação infantil.

Mais recentemente, foi realizada uma pesquisa nos anais dos resumos do EECERA[2], dos anos de 2017 e 2018, uma vez que a pesquisadora participou dessas duas edições do evento e, com isso, teve acesso aos materiais correspondentes aos resumos dos trabalhos apresentados nessas duas ocasiões. O intuito foi o de ampliar as referências de pesquisa na área da música na educação infantil e na formação de professores para um âmbito maior durante a construção da tese e, assim, poder conhecer as ênfases e práticas musicais de diferentes países e contextos nesse período. No ano de 2017, o evento aconteceu em Bolonha, na Itália, e o título desse 27º encontro foi *"*Social justice, solidarity, and children rights"[3]. O evento tem seus trabalhos apresentados e publicados sempre em língua inglesa e abrange uma variedade grande de temáticas e pesquisas voltadas à educação das infâncias. No Apêndice D, podem ser consultados os trabalhos apresentados nessa edição que tiveram música e/ou estética/poética no título e/ou nas palavras-chave. É importante colocar que os resumos que continham tais palavras no texto, mas não no título ou nas palavras-chave não foram considerados.

[2] O evento acontece anualmente em um país europeu e está, neste ano, em sua 29ª edição. O evento recebe e incentiva uma pluralidade de temáticas e países a contribuir, compartilhando com suas pesquisas e práticas. Disponível em: https://www.eecera2019.org/about/eecera.
[3] "Justiça social, solidariedade e direitos das crianças".

A partir dessa pesquisa, foi possível identificar *nove* trabalhos que tiveram a música na educação de crianças como destaque de alguma forma em seus títulos e/ou palavras-chave. Nessas investigações, a música aparece em diferentes contextos. Três resumos abordam diretamente a educação musical de crianças. O primeiro aborda a aprendizagem formal de música e a avalia como possibilidade de socialização. O segundo investiga a educação musical e o canto na vida e nas aprendizagens de crianças pequenas em situação de vulnerabilidade social/sem moradia. O terceiro trabalho trata sobre tecnologias e os direitos sociais das crianças na interlocução com educação musical e inclusão social.

Um dos trabalhos encontrados trata sobre pais jovens, bebês e primeira infância na interlocução com educação musical numa perspectiva de práticas musicais em grupos de apoio, com o intuito de promover bem-estar e saúde. Os demais abordam a educação musical de estudantes de pedagogia ou professores de educação infantil e práticas pedagógico-musicais com crianças. Um deles tem foco especial na aprendizagem do canto por alunos de pedagogia; outro estuda vídeos musicais e tecnologias como possibilidades pedagógicas; e um terceiro tem como tema interações musicais entre adultos, crianças e música na Escola Infantil como possibilidade de uma educação da sensibilidade. Um dos trabalhos aborda ainda possíveis características de um professor de crianças eficaz no âmbito da educação musical na relação com uma sensibilidade sonora. A última das nove pesquisas tem "atividades musicais" nas palavras-chave, mas trata de um tema mais amplo, qual seja, a importância da perspectiva histórica para facilitar a "*deep active learning*"[4] na educação infantil e na escola primária.

O termo *estética*, por sua vez, esteve presente em *cinco* trabalhos, sendo que música e estética aparecem numa mesma pesquisa somente naquela apresentada pela pesquisadora e sua orientadora de doutorado, a professora Maria Carmen Silveira Barbosa. Os demais trabalhos que têm o termo estética como importante referência estão relacionados a outras formas de expressão artística, como teatro, artes visuais, literatura e contação de histórias, bem como a processos de aprendizagem, criatividade e comunicação.

---

[4] Refere-se a uma teoria sobre metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Ver José Moran, Professor, Pesquisador e gestor de projetos de inovação em educação. Blog: www2.eca.usp.br/moran.

Na 28ª edição do evento, que aconteceu em Budapeste, na Hungria, a temática principal foi “Early Childhood Education, Families and Communities”[5]. Os trabalhos apresentados nessa edição que utilizaram música, musical e musicalidade ou estética no título e/ou nas palavras-chave podem ser consultados no Apêndice E.

Nessa edição do evento, *seis* pesquisas trataram do tema da música com diferentes abordagens. A primeira trata de novas formas de interações e possibilidades de expressão artística com crianças na escola infantil. A segunda trata da habilidade de professoras de educação infantil de usar o canto como possibilidade de criação de um sentimento de comunidade com um grupo de crianças de uma pré-escola multicultural, com crianças vindas de diferentes países que não aquele da sua escola. Havia um destaque para a qualidade das interações e as possíveis influências da música nesse grupo de crianças. Nesta pesquisa, compreendeu-se que o canto tem sido um importante favorecedor da aquisição de uma nova língua, aquela falada no novo país, para tais famílias. O terceiro trabalho trata de uma “musicalidade comunicativa” entre professoras e bebês/crianças pequenas na escola como parte das práticas pedagógicas cotidianas na creche, tendo a vocalidade destes e entre estes como ponto-chave. A quinta pesquisa elencada trata de uma proposta de formação continuada com música, professoras e crianças na educação infantil, pensando a música como favorecedora de uma convivência estético-poética entre comunidade escolar e repertórios. A sexta trata da formação musical de estudantes de pedagogia, analisando a importância de uma educação musical desde a escola, de forma que os próprios futuros professores de crianças tivessem este *background* desde a sua formação escolar e, ao entrar na graduação, tivessem essa bagagem de vida. A autora analisa essas trajetórias numa abordagem complexa a partir do contexto húngaro de educação.

Já sobre o termo *estética***,** foram *quatro* pesquisas. A primeira tratou sobre encontros estéticos entre professores, crianças pequenas e teatro. A segunda também estudou comunicação estética e teatro, mas dessa vez com bebês de até três anos. A terceira investigou estética, interações digitais, ferramentas digitais e jogo. É interessante perceber que novamente aquele trabalho que aproximou música e estética foi o apresentado pela pesquisadora e sua orientadora de doutorado — dessa

[5] “educação infantil, famílias e comunidades”.

vez com foco nas primeiras considerações referentes ao trabalho de campo desta tese de doutorado.

Nota-se uma diminuição nos trabalhos que abordam a música de nove para seis, e sobre estética de cinco para quatro trabalhos que tiveram essa ênfase. As palavras *poetic* ou *poetics* foram encontradas somente nos trabalhos apresentados pela pesquisadora e sua orientadora, ou seja, tivemos apenas uma pesquisa com ênfase nesses termos em cada uma das edições.

Podemos observar que todos os trabalhos sobre música apresentados na 28ª edição tratam de uma forma ou de outra sobre habilidades musicais dos professores de crianças e suas implicações nas práticas pedagógicas na escola. Mesmo com enfoques, metodologias e contextos variados, como Noruega, Brasil e Hungria, os trabalhos se aproximam em temáticas e objetivos. Diferentemente do ano anterior, em que os enfoques e contextos foram mais variados, como escolas de educação infantil, centros comunitários e universidades dos Estados Unidos, Reino Unido, Itália, Brasil, Líbano, Noruega e Japão, nessa edição os contextos ficaram mais restritos.

Assim, os estudos encontrados apontam que a temática da música na educação infantil e na formação de professores está presente em pesquisas de pós-graduação tanto no Brasil quanto nessa pequena amostragem de estudos que abrange outros países. A questão que aqui se coloca é a de aprofundarmos estudos sobre uma formação musical de professores que possa ser também estética e poética, e de que maneira essa formação impacta nas práticas pedagógicas com as crianças no cotidiano da escola. Esta, penso, deveria contemplar questões que dizem respeito ao humano e aos seus começos na linguagem, de modo a não deixar de fora a reflexão sobre experiências musicais, sensoriais, culturais, de olhar, ver, escutar, encantar e se encantar, brincar, dançar, imaginar, conviver no coletivo com os começos, que são ao mesmo tempo sempre iguais e sempre diferentes. Então, faz-se importante promover um encontro dos achados de trabalhos que abordam a formação musical do professor com estudos que dissertem sobre uma formação estético-poética e cultural, uma vez que foi possível identificar uma quantidade importante de publicações nessas áreas que podem contribuir para pensar na formação musical de professoras ou estudantes de pedagogia.

Nas leituras feitas nas fontes da ABEM, da ANPEd, nos livros citados, bem como nos resumos do ECCERA, encontrei publicações sobre as temáticas que envolvem educação estética e/ou formação cultural de professores de crianças.

Embora a pesquisa inicial para este capítulo tenha se restringido às variantes do tema da música na educação infantil, houve a necessidade de ampliar as buscas considerando os termos estética e poética, bem como o contexto onde apareciam. Esses temas e suas possíveis interlocuções com a música serão abordados no próximo capítulo. Nesse sentido, procuramos unir estudos do campo da educação infantil, da educação musical e da filosofia, a fim de dar conta de circunscrever o que há para saber/estudar no encontro entre essas áreas do conhecimento. Isso se dá porque o tema da pesquisa transcende o campo da música para pensar questões que dizem respeito à formação de quem educa bebês e crianças pequenas.

Sobre o contexto português, por fim, encontrei ainda ressonâncias nos escritos de Maria Helena Vieira e Maria Aguiar, quando apresentam, em forma de artigo, uma discussão sobre o trabalho com música na escola básica no âmbito de Portugal. Para elas, “a questão do professor generalista/professor especialista não se põe em termos alternativos, mas complementares” (VALENTE, 1999 apud AGUIAR; VIEIRA, 2011, p. 352). Ainda, “o professor generalista e o professor especialista devem comunicar ou partilhar seus conhecimentos, de forma a estar ciente da melhor maneira de desenvolver o ensino da música” (VILARINHO, 2001 apud AGUIAR; VIEIRA, 2011, p. 352). Nesse sentido, trata-se aqui de promover esse encontro entre professor de música e professor generalista para poder pensar nas práticas pedagógico-musicais junto às crianças na escola.

A proposta da tese surge ainda das necessidades de reflexão sobre o trabalho com música no dia a dia da escola de educação infantil e, com isso, de questões fundamentais, como não segmentar o cotidiano das crianças em “aulas especializadas”, mas buscar integrar (ou não separar) linguagens e conhecimentos específicos dentro da rotina de interesses das crianças, junto ao professor regente. Para além desse princípio pedagógico, que constitui base importante desta tese, foi necessário pensar ainda que, no que diz respeito à música, não há professores nem licenciaturas em música no Brasil que possam dar conta da demanda de um professor especialista para cada escola de educação infantil. Também, tendo consciência desse dado sobre a realidade, é preciso problematizar a respeito de formas de se garantir determinados direitos de aprendizagens às crianças na educação infantil, a partir da realidade brasileira, no que se refere a uma formação musical, cultural, estética e poética que possibilite ampliar e movimentar escutas, possibilitando escolhas.

Para Alarcão (2002, p. 218), a escola pode ser entendida como “lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários)”, sempre lembrando que a educação na escola se dá de forma relacional e no coletivo, não só no que diz respeito às crianças, mas também aos adultos. Assim, também com música, trata-se de favorecer momentos de nos relacionarmos com as crianças musicalmente. Há algum tempo, venho pensando e colocando em prática algumas dessas ideias na formação musical de educadores e crianças no próprio contexto da escola, bem como em atividades de formação continuada em diferentes contextos de educação infantil. É a organização e a revisão de algumas dessas ideias e práticas como proposta metodológica que serão desenvolvidas aqui, para pensar numa formação musical que possa ser também estético-poética, envolvendo adultos e crianças no contexto da escola de educação infantil.

Ao problematizar as possibilidades de presença da música na educação infantil, o desejo foi o de apontar caminhos para um trabalho pedagógico-musical que colaborasse com as práticas docentes e escutas no cotidiano da educação infantil. Dessa maneira, nos capítulos que seguem, é trazida a contribuição de professores, pesquisadores, músicos e outros pensadores que, em suas práticas e estudos, fazem — cada um à sua maneira — conversar, soar, cantar, silenciar, poetizar, vibrar os principais temas para esta pesquisa: *educação, música, formação de professores, educação infantil, educação estética-poética, presença, arte*.

2 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Buscando problematizar a formação inicial e continuada de professoras para a educação infantil, parte-se do artigo “Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil” (BARBOSA, 2016). Nele é enfatizada a importância de reconhecermos que “o curso de licenciatura em pedagogia tem falhado na formação dos profissionais da docência em educação infantil”. Observa-se que não há espaço de destaque para a criação e a autoria dos futuros professores. Da mesma maneira, não há espaço suficiente para viver experiências formativas nas diferentes formas de linguagem. Sem essas oportunidades, como será possível favorecer uma construção e ampliação de repertórios, para que se possa escutar, enxergar, sentir, conviver e compreender as crianças que chegarão aos locais de atuação profissional?

Em seu artigo, Barbosa (2016) impulsiona a pensar sobre a urgência de se propor estratégias que deem conta dessa formação de professores para a educação infantil de outros modos, sem simplificar a complexidade intrínseca ao tema. É preciso construir possibilidades que estejam de acordo com a demanda dessa profissão, com suas especificidades e necessidades — entre elas, questões como não fragmentar aprendizagens e conhecimentos, dicotomizando ou hierarquizando formas de conhecer (MALAGUZZI, 2016; VECCHI, 2010, 2019; MATA, 2014; RICHTER, 2016; BARBOSA, 2016). Com isso, poderíamos pensar em horizontes ainda não alcançados na formação e, portanto, não tão contemplados em grande parte das nossas escolas. São bem evidentes e objetivas as falhas apontadas sobre a formação acadêmica inicial:

> As crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, as disciplinas metodológicas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche. A brincadeira e os jogos não têm relevância na formação, pois estas disciplinas (jogo, ludicidade, recreação, brincadeira, música, artes plásticas), quando estão presentes, têm caráter complementar, muitas vezes instrumental, e não são vistas como fundamentos de uma pedagogia específica; o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil; a alimentação, o sono, o banho perdem seu caráter pedagógico. As culturas infantis não são estudadas. Essas ausências do Curso de Pedagogia apontam uma formação inicial extremamente precária para a docência na educação infantil. (BARBOSA, 2016, p. 133)

Barbosa (2016, p. 136) chama a atenção ainda para o fato de que a maioria das abordagens teóricas sobre docência que encontrou em sua revisão do tema “não são suficientes para pensar a complexidade do fazer pedagógico do professor na sala de aula da educação infantil”. Ela apresenta e discorre sobre diversas especificidades da docência com crianças, que dizem respeito a essa complexidade inerente ao encontro com os que chegaram há pouco tempo ao mundo, e ressalta:

> Não se é docente apenas com aquilo que se tem do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e de tantas características da profissão que envolvem corpo, isto é, o fazer do professor. A docência não é simplesmente transmitir conteúdos objetivos para os alunos. (BARBOSA, 2016, p. 136)

Considera-se que o professor é tudo aquilo que vive, desde suas próprias experiências de infância, sua formação acadêmica, suas práticas na escola, suas experiências familiares e culturais, etc. Logo, ao propor um currículo para a formação de professores, há que se levar em conta todos esses elementos de forma responsável. Barbosa destaca que, para que não fiquemos aprisionados em modelos teóricos que negam o corpo das crianças e dos educadores, é preciso:

> [...] procurar nos conhecimentos específicos da área da educação infantil, elaborados a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, das interações com as crianças e as famílias, com análise dos contextos de função social das escolas de educação infantil, das reflexões sobre infância, as culturas infantis, a relação arte e criança e muitos outros caminhos, não convencionais, para pensar e praticar a formação inicial e a docência na educação infantil. (BARBOSA, 2016, p. 139)

Em relação a essa afirmação — e os diversos caminhos possíveis para se pensar na formação inicial e na docência —, pretende-se aqui pensar nas possibilidades do potencial encontro das artes e da música na formação humana, para então refletir sobre uma formação docente que considere a linguagem nas suas múltiplas formas de manifestação expressiva como parte constituinte dessa formação. Nesse sentido, pensar no próprio significado de uma busca por conhecimentos que relacionem uma convivência estético-poética ao significado mesmo de uma dimensão estética do conhecimento pode contribuir para encontrar ou tecer relações entre diferentes campos de estudo, com o objetivo de construir conhecimentos para o

campo da escola de educação infantil. Assim, cabe trazer à discussão as palavras de Vea Vecchi, uma das primeiras atelieristas de Reggio Emilia, na Itália, que escreve:

> Sem dúvida é difícil de dizer de forma simples e clara o que quer dizer *dimensão estética.* Talvez mais que tudo, seja um processo de empatia que relaciona o Ser com as coisas e as coisas entre elas. É uma linha tênue ou um desejo por qualidade que nos faz escolher uma palavra ao invés de outra, o mesmo para uma cor ou tonalidade, uma determinada peça musical, uma fórmula matemática ou o gosto de uma comida. É uma atitude de cuidado e atenção pelas coisas que fazemos; um desejo por significado; é curiosidade e maravilhamento; é o oposto de indiferença e falta de cuidado; de conformismo, de falta de participação e sentimento. (VECCHI, 2010, p. 5 – tradução nossa)

Na mesma direção, salientamos que, conforme as palavras da professora gaúcha Sandra Richter, igualmente artista, professora e pesquisadora, trata-se de um grande obstáculo a enfrentar nas instituições de educação infantil:

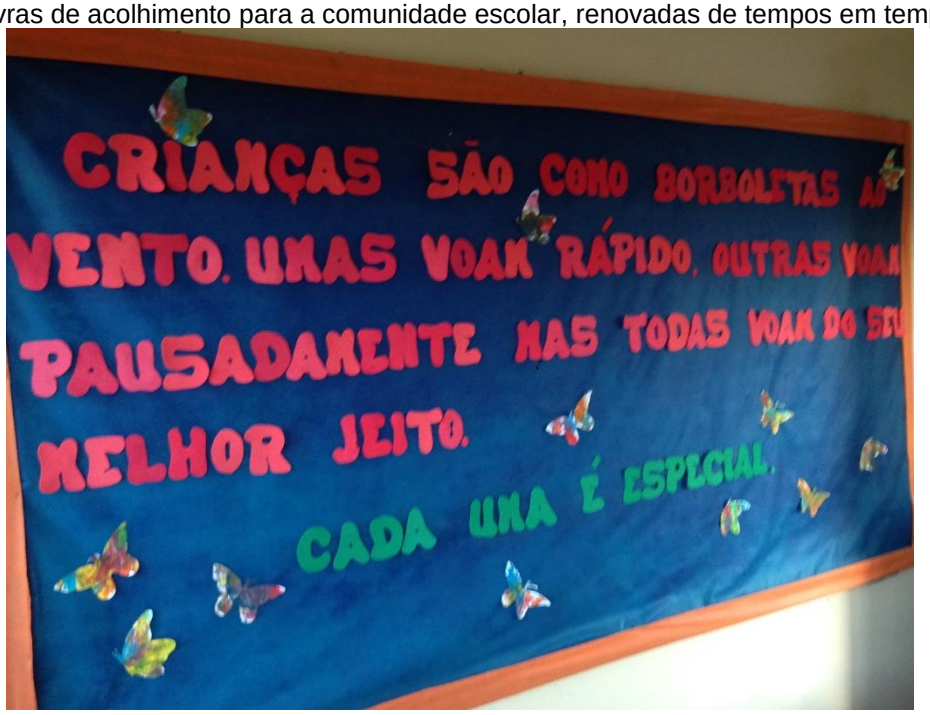
> [...] o modo restrito como compreendemos a ação narrativa, limitando-a a texto verbal, oral ou escrito. Porém, o encontro ou interação entre pessoas, leituras e narrativas de mundo não acontecem apenas na comunicação pela palavra. Por isso, muito do que sabemos dos modos de sentir, imaginar e perceber das mais diversas pessoas, de agrupamentos sociais, lugares e épocas obtemos pela sua música, seu teatro, sua poesia, pintura, dança, cinema, arquitetura, por seus artefatos. E cada uma dessas expressões culturais apresenta uma experiência de pensamento dada pela especificidade de sua materialidade, ou seja, pela especificidade do vocabulário da matéria, dos pigmentos, do barro, da pedra, da madeira, do metal, das sonoridades, dos gestos, dos movimentos, da voz do silêncio. (RICHTER, 2016, p. 28)

Cabe trazer mais uma afirmação: “a docência na educação infantil não é uma docência convencional, ela está em processo de invenção” (BARBOSA, 2016, p. 136). A partir do desafio colocado, que é ao mesmo tempo um enigma e uma esperança, levanto algumas ideias para pensar nessa invenção. É importante lembrar que, para inventar sobre um tema, é necessário que haja um aprofundamento e uma imersão nele. Esse aprofundamento foi feito a partir dos temas e autores aqui apresentados, que suscitaram a justificativa para buscar caminhos, novas perguntas e possíveis respostas a essas inquietações.

O que compreendo com isso é que essa construção não se dá sem uma abertura do estudante ou professor formador ao novo. Esse novo tem a sua representação máxima nas próprias crianças, que chegam ao mundo trazendo sempre novidades (ARENDT, 2009), as quais o adulto educador precisa estar de alguma forma preparado para acolher. E antes de acolher, é preciso que as possa

perceber, enxergar e/ou escutar. Para o professor Gianfranco Staccioli (2013, p. 25), “o acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma chave no processo educativo”. É preciso lembrar que “a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura do corpo e tom da voz do professor” (CATARSI, 2013, p. 11). Esses aspectos podem favorecer ou não um acolhimento às crianças, dependendo das sensações que provocam.

Figura 1 – Mural do dia 13 de novembro, na entrada da escola, que sempre traz imagens e/ou palavras de acolhimento para a comunidade escolar, renovadas de tempos em tempos.



O desejo, neste capítulo, foi o de identificar encontros e desencontros entre formação de professores, educação estético-poética, e música na educação infantil. Para isso, foi necessário partir de problematizações advindas do campo da formação inicial de professores para a educação infantil, a fim de pensar estratégias teóricas e metodológicas que pudessem dar conta de abordá-las, numa proposta de formação continuada com música na escola. Minha preocupação, enquanto professora de música e pesquisadora, foi a de que minha contribuição pudesse estar em consonância com os estudos voltados para a educação das infâncias, em que conhecimentos musicais e repertórios agregassem possibilidades de convivência ao cotidiano de professoras e crianças na escola.

A partir das inquietações postas pelo campo da formação de professores para a educação infantil, procura-se estabelecer um diálogo entre conceitos sobre

formação estético-poética, música e suas interlocuções com ideias sobre formação cultural, identificando possíveis encontros, desencontros e possibilidades. A justificativa para a organização dessa estrutura se deu a partir da compreensão de que poderia ser potente o encontro entre campos de estudo, para que conceitos cristalizados e fora da vida não impedissem a estesia, a expressão e a criação na escola, abrindo espaço para o novo ou o inesperado.

Assim, aprofundando a questão principal desta tese — qual seja: como podemos construir/ampliar as possibilidades de convivência musical na escola de educação infantil de forma a favorecer aprendizagens estéticas e poéticas de adultos e crianças nesse contexto? —, sigo a escrita com o intuito de promover esse encontro por meio de autores já apresentados e de outros que tratam dos temas caros a esta pesquisa.

2.1 Onde formação de professores, educação estético-poética e música se encontram

Sete maravilhas
Dilan Camargo

Primeira maravilha:
Mãe, pai
Filho, Filha.

Segunda maravilha:
Arroz, feijão e pão.
Prato de partilha.

Terceira maravilha:
Ler, escrever
Além da cartilha.

Quarta maravilha:
Recreio, carnaval.
Ninguém é ilha.

Quinta maravilha:
Crescer, sonhar
Fazer a trilha.

Sexta maravilha:
Música, poesia
Pé de redondilha.

Sétima maravilha:
Vida iluminada
Brilha, brilha, brilha.

Na expectativa de aperfeiçoar e aproximar conhecimentos, lanço mão de outros autores para afinar a discussão sobre o tema. De acordo com o professor francês Georges Jean, o primeiro esforço de quem queira dar sentido a uma ação pedagógica "é um esforço para imaginar o outro e imaginá-lo no seu meio natural" (JEAN, 1990, p. 34), onde a "cultura pessoal" e a ação pedagógica andam juntas:

> A "cultura pessoal" do professor ou do educador deveria, neste campo, confundir-se com uma certa faculdade de escuta lenta e "aberta" da linguagem infantil. Escuta lenta porque a precipitação, a impaciência, as perguntas gritadas, o não respeito pelo silêncio ou pela obstinação no silêncio, a emulação mal concebida, são tudo fatores que bloqueiam uns e encorajam os outros a mostrar a sua facilidade de expressão. Escuta aberta, no sentido de que não pode nem deve recusar nem deixar escapar o menor sinal; o que, aliás, exige tanto do olhar como do ouvido. (JEAN, 1990, p. 41)

Pensar no cuidado com crianças e adultos de forma coerente e consciente diz respeito a uma formação docente antes de tudo humana, e com cada sujeito:

> Assim como as crianças têm um corpo, uma história, uma vida fora da escola, as professoras e professores também têm. Precisamos discutir como essas diversidades pessoais se traduzem e se concretizam no momento da prática pedagógica, pois elas significam modos distintos de educar e criar possibilidades pedagógicas e oportunidades de aprendizagem para as crianças. Ao negá-las, ou desmerecê-las por não serem acadêmicas, elas operam sobre os professores sem mediação, sem conscientização, sem a possibilidade de revisão e transformação. (BARBOSA, 2016, p. 136–137)

Nesse sentido, é urgente que se traga cada vez mais esses elementos da formação pessoal, da biografia de cada professor ou futuro professor, para reflexão e discussão dentro dos contextos de formação docente. Da mesma forma, cabe a esses espaços garantir oportunidades específicas para esse contexto, favorecendo experiências expressivas e de formação cultural nas diferentes formas de linguagem. Compreendo ainda que:

> [...] na docência o professor/a leva consigo o seu repertório artístico, cultural, científico, tecnológico, ambiental, que constituiu em sua biografia e quando chega frente a um grupo de crianças em uma escola, essa formação anterior, seus posicionamentos, suas escolhas (que não são neutras) *dependem das oportunidades que tiveram anteriormente.* A universidade tem um profundo compromisso com esta formação ampliada, especialmente tendo em vista que grande parte dos alunos de pedagogia, candidatos a professor no Brasil,

> tiveram poucas oportunidades formativas tanto na escolarização formal como nos restritos espaços culturais das cidades brasileiras. [...] Os cursos de pedagogia e a formação continuada na escola necessitam viabilizar esta experiência de modo reflexivo. (BARBOSA, 2016, p. 137 – grifo nosso)

É possível, afinal, dar conta dessa complexidade, ao se propor uma formação de professores para as infâncias, a fim de que tais "conceitos que *formam o modo como os professores são ou agem*" não mais fiquem "*absolutamente excluídos* da nossa reflexão sobre o que é ser professor e dos modos como se propõe sua formação" (BARBOSA, 2016, p. 136 – grifo nosso)?

Sobre uma revisão específica do perfil dos professores brasileiros e da formação cultural, pode-se consultar também Dalla Zen (2017), no subcapítulo de sua tese em que traz o "Perfil dos professores brasileiros", a partir de amplas pesquisas feitas no País (UNESCO, 2004; BRASIL, 2009 apud DALLA ZEN, 2017). Para a autora, a previsão do desenvolvimento cultural e estético na formação de professores se dá "de modo concomitante à universalização da educação básica e à proliferação de discursos acerca das 'necessidades formativas docentes'" (DALLA ZEN, 2017, p. 42). Nesse sentido e a partir dessa universalização do ensino:

> [...] ao considerarmos o perfil do professor brasileiro, notaremos que se trata de um grupo que, ao assumir a função de ampliar o repertório cultural de seus alunos, torna-se sujeito privilegiado de um discurso que concebe a cultura como "necessidade formativa docente". Essa "necessidade", por sua vez, aparece multiplicada em discursos que orientam a formação do professor, seja em discussões acadêmicas sobre o tema, em políticas públicas, ou mesmo nos currículos de licenciatura, sobretudo nos de Pedagogia. (DALLA ZEN, 2017, p. 45)

Da mesma forma, coloca Almeida:

> Se à escola cabe a responsabilidade de ampliar a dimensão expressiva e criativa de alunos e alunas, familiarizando-os com um mundo cultural alheio ao cotidiano de suas vidas, é premente a necessidade de se implementar uma política de formação profissional que preveja o desenvolvimento cultural e estético do professorado da educação básica. (ALMEIDA, 2010 apud DALLA ZEN, 2017)

Para Dalla Zen, a especial atenção dada hoje à formação cultural de professores só é possível pelo fato de:

> esse discurso multiplicar-se em diferentes espaços de enunciação. Pesquisas acadêmicas, políticas públicas, currículos; todas essas evidências compõem uma discursividade que opera a favor da legitimação da ideia de

> um professor que “deve” formar-se culturalmente. *Não se trata, contudo, de um discurso neutro, homogêneo e muito menos apaziguador*. (DALLA ZEN, 2017, p. 73 – grifo nosso)

O conceito de cultura é repleto de diferentes interpretações já amplamente discutidas em outros trabalhos, como a própria tese de Dalla Zen, que apresenta e debate esse tema de forma bastante completa e abrangente. Nesse sentido, apresentamos os conceitos trabalhados por Dalla Zen (2017), e optamos especialmente por trazer Richter (2016), quem, assim como Bosi (1987), afirma que “cultura é vida pensada”. Por isso, não se trata de receber cultura, mas sim de vivê-la e de pensar sobre ela. Nessa perspectiva, pode-se pensar:

> [...] as realizações culturais como produção de vida na convivência. Assim, é possível deslocar a ideia de “mercadoria a ser exibida” para a ideia de “produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado”, como ação conjunta no tempo. Para tanto, é importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo. (RICHTER, 2016, p. 20)

Da mesma forma, Georges Jean afirma que “[...] a cultura pessoal que não se partilha deixa de ser uma cultura” (JEAN, 1990, p. 35). Desse modo, a compreensão desse processo torna-se mais clara quando Barbosa nos chama a atenção de que:

> Quando um professor conta uma história bacana, uma poesia que sensibiliza e faz pensar ou então quando se diverte com as coisas que as crianças produzem na escola, ele também aprende na escola, conhece algo novo, constrói novos desafios profissionais, reflete sobre a docência. Quando ele escreve, reflete, documenta, apresenta, torna público aquilo que realizou, se torna mais profissional e enfatiza sua professoralidade. Isto é, dá estatuto ao saber da experiência, reconhece a alteridade dos/as professores, e cria uma docência reflexiva. Esta operação precisa ser feita com as/os professoras/es para que elas/es aprendam a pensar na diversidade e não apenas aceitar normas sem o compromisso de compreendê-las. (BARBOSA, 2016, p. 138)

Assim, trata-se de uma formação que se dá na convivência: com outros adultos e com crianças, com histórias, músicas, livros, natureza, museus, ciências, espetáculos, alegrias, frustrações, silêncios. Fica claro também que não se trata de receber algo, mas de, na interação e na convivência, apropriar-se de sentimentos, sentidos, conhecimentos, transformando-os quando necessário. Portanto, esta caracteriza-se como uma importante interação consigo mesmo na linguagem. É narrar, contar, cantar, compor, construir, inventar algo que faça sentido para a docência de cada um, de modo que novas culturas sejam construídas e

compartilhadas junto às crianças na escola. Dessa forma, assim como Malaguzzi, não se acredita que “uma história pertença somente a uma pessoa. Histórias são sempre plurais e suas origens são infinitas” (MALAGUZZI, 1991 apud CAGLIARI et al., 2016, p. 10 – tradução nossa).

É válido ressaltar as contribuições da professora norte-americana Martha Nussbaum, apresentadas em seu livro “Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades”, a fim de apresentar um panorama mais amplo do papel das artes numa formação humana e democrática. A autora, em sua defesa da presença das humanidades na formação dos estudantes em todos os níveis de ensino, chama a atenção “sobre competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo”. A autora defende que tais competências estão ligadas às humanidades e às artes: “a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como ‘cidadã do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

Da mesma forma, Richter aponta uma preocupação que diz respeito a uma negação social da sensibilidade — e o quanto se perde em humanidade com esse tipo de lógica. Em outras palavras, perde-se a vida em sua complexidade: “Nesse esquecimento cultural da vitalidade da arte para produzir sensibilidade e linguagem, tanto em quem produz como em quem usufrui, o que é negado e depreciado é o mundo comum” (RICHTER, 2016, p. 30). Ainda sobre a arte em suas diferentes formas:

> Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não muito diferente dela, a arte — em suas diferentes formas — amplia nossa percepção de mundo, convoca-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Pela ação do corpo operante no mundo, a arte mostra que existem outros modos de aprender, conhecer e compartilhar sentidos na convivência. (RICHTER, 2016, p. 31)

Buscando ampliar a reflexão acerca do termo “experiência estética”, faz-se instigante pensar no que defende o professor alemão Hans Ulrich Gumbrecht, em seu livro “Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir”, sobre os efeitos de presença e de sentido, que para ele são dois tipos de efeitos provocados pela experiência estética. Para esse autor, “a experiência estética — pelo menos em

nossa cultura — sempre nos confrontará com a tensão, ou a oscilação, entre presença e sentido" (GUMBRECHT, 2010, p. 139). Conforme o autor, ainda:

> Ao dizer que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de sentido e um componente de presença, e que a situação de experiência estética é específica, na medida em que nos permite viver esses dois componentes na sua tensão, não pretendo sugerir que o peso relativo dos dois componentes é sempre igual. Ao contrário, admito que existem distribuições específicas entre o componente de sentido e o componente de presença — que depende da materialidade (isto é, da modalidade mediática) de cada objeto da experiência estética. (GUMBRECHT, 2010, p. 138)

Por essa razão, o autor prefere "falar, tanto quanto possa, de 'momentos de intensidade' e de 'experiência vivida' [*ästhetisches Erleben*], em vez de dizer 'experiência estética' [*ästhetische Erfahrung*], pois a maioria das tradições filosóficas associa o conceito de 'experiência' a interpretação, isto é, a atos de atribuição de sentido" (GUMBRECHT, 2010, p. 128). O autor trata justamente de considerar o que acontece na experiência estética que está além do que o sentido pode transmitir.

Dando continuidade aos estudos que costuram este texto e pensando em contextos de formação docente numa disciplina de um curso de pedagogia, novamente fazemos alusão a Dalla Zen (2017), a partir de sua proposta formativa com estudantes de pedagogia na relação com as artes. A autora tem nas experiências culturais e no diálogo pontos principais para pensar a formação docente. E tem nas experiências formativas com as artes, a cultura e a mediação docente seus grandes questionamentos e apostas. Para ela:

> Libertar-se da necessidade e conquistar a liberdade para *criar***,** por sua vez implicam transformar-se, passar de uma condição a outra. A experiência com a cultura e mais especificamente com os bens culturais, como estamos compreendendo, teria assim, a potência para desencadear esse movimento para impulsionar a criação de outras formas de ser e estar no mundo. (DALLA ZEN, 2017, p. 101)

Em sua metodologia de pesquisa, buscou identificar, nos portfólios feitos pelas alunas sobre quatro experiências culturais, aqueles que apresentassem deslocamentos ou a inauguração de algo nunca antes experimentado por parte delas. A orientação era que procurassem espetáculos, exposições, shows, etc. com os quais não estivessem muito habituadas, pois a ideia era também que se pudesse favorecer uma ampliação dos repertórios das alunas. A partir das leituras, a pesquisadora buscou, apoiada em Gumbrecht (2010), identificar momentos de intensidade

provocados por tais experiências, organizando-os com os critérios de “efeitos de presença” e “efeitos de sentido”. O intuito não era o de fragmentar experiências, mas sim de poder analisar os efeitos produzidos pelas experiências culturais a partir das narrativas, uma vez que para a autora interessou justamente debruçar seus estudos sobre tais efeitos. Já no final de sua tese, Dalla Zen declara:

> Porque sempre há trabalho. Porque liberdade demanda trabalho. A formação, para os gregos, já correspondia ao sentido de todo o esforço humano, e é nessa perspectiva que, após a escrita da tese, eu vislumbro *a formação cultural de professores, como um processo sobretudo ativo. Ninguém recebe formação cultural; entretanto, recebe-se cuidado***.** Nesse sentido, ao considerarmos o *ethos,* também uma maneira de cuidar dos outros, reafirmo minha aposta em cuidar das minhas alunas – futuras pedagogas, em *renová-las* usando borboletas. (DALLA ZEN, 2017, p. 182 – grifo nosso)

A autora afirma a necessidade de um cuidado com as alunas. Esse trecho final de sua tese faz novamente pensar no quanto o cuidado precisa estar presente, desde a educação dos bebês, passando por todos os níveis de ensino. Esse cuidado, sabemos, não é neutro. Depende também de um eterno formar-se de cada professor, pois como ser humano, forma-se na interação com as coisas do mundo e consigo próprio. Não é possível, como já sabemos, garantir experiências, mas é possível e necessário garantir um cuidado, como escreve Dalla Zen, que pode se materializar numa busca por encantamentos, ações e pensamentos que se traduzam, em algumas situações, em momentos de intensidade e presença.

Para o pesquisador Rodrigo Saballa Carvalho (2011), também no âmbito da formação de professores para a educação infantil, propor o tipo de trabalho almejado por ele, pela própria natureza das ideias, não seria ficar restrito a uma disciplina, justamente por dizer respeito à vida e à cultura. Dessa forma:

> [...] não necessariamente através de uma disciplina, mas de filmes, rodadas de conversa, leitura de obras de arte, ensaios, leituras de obras literárias, entre outras proposições que ultrapassem os limites dos programas curriculares, percorrendo as disciplinas de todos os professores interessados em discutir tal temática. (CARVALHO, 2011, p. 36)

Observa-se que, nas propostas formativas desenvolvidas na tese de Carvalho, estão contempladas questões como formação pela experiência com bens culturais, obras de arte, assim como a escuta constante e o diálogo entre professor e alunos. É importante notar que, além de essa interação com as artes e a cultura estar permeada

sempre pelo diálogo e pela mediação do professor, a ideia de formação tem na narrativa escrita, para ele, uma possibilidade de tornar experiência o vivido ou reviver as experiências com as artes e a cultura, significando-as no processo de escrita. Os encontros se deram durante um curso de extensão e foram pautados por temáticas específicas do curso de pedagogia — entre elas, a docência e questões educacionais contemporâneas, como as práticas (didáticas) e os saberes escolares.

Também aqui revelam-se encontros entre as artes e a educação: num modo de convivência com os alunos, sejam eles crianças ou adultos. Em suas conclusões, Carvalho escreve que a docência é pura composição "de ideias, de reflexões, de problematizações, de aspirações, de conquistas, de frustrações, de descobertas, de dúvidas, de aprendizagens, de (re)invenções, amizades, de vidas — em constante movimento" (CARVALHO, 2011, p. 284).

Quando esse autor discute a constituição da docência como composição, remete ainda à música. Por isso, cabem algumas colocações de Pacheco (2011) sobre composição e criação, temas sobre os quais discorre ao longo de grande parte de sua tese sobre formação de professores. Ele tem na música e na infância seus pontos principais para pensar no seu manifesto para uma (des)educação musical.

> [...] A vida que compartilham infância e aqueles que necessitam ensinar pode assumir possibilidades não experimentadas? Os que desejam ensinar e os que desejam aprender podem compartilhar lugares sem distinções hierárquicas? Podem ser inventadas formas de relação entre esses atores? Alegrias não são egoístas. A presença de uma não exclui as possibilidades de outras. Neste caso, a primeira serve como guia para a segunda, ou seja, o prazer de buscar aquilo que não está disponível, aquilo que não é visível, audível. (PACHECO, 2011, p. 20–21)

Pacheco salienta que não se trata de apontar os defeitos da educação musical tradicional, mas sim tornar possível, a partir dela e de outros conhecimentos já instituídos, criar, inventar e dialogar. Dessa forma, constroem-se novos conhecimentos na convivência e nas interações com estes e com música junto às crianças e aos adultos educadores.

> [...] *A vontade de ler, escrever, ouvir e tocar — e por que não dizer professorar — em formas ainda não inauguradas.* Formas que estão diretamente ligadas ao esvaziamento das formas de poder que atuam nos espaços educacionais. Poder que se manifesta através das concepções sobre infância, sobre práticas docentes; entendimentos sobre músicas e outros aspectos que produzem uma forma de confinamento das regras de convívio social e

> educacional, *negando a possibilidade de reinvenção, não só das músicas, como também das pessoas.* (PACHECO, 2011, p. 31 – grifo nosso)

Sobre isso, esclarece que a ideia não é ignorar a importância de conhecimentos anteriormente elaborados, mas mudar a relação com eles. Esses conhecimentos já validados servirão de alimento para novas criações em música. Sobre o fazer musical, Pacheco ressalta que não basta ouvir música: é preciso que cada um se aproprie dela, produzindo suas próprias sonoridades. Escutar é essencial, mas para apropriar-se de uma linguagem, é necessário que se possa expressar com ela.

> Para realizar música, não basta que corpos e ouvidos estejam presentes. Não basta abrir a janela e ouvir música — o ouvinte não faz música (Ferraz, 2005). *É preciso mais que ouvir, é preciso mais que estar à frente dos ruídos: é preciso que se encontre condições para que os ouvintes possam produzir músicas a partir de suas relações e encontros.* Essas condições são dadas pelo campo da composição. (PACHECO, 2011, p. 27 – grifo nosso)

Em essência, para fazer música ou qualquer outra atividade expressiva, é necessário vivê-la intensamente. Aqui cabe afirmar, lançando mão de Arendt e Richter, que isso é inerente ao processo de aprender qualquer forma de linguagem e se dá de maneira lúdica:

> A linguagem acontece no corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de se tornar gesto no mundo para acontecer no espaço das interações sociais. É porque a linguagem se constitui no encontro lúdico entre corpo e mundo, e se dá no desenrolar dos encontros, das interações, das conversas, no desejo de estar com outros e com eles agir para produzir utensílios, ferramentas, obras e discursos, que ela permite iniciar novos e intermináveis processos que fazem da diversidade a condição da ação humana. (ARENDT, 2015 apud RICHTER, 2016, p. 26)

Dessa forma, “[a] prática pedagógica passa, assim, no meu entender, pelo corpo, pela voz, pelo silêncio, pela espera, por uma certa teatralização familiar do cotidiano” (JEAN, 1990, p. 91). Ele alerta ainda para o caminho constituído até então, em que esses valores sensíveis não estariam sendo contemplados: “a sala de aula torna-se cada vez mais um lugar onde se passa ‘para aprender’ e não um espaço onde se vive”. Por esse motivo, “os professores estão cada vez menos habituados a estarem integrados na vida de grupo onde se detectam os ‘timbres’ da música escolar” (JEAN, 1990, p. 81). Essa era uma preocupação que emergia nas décadas de 1980 e 1990 em seu contexto de atuação: a França. Hoje já podemos afirmar a existência de importantes trajetórias que caminham num outro sentido em diferentes países. No

âmbito local, não podemos deixar de citar como referências na formação de professores para a educação infantil os cursos de Graduação em Pedagogia no Rio Grande do Sul, como os da UFRGS, UFSM, UNISC, UNISINOS, UERGS. Nessas e em outras universidades, essa busca por uma formação docente ampliada e não formatada se faz presente de maneira contínua.

O que ainda é preciso fazer para transformar esse cenário? De que formas aguçar essa escuta, esse olhar, essa expressividade que acontece para além das palavras? Para Vecchi, em um projeto educacional, “escutar é uma prática difícil, mas indispensável, e é necessário aprendê-la”. Segundo a autora, escutar pressupõe “uma ideia de ensinar não como uma transmissão de conhecimentos ou esquemas culturais predeterminados, mas como uma estrutura evolutiva que pode ser interpretada em relação a uma realidade e a uma cultura que se transformam” (VECCHI, 2019, p. 18). Para a autora italiana, “a tensão estética, com suas qualidades particulares de empatia, de buscar relações entre ‘padrões que conectam’, com seu dom de beleza, ironia, provocação e indeterminação, sustenta o processo de escuta” (VECCHI, 2019, p. 18).

É sempre pertinente lembrar que não se trata de dicotomizar conhecimentos: corpo e mente, razão e emoção, artes e ciências. Como bem nos lembra Richter (2016, p. 27), o que “alimenta o processo histórico das produções e transformações culturais é a conjunção entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre razão e imaginação”. Nesse sentido, explica Nussbaum (2015, p. 8): “Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de progredir nesta área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo”.

Da mesma forma, o professor espanhol Juan Mata explica, em seu texto “O direito das crianças de sonhar”, que as crianças devem poder crescer conscientes dos muitos modos de usar a língua: “Devem saber que a lua é um corpo celeste que atua como um satélite natural da Terra, que gira ao redor do Sol, mas também que pode ser um espelho, ou o relógio do céu, ou a escotilha do barco da noite” (MATA, 2014, p. 64).

Numa direção semelhante, Gumbrecht escreve que o que torna específico o ensino acadêmico é o confronto com a complexidade. Por isso, sugere que o professor universitário deveria:

> [...] em vez de obsessivamente atribuirmos sentido, e por essa via, oferecermos soluções – deveríamos, o mais possível, procurar uma prática de ensino na modalidade da experiência vivida [*Erleben*]. O bom ensino acadêmico consiste em pôr a complexidade em cena; trata-se de chamar a atenção dos alunos para fenômenos e problemas complexos, mais do que prescrever modos de compreender certos problemas e, em última análise, de lidar com eles. (GUMBRECHT, 2010, p. 158)

Dessa forma, a experiência estética também está relacionada com um movimento de eterno controle e descontrole na relação com as coisas do mundo:

> Tal "leitura", tanto leitura de livros quanto leitura do mundo, não é simplesmente uma atribuição de sentido. É o movimento interminável, o movimento alegre e doloroso entre perder e voltar a ganhar o controle intelectual e orientação — que pode ocorrer no confronto com (quase?) todos os objetos culturais, desde que ele ocorra nas condições de baixa pressão de tempo, isto, sem que se espere de imediato uma "solução" ou uma "resposta". Esse movimento é exatamente aquilo a que nos referimos quando dizemos que uma aula ou um seminário "ampliou" o nosso pensamento. (GUMBRECHT, 2010, p. 159)

É importante destacar aqui que, mais do que a busca por respostas para tais questões, a intenção foi a de trazer elementos que possam ampliar as possibilidades de atuação na área da formação de professores para a educação infantil. Não pretendemos simplificar ou fragmentar pensamentos e práticas, mas sim procurar vivê-los em sua complexidade e intensidade. Ao mesmo tempo, estamos cientes de que se, "por um lado, não há um modo sistemático, nem pedagógico, de conduzir os alunos (ou outras vítimas de boas intenções pedagógicas) 'na direção' da experiência estética; por outro, não existe um resultado previsível, óbvio ou típico que a experiência estética acrescente aos nossos cotidianos" (GUMBRECHT, 2010, p. 130).

Ainda assim, cremos — como Gumbrecht — que, ao usarmos a palavra *estética*, estamos citando epifanias. Para ele, "com essa palavra, citamos epifanias que, pelo menos por alguns momentos, nos fazem sonhar, nos fazem ansiar por saber e nos fazem até recordar como seria bom viver em sintonia com as coisas do mundo" (GUMBRECHT, 2010, p. 148). Dessa forma, talvez se possa planejar encontros, interações, silêncios, cantos que nos proporcionem estar "em sintonia com as coisas do mundo", e isso é, em síntese, o que se busca nesta escrita. Para o autor, não existe experiência estética sem epifania:

> Havia proposto definir “poder” como o potencial para ocupar ou bloquear espaços com corpos, e “violência” como a concretização desse poder, ou seja, como atuação ou evento. Reportando-se agora à nossa discussão acerca do caráter epifânico da experiência estética, e seguindo a observação de que a epifania sempre implica a emergência de uma substância e, mais especificamente, a emergência de uma substância que parece surgir do nada, podemos postular que não pode existir epifania e, consequentemente, não pode haver genuína experiência estética sem um momento de violência — pois não existe experiência estética sem epifania, isto é, sem o evento da substância que ocupa o espaço. (GUMBRECHT, 2010, p. 144)

Então, questiona-se sobre os modos como se poderia favorecer que os professores vivam experiências estético-poéticas nas diferentes formas de linguagem, em especial na relação com música, que possam se tornar parte do seu repertório e, assim, viver junto às crianças esse tipo de experiência. Já foi dito que não é possível garantir uma experiência, mas também sabemos que é possível favorecer um contexto com potencial para que algo de especial possa emergir. Em outras palavras, como escreve Gumbrecht:

> Uma tal eventividade é certamente diferente de uma situação de aula, em que procuramos facilitar o acontecimento de aparecimento estético, embora estejamos completamente cientes de que nenhum esforço pedagógico garantirá a vinda da experiência concreta. (2010, p. 132)

Gumbrecht alerta ainda, ao desenvolver suas ideias sobre o conceito de presença, para o fato de que “a nossa própria profissão de ensino, muito especificamente e em modos ainda não completamente compreendidos, sempre teve a ver com a presença real. Mas nada garante que continue assim. O futuro da presença necessita de nosso compromisso presente” (GUMBRECHT, 2010, p. 163).

A fim de pensar nos encontros entre educação estética e poética, presença, som, voz, música, silêncio, vale debater novamente as afirmações de Jean (1989). Ao propor uma escola da poesia para crianças e adolescentes, o autor nos diz muito sobre a relação entre poesia e poética — lembrando que as duas palavras têm a mesma raiz etimológica grega: o verbo *poein*, que significa *fazer*. O ato poético é um ato criador, por isso diz respeito também à poesia, mas não somente a ela. Ao mesmo tempo, poesia e música estão relacionadas com voz, som, ritmo, oralidade, silêncios. Aqui cabe lembrar que ritmo tem relação com respiração, com vida, com o corpo que se move, e diz respeito a qualquer forma de expressão em artes. Georges Jean escreve muito sobre a oralidade, som e voz humana, e afirma: “elemento mais sutil e mais maleável do concreto, o som não terá constituído, não constituirá ainda, tanto no

devir da humanidade como no do indivíduo, o local de encontro do universo e da inteligência? Ora a voz é querer dizer e vontade de existência" (JEAN, 1989, p. 21). Ainda no encontro da poesia e das sonoridades com a infância:

> Desde a infância, desde as primeiras canções de embalar as primeiras cantilenas, a linguagem poética revela ou deveria revelar qualquer coisa que torna cada ser atento ao mundo, à sua própria memória, à descoberta perturbadora do corpo e dos primeiros sentidos e ritmos orgânicos vitais que uma certa linguagem prolonga, modula, exprime. Pouco a pouco a poesia proporciona à voz primitiva a possibilidade de usar a palavra e a linguagem como matéria-prima de uma invenção constante de si próprio. (JEAN, 1989, p. 242)

Raposo e Vieira (2012, p. 204–205) parecem fazer eco às afirmações de Jean (1989), ao contarem sobre sua pesquisa com canções de ninar tradicionais portuguesas na educação das crianças pequenas:

> [...] canções tradicionais representam (e são parte da) cultura popular. Elas são repertório musical no qual alguns traços nacionais podem ser encontrados, na forma estética, apesar da globalização. Isso é válido não só como música, mas em termos de texto e poesia. Canções de ninar são bastante peculiares nesse sentido, pois são mais comumente associadas a um performer em especial, a mãe, e porque são o primeiro exemplo de "gênero" musical e "forma" musical com a qual os seres humanos têm contato. (RAPOSO; VIEIRA, 2012, p. 204–205 – tradução nossa)

O percurso entre os primeiros acalantos e o contato com as "canções do mundo" pode ser uma jornada fascinante! Como lembra Nussbaum (2015, p. 115), sugerindo propostas formativas com canto coral, "ao aprender a cantar a música de outra época ou de outro lugar, elas [as crianças] também encontram uma forma de demonstrar que respeitam os outros e que estão dispostas a passar um tempo aprendendo sobre eles e levando-os a sério". A professora gaúcha Leda Maffioletti também segue na mesma direção em relação à importância do cantar:

> Cantar é uma atividade que amplia a identidade das crianças, pelo alcance da voz em todas as direções. Cantar e ser escutado dá início a uma forma simples de diálogo, que pouco a pouco se transforma em prazer em estar junto [...] Em todas as idades ela cria o elo afetivo que dá sentido à vida. (2012, p. 23)

É possível, então, considerar que uma formação que se pretenda estética e poética deve pensar, propor e favorecer encontros que, sustentados na fenomenologia do corpo sensível de Maurice Merleau-Ponty, apontem "a intenção de

promover a aproximação a uma racionalidade na qual a significação, a expressão e o silêncio emergem como experiência linguageira[6] do corpo aderido no mundo, desde o nascimento" (BOURSCHEID, 2014, p. 17). Para Vecchi (2019, p. 18), "na estética como a entendemos, ou seja, promotora de relações, conexões, sensibilidade, liberdade e expressão, parece natural entender sua proximidade com a ética, e, no que diz respeito à educação, eu definiria esta aliança como inseparável". Nesse sentido, acreditamos que seja sim possível promover uma formação que possa ser estética e poética. Porém, o desafio que se coloca é o de como fazer e o de como compreender tais processos.

[6] "Linguajar" é um neologismo que se refere ao ato de estar na linguagem sem associar tal ato à fala, como aconteceria com a palavra *falar*. Maturana (1997; 1999b) utiliza o termo "linguajar" para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento e não de uma "faculdade" própria da espécie (BOURSCHEID, 2014, p. 17).

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

...um professor é sempre aquele que tem a comunicar um entusiasmo, e não um conteúdo apenas
(FERRAZ, 2017, p. 203)

3.1 O grupo *Movimento Pensante* e o encontro com a comunidade da EMEI Dona Maria Julieta de Cruzeiro do Sul

A escolha do campo da pesquisa constitui-se como parte fundamental para a construção da metodologia de pesquisa. Os caminhos percorridos até essa escolha são parte decisiva para a trajetória. Assim, é importante contar como encontrei na escola municipal de educação infantil Dona Maria Julieta um local com potencial para desenvolver a pesquisa de campo prevista nesta tese. Para isso, é necessário narrar alguns encontros que antecedem a chegada a essa escola.

A partir de uma disciplina cursada com a professora Maria Carmen Silveira Barbosa, na qual tive contato com a professora Elisete Malmann[7] e a professora Ana Coll Delgado[8] —, teve início uma parte dessa trajetória. Numa das aulas, a professora Maria Carmen falava sobre algumas iniciativas de educadores que se uniram em grupos independentes para estudar, discutir e especialmente pensar, organizar, oferecer cursos/oficinas de formação continuada. Exemplos desses grupos são o Rosa Sensat[9] e outros que foram criados por professores e para professores, para que estes pudessem ter um espaço de estudos e de trabalho que colaborasse na sua autoformação. Após a apresentação e a conversa sobre esses grupos, as professoras Ana e Elisete lançaram uma semente para se tentar organizar um grupo de professores inspirado nessas ideias. Será que isso era possível?

Alguns meses depois, recebi um convite da Elisete para participar da primeira Roda de Conversa do grupo *Movimento Pensante* (GMP). Esse grupo nasceu na região do Vale do Taquari, interior do Rio Grande do Sul. Esse convite para um encontro numa escola de educação infantil em Cruzeiro do Sul (pequeno município vizinho de Lajeado) trouxe grande empolgação. O convite sugeria que cada um trouxesse um relato, um objeto, um lanche ou algo que considerasse significativo para

---

[7] Elisete Mallmann, pedagoga e doutoranda em Educação pela UFPel.
[8] Pós-doutora em Educação e professora da UFPel.
[9] Disponível em: http://www2.rosasensat.org/es

ser compartilhado com o grupo. Assim foi feito, e cada participante fez a sua contribuição para o encontro. Dessa forma, há algum tempo já temos a resposta para a pergunta do parágrafo anterior: sim, é possível organizar e manter um grupo independente de professores, unidos por um interesse em comum: qualificar a educação infantil a partir de quem nela atua. Conviver, estudar, dialogar, compartilhar, escutar, cantar, narrar e ampliar ideias e práticas fazem parte das estratégias metodológicas do GMP. Sobre o surgimento do grupo, nas palavras das idealizadoras do *Movimento Pensante*:

> [O] Grupo Movimento Pensante surgiu a partir da pesquisa de mestrado intitulada Materiais Potencializadores e os Bebês-Potência: Possibilidades de Experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário, defendida por Elisete Mallmann através do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. A referida investigação foi realizada com um grupo de bebês na EMEI Dona Maria Julieta, da cidade de Cruzeiro do Sul, entre os anos de 2013 e 2015, e após a defesa e a devolutiva dos dados da pesquisa para a comunidade educativa, iniciou-se um movimento interno dos educadores, professores e gestores, na perspectiva de repensar a educação infantil. Em dezembro de 2015, o MEC mapeou a referida proposta enquanto inovadora e criativa na educação básica brasileira, reconhecimento que proporcionou uma visibilidade muito expressiva da proposta, tanto no âmbito da educação infantil regional quanto nacional. Várias parcerias foram estabelecidas, dentre elas o do Centro Universitário Univates - RS, através dos cursos de Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação Mestrado em ensino. Este interesse demonstrado por diferentes instituições de ensino e educadores impulsionou a pesquisadora Elisete Mallmann, em parceria com a gestora Daiane Horn, a criarem o Grupo Movimento Pensante. (MALLMANN; HORN, 2017, s.n.)

O primeiro encontro do grupo *Movimento Pensante* foi justamente na EMEI Dona Maria Julieta, escola em que a sua idealizadora, Elisete Mallmann, realizou a sua pesquisa de mestrado[10] e na qual seguiu desenvolvendo um trabalho voluntário com os bebês e com as professoras dessa instituição. Além disso, a ex-diretora da escola e a atual diretora são participantes do grupo *Movimento Pensante*. A ex-diretora, professora Me. Daiane Horn, é também idealizadora da criação do GMP.

Alguns momentos de intensidade aumentaram cada vez mais a minha ligação com esse grupo. Um deles é o fato de ser um grupo independente, que se reúne e se organiza “apenas” com a contribuição de cada participante: experiências, estudos, encantamentos, curiosidade, carinho, esperança, lanches, chimarrão, poesia, música, pesquisas... Dessa forma, no primeiro encontro, levei uma poesia, a qual declamei para o grupo. Pude observar e perceber que o efeito daquele momento com a poesia,

[10] https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117756

presença, linguagem, arte foi de encantamento em muitas das pessoas que ali estavam. Algumas choraram, outras vieram me abraçar e dizer o quanto haviam gostado daquele momento. Outras ainda queriam saber de onde era a poesia e onde podiam encontrar o livro. Penso nesse momento como uma experiência estética, um efeito de presença. Para Gumbrecht:

> Penso (e espero, é claro) que minha tese sobre oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido é próxima do que Hans-Georg Gadamer quis dizer quando sublinhou que, para além da sua dimensão apofântica, ou seja, *para além da dimensão que pode e deve ser redimida pela interpretação, os poemas têm um "volume" — ou seja, uma dimensão que exige que a nossa voz, que precisa ser "cantada"***.** (GUMBRECHT, 2010, p. 136 – grifo nosso)

No segundo encontro, que aconteceu em outra escola municipal de educação infantil, também em Cruzeiro do Sul, tivemos novamente uma apresentação de diferentes pesquisas e práticas realizadas com ou na educação infantil, e uma discussão sobre elas. Ao final, cantei uma breve canção, chamada "A noite cai de mansinho"[11]. Da mesma forma como o poema, é uma canção que canto ou já cantei em várias situações para as crianças com as quais convivo nas escolas. Escutei um "bravo" ao final, além de lágrimas emocionadas. Eu fiquei emocionada nesse dia também. Tratou-se, afinal, de uma experiência estética? O grupo estava nitidamente em sintonia e pareceu ter sido tocado de forma coletiva.

Novamente, refleti sobre a importância de se ter momentos como esses, não só para as crianças, mas momentos de encantamento para e com os adultos. A professora Ana me disse, naquela manhã de sábado: "é disso que a gente precisa na educação infantil". Mas como traduzir ou esmiuçar esse "isso", que pode parecer tão singelo (mas ao mesmo tempo é extremamente complexo) numa tese de doutorado em educação? Aqui posso afirmar que também intuo que precisamos desse "isso" na educação infantil — daí a escolha do que para mim era importante levar no encontro. Mas afinal, a que "isso" se refere?

O terceiro encontro do grupo *Movimento Pensante* em Cruzeiro do Sul ocorreu em maio de 2017, pouco tempo antes da minha qualificação do projeto de Doutorado. Perguntei às organizadoras se precisavam que eu levasse alguma coisa especial de Porto Alegre, cidade onde moro. Responderam que poderia levar "apenas uma das minhas canções ou poesias". Na leitura da resposta, novamente pensei: "acho que é

---

[11] Do livro CD *Cantar juntos*, vol. 2, do Projeto APAR – Aprender em Parceria, Portugal.

com isso mesmo que posso contribuir". Refleti bastante sobre o que apresentar — queria levar algo especial. Assim, cantei duas breves canções[12], uma delas com a melodia tocada também na flauta doce. Novamente percebi a emoção de algumas pessoas. Penso que, para além das canções ou poesias escolhidas, existe uma conexão com o grupo, na medida em que me coloco num "estado de presença" inerente a práticas artísticas ou performáticas. Penso ainda que essa presença não diz respeito somente às artes: veem-se na performance, no olhar, na intencionalidade questões pertinentes para se pensar a convivência e a educação de crianças na escola.

Nesse terceiro encontro do grupo, eu já havia decidido organizar a minha pesquisa de campo na EMEI Dona Maria Julieta, em Cruzeiro do Sul, e feito um primeiro contato com a direção da escola, durante um evento ocorrido em abril de 2017, na Univates, também na cidade de Lajeado. Nesse evento sobre "Formação Pedagógica e pensamento nômade", tive a oportunidade de encontrar algumas pessoas do grupo e a possibilidade de um contato com a nova diretora da escola, que foi bastante receptiva e disposta a receber um trabalho de formação com música.

Em seguida, a partir de uma conversa com a diretora da escola (no dia 13 de maio de 2017, em um encontro do grupo *Movimento Pensante*, em Cruzeiro do Sul), obtive a informação de que a escola teria interesse na proposta apresentada por mim. Além disso, teríamos a possibilidade de desenvolver parte do trabalho dentro da carga horária prevista para reuniões pedagógicas e de formação continuada. Desse modo, observei a abertura da instituição ao novo e a trabalhos comprometidos em pensar e propor possibilidades com/na escola de educação infantil, que pudessem estabelecer diálogos para além da escola, acolhendo assim as questões pertinentes a este estudo.

A escola contava, nesse período, com seis professoras concursadas. Essas profissionais estariam sempre presentes nos encontros. Os demais profissionais da instituição, como educadores assistentes e outros funcionários, seriam convidados a participar, mas a sua presença seria facultativa, devido à carga horária de trabalho contratada com o município. De qualquer forma, a participação na pesquisa seria um convite a toda a equipe, que, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participaria ou não da pesquisa.

---

[12] *No Jardim*, de Paulo Ferreira Rodrigues, do livro CD *Sementes de música para bebés*, Ed. Caminho, Portugal; e *Vento, Ventania*, de Rute Prates, com letra do Grupo de alunos da escola EB1, do Bairro de São Miguel. Livro CD *Cantar Juntos*, vol. 2, Projeto APAR, Portugal.

3.2 Pesquisa-intervenção e pesquisa narrativa

[...] talvez histórias sejam dados com alma
(BROWN, 2013)

Esta foi uma pesquisa qualitativa e fenomenológica, portanto, de caráter narrativo. Apoiada na fenomenologia da percepção, parte-se da compreensão de que "não há nenhuma diferença entre pensar e perceber, assim como entre ver e ouvir" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 287). Nessa perspectiva, "quando deixo de aderir ao meu próprio olhar e, em lugar de viver a visão, interrogo-me sobre ela, quero testar minhas possibilidades, desfaço o elo entre minha visão e o mundo, entre mim mesmo e minha visão, para surpreendê-la e descrevê-la". A partir daí, pretende-se fazer "aparecer uma 'camada originária' do sentir que é anterior à divisão dos sentidos" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 306). Assim, nos esforçamos em não fragmentar ou simplificar experiências, ou em não fragmentar possibilidades de estar em linguagem — podemos dizer o mesmo sobre a experiência sonora, ao escutar uma obra musical:

> Há um som objetivo que ressoa fora de mim no instrumento, um som atmosférico que está entre o objeto e meu corpo, um som que vibra em mim 'como se eu me tivesse tornado a flauta ou o pêndulo'; e enfim um último estágio em que o elemento sonoro desparece e torna-se experiência, aliás muito precisa, de uma modificação de todo o meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 306)

A intenção não é negar a especificidade das diferentes formas de linguagem ou materialidade, mas sim de enxergar, escutar, sentir, experimentar o que elas têm em comum no que diz respeito às possibilidades de interação no e com o mundo — mais especificamente no e com o "mundo" da escola infantil. Em outras palavras:

> [...] meu corpo não é apenas um objeto entre outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 317)

A metodologia de investigação pensada para favorecer interações musicais com professoras e crianças na escola foi a pesquisa-intervenção e teve por base Passos e Barros (2015) e Rocha (2009). A intervenção foi feita a partir de uma proposta de formação musical com professoras no contexto de uma escola de

educação infantil. Para sustentar a proposta metodológica de pesquisa, foi utilizado o conceito de pesquisa-intervenção: “A intervenção como método indica o trabalho de análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 19). Para esses autores:

> Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30)

De acordo com os autores, conhecer uma realidade é “acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no campo da experiência”. Nesse sentido, conhecer o caminho de constituição de dado objeto é “caminhar com este objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 31). Para Rocha, a atividade de pesquisa-intervenção busca:

> [...] desconstruir a ordenação que estabelece o ou, traduzido na dualidade hierarquizante (ensinar ou aprender), na objetividade (formal ou informal) e na linearidade (causa-efeito), afirmando a potência do e, ou seja, do ensinar e aprender, da atitude de curiosidade e indagação que favorecem encontros entre saberes, coletivos em narratividade, enfim, a composição de campos problemáticos de análise. (ROCHA, 2009, p. 44)

Ao falar de pesquisa-intervenção na formação escolar, Rocha (2009, p. 43) se questiona “como favorecer a multiplicidade de narrativas do/no cotidiano para a produção de outras maneiras de entender, sentir, agir?” No intuito de responder a essa questão, a própria autora escreve:

> Dar forma a novos saberes, registrá-los, aprofundá-los no dia a dia e nas discussões em centros de estudos é uma tarefa complicada quando tudo acontece em meio às turmas cheias, às incessantes solicitações, e uma rotina estressante. Deparamo-nos, então, com muitos impedimentos, algumas adesões imediatas à aventura dos encontros, outras não tão imediatas, olhares curiosos, olhares de descrédito para a proposição de pensar o que se passa, para colocar em análise as implicações com o que se faz. E, aos poucos, a percepção da escola como um bloco fechado às mudanças cede lugar à dimensão de complexidade onde a escola não é um edifício, mas território existencial em que a diversidade de vínculos e de ações faz diferença, facultando múltiplas entradas. (ROCHA, 2009, p. 43)

Após as caracterizações sobre a pesquisa-intervenção, é fundamental recordar que o acompanhamento e o registro dos encontros na escola foram descritos a partir da ideia de descrição densa de Merleau-Ponty (2011) e sua fenomenologia. Ao narrar os encontros observados, as propostas musicais, os diálogos, eles são revividos e ressignificados, tornando-se experiência. Pensamos que a potência da narratividade na/da educação encontra-se no fato de que o ato de narrar constitui-se numa experiência de pensamento (MERLEAU-PONTY, 2011). Ainda, como escrevem Bárcena e Mélich (2014, p. 132), “toda narração é um convite ao pensamento, à construção de significado, à elaboração de sentidos”. Portanto, é fundamental no âmbito da educação.

Dessa forma, buscando construir uma metodologia que pudesse amplificar os questionamentos desta pesquisa, apoiamo-nos em Lino e Richter, que, “com o interesse de estudar a experiência de estar em linguagem [...] desafia a pesquisa o campo da Educação Musical a perseguir outras estratégias teórico-metodológicas para abordar a educação das infâncias” (2016, s.n.). Por isso, utilizam o termo *dimensão da linguagem* para, com o sentido fenomenológico de Merleau-Ponty, negar a “divisão entre sensível e inteligível, ou seja, entre corpo e mente” (MERLEAU-PONTY, 1999 apud LINO; RICHTER, 2016, s.n.). Buscando dar conta dessa complexidade, pretende-se, como Lino e Richter:

> [...] ultrapassar a dimensão do relato de situações vivenciadas para conjugar fenomenologicamente descrição, reflexão e interpretação das experiências linguajeiras em função de um processo de formação que ressoa criação na trajetória de constituir-se educador da infância na escola, com as famílias, na sociedade. (LINO; RICHTER, 2016, s.n.)

A pesquisa narrativa foi desenvolvida no sentido de que, como já colocado anteriormente, o próprio ato de escrever constitui experiência de pensamento. Para Connelly e Clandinin (2008, p. 16 – tradução nossa), “[a] narrativa está situada numa matriz de investigação qualitativa posto que se baseia na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação”. Para esses autores, o papel da pesquisa está “no lugar que ocupa na melhora da prática e sobre como pesquisadores e os participantes podem se relacionar entre si de forma produtiva” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 50 – tradução nossa).

O intuito desta investigação foi justamente o de causar um impacto positivo nas práticas docentes no contexto da educação infantil, de forma a favorecer

oportunidades no campo da música e da formação estético-poética, por meio de uma convivência transformadora para todos os envolvidos: professoras, educadoras assistentes, direção, crianças e a própria pesquisadora. As participantes foram a diretora da escola, que já havia sido professora da EMEI na qual ocorreu a pesquisa, assim como professoras e educadoras assistentes, além de uma jovem professora que não faz parte do corpo docente da escola, porém participa do GMP e é filha da diretora, tendo demonstrado interesse em participar dos encontros. Na ocasião, ela trabalhava com bebês em outra instituição da região.

3.3 Planejar e narrar possibilidades para os encontros formativos

Para a execução da pesquisa, estabeleceram-se alguns princípios de organização. Um deles foi o de fazer uma primeira visita para conhecer o contexto da escola antes de iniciar as propostas de formação. Inicialmente, foi preciso observar, escutar, conversar com professoras e crianças para, em seguida, planejar encontros com a equipe de professoras, educadoras assistentes e direção[13]. Durante esse primeiro período de aproximação e formação, a proposta era planejar e organizar momentos no cotidiano, junto às crianças, em que o *fazer junto/cooperar* (SENNETT, 2015), a *co-aprendizagem* (MALAGUZZI, 2016), e a *transformação na convivência* (MATURANA, 1999) foram fortes condutores do formato metodológico dos encontros a serem pensados e repensados durante esta escrita.

Nesses encontros, alguns objetivos principais estiveram sempre presentes nos planejamentos, nos tipos de interação e nos materiais apresentados, a fim de oferecer oportunidades na forma de ações como escutar, expressar, ampliar, ressoar, silenciar, imaginar, brincar, jogar, cooperar, sonhar, convidar, relaxar, incentivar, conversar, transformar. Todavia, é importante refletir sobre o seguinte questionamento: de que formas podemos garantir tais oportunidades? Certamente é necessário que se estude e pesquise no contexto das escolas de educação infantil. Nesse sentido, é importante lembrar, conforme Malaguzzi, que não basta pensarmos que “amamos as crianças”:

---

[13] As participantes da pesquisa foram a diretora da escola, professoras regentes das turmas e educadoras assistentes. Ao longo do texto, referencio a todas elas como professoras, para uma melhor fluência de leitura. Além disso, embora na escola haja distinção de professora e assistente, nem todas as professoras eram já formadas em pedagogia, e ambas as profissionais desempenham papel semelhante em muitas situações do cotidiano.

> Nós dizemos que amamos crianças. Para que nosso amor dê efetivamente conta da tarefa, expressada na atividade capaz de atingir os resultados que desejamos, primeiro nós devemos *conhecer* quem amamos, termos claro e consciente em nós mesmos as jornadas que fazem para se tornar adultas e cidadãs, e qual colaboração esperam de nós. Nesse sentido, educar significa aperfeiçoar nosso conhecimento, nossas ações e nossos sentimentos. (2016, p. 56 – tradução nossa)

Na busca constante por aperfeiçoar conhecimentos, ações e sentimentos, damos sequência à organização metodológica da pesquisa. Na Tabela 1 apresenta-se a organização básica dos encontros, tendo como balizadoras as seguintes questões: temática do encontro, objetivos, recursos e materiais, tipos de interação e contextos, datas e horários.

Tabela 1 – Organização dos encontros da pesquisa.

	Tipo de encontro, temáticas e registros	**Data e horário**
VISITA 1	**APROXIMAÇÃO AO CAMPO** Observações/escutas/interações não planejadas previamente com adultos e crianças	20 jul. 2017 09:00–18:00 dia
VISITA 2	**ENCONTRO FORMATIVO 1** Músicas, jogos, escutas e memórias e o livro da música (Nestrovski) Registros em fotos e vídeos curtos, questionário preenchido à mão, diário de campo	07 ago. 2017 18:45–20:45 noite
VISITA 3	**ENCONTRO FORMATIVO 2** “É tanto som que tudo tem, vem fazer música também!” (Barbatuques) Música e pedagogia: jogos de escuta e criação com objetos sonoros Registros em fotos e vídeos curtos, diário de campo	21 ago. 2017 18:45–20:45 noite
VISITA 4	**ENCONTRO FORMATIVO 3** Música e pedagogia: repertórios, escutas, rimas, histórias e instrumentos musicais Apresentação da metodologia construída para acompanhamento das experiências musicais	25 set. 2017 18:30–20:30 noite
VISITA 5	**ENCONTRO FORMATIVO 4** Experiência estética e apreciação musical “ao vivo” numa escola de música Roda de conversa e apresentação teórica Registros de vídeo, imagens e diário de campo	30 set. 2017 08:30–11:30 dia
VISITA 6	**ENCONTRO FORMATIVO 5** Cotidiano da escola com adultos e crianças “Fazer junto” Fotos, pequenos vídeos, conversas, escutas e observações; diários de campo a partir de interações propositivas com bebês, crianças e professoras	05 out. 2017 09:00–18:30 dia
VISITA 7	**ENCONTRO FORMATIVO 6** Cotidiano da escola com adultos e crianças “Fazer junto” Fotos, pequenos vídeos, conversas, escutas e observações; diários de campo a partir de interações propositivas com bebês, crianças e professoras	19 out. 2017 09:00–18:30 dia
VISITA 8	**ENCONTRO FORMATIVO 7** “Fazer música, escutar música, conversar sobre música” Brincadeiras de roda cantada no pátio	23 out. 2017 18:30–20:30 noite

	Canto e breve performance da pesquisadora Vídeos musicais Diálogos sobre as interações musicais com as crianças	
VISITA 9	**ENCONTRO FORMATIVO 8** Cotidiano da escola com adultos e crianças “Fazer junto” Fotos, pequenos vídeos, conversas, escutas e observações; diários de campo a partir de interações propositivas com bebês, crianças e professoras Reunião para compartilhar documentações das participantes, transformações, percepções, aprendizagens, gravação de vídeo de toda a reunião; diário de campo	13 nov. 2017 09:00–19:30 dia e noite
VISITA 10	**ENCONTRO FORMATIVO 9** Cotidiano da escola com adultos e crianças “Fazer junto” Fotos, pequenos vídeos, conversas, escutas e observações; diários de campo a partir de interações propositivas com bebês, crianças e professoras Reunião com a equipe para compartilhar documentações das participantes, transformações, percepções, aprendizagens, com gravação de vídeo de toda a reunião e diário de campo	23 nov. 2017 09:00–19:30 dia e noite
VISITA 11	**ENCONTRO FORMATIVO 10** Paisagens sonoras em movimento Reunião final: retornos da pesquisadora sobre os processos e materiais enviados e apresentados Registro em vídeo de toda a reunião; diário de campo Transformações, movimentos, mudanças, perspectivas	07 dez. 2017 18:30–19:30 noite

A partir dos pressupostos já mencionados, o planejamento geral para a organização da proposta formativa foi combinado com o grupo de participantes, em reunião, e reafirmado por e-mail na sequência. Essa organização previa momentos de escuta e observação das crianças, momentos propositivos da pesquisadora junto às crianças, momentos propositivos das professoras com as crianças em seu cotidiano, e uma documentação a ser construída pelas professoras e educadoras durante todo esse processo. Essa documentação seria compartilhada ao final daquele semestre (2017/II) com todas as participantes da pesquisa. A organização do trabalho a ser desenvolvido por cada professora foi prevista da seguinte forma:

1) 25 de setembro a 02 de outubro – primeira semana: observar e escutar o que as crianças trazem de sonoro/musical. Registrar com imagens, vídeos e relato escrito.
2) 02 de outubro a 09 de outubro – segunda semana: o que poderíamos fazer para incentivar, favorecer ou aprofundar o observado? O que poderíamos propor para favorecer um cotidiano mais musical na escola?
3) 09 de outubro a 23 de outubro – terceira e quarta semanas: continuar observando, escutando, registrando e propondo.

4) 13 e 23 de novembro – encontro na EMEI à noite: apresentar os relatos ao grupo. O que observaram/escutaram? O que foi possível propor ou favorecer junto às crianças?
5) 07 de dezembro: reunião final e devolutiva da pesquisadora sobre os materiais apresentados e enviados por e-mail.

Nas três primeiras noites de formação, buscou-se sensibilizar a escuta das participantes de diversas formas lançando mão de alguns jogos de escuta e produção sonora que serão apresentados no próximo capítulo. As propostas tinham os seguintes objetivos:

- Sensibilizar para os sons e silêncios da paisagem sonora da escola, sons do próprio corpo, sons de objetos do cotidiano, objetos da sala dos materiais[14].
- Sensibilizar para o prazer que sentimos ao nos expressar sonoramente, o que as crianças apreciam desde bebês.
- Apresentar variados repertórios musicais e artísticos que tivessem o potencial de favorecer experiências estéticas, de bem-estar, de transformação.
- Apresentar tais repertórios de diferentes formas: cantando, declamando, lendo, brincando, jogando, ou por meio de recursos de áudio, vídeo, livros e alguns instrumentos musicais ou objetos sonoros.

Nos próximos parágrafos, apresenta-se uma breve descrição cronológica dos 10 encontros formativos, para que se possa acompanhar os principais temas, tipos de interação e repertórios dentro de uma linha de tempo. Porém, as narrativas construídas após os encontros é que constituem os “achados” desta pesquisa, e serão apresentadas no capítulo seguinte por temática, bem como pelo diálogo estabelecido entre os referenciais teóricos e o vivido na escola.

Para o *primeiro encontro* da proposta formativa, eu havia organizado algumas ideias principais que considerava importante abordar já desde o momento da qualificação do projeto desta pesquisa. Para os primeiros encontros, eu pensava num formato de oficina, ou seja, num caráter mais prático e laboratorial, buscando viver algumas experiências nesse coletivo. Dessa forma, “a escola, a graduação em

[14] Sala citada em diferentes ocasiões durante a tese, a qual foi desenvolvida e construída a partir do trabalho de campo da dissertação de mestrado também já referenciada, da professora Elisete Mallmann.

pedagogia, a formação em contexto, oferecem modelos, cultivam saberes já consolidados, mas podem se transformar também em lugares geradores, e não somente reprodutores de valores e de conhecimentos" (ZECCA, 2016, p. 8 – tradução nossa).

A partir da afirmação de Gumbrecht (2010) de que "não podemos garantir que uma experiência estética aconteça", mas podemos favorecer um contexto para que ocorra, tentei planejar os primeiros encontros com a equipe da EMEI. Dessas ideias iniciais, era previsto um momento de conversa sobre possíveis memórias afetivas ligadas a uma música e um lugar/acontecimento em especial. Essa ideia, como outras neste texto, surgiu a partir da leitura de trechos de um livro em especial, já citado anteriormente: "O livro da música", do músico e professor Arthur Nestrovski. A ideia de pensar numa formação musical trazendo à tona memórias musicais/afetivas não é nova[15], mas para mim fez muito sentido, a partir da leitura de Nestrovski, juntamente ao grupo de educadoras, pensar o quão fortes são essas memórias e o quão responsáveis nós, professores, somos pelas muitas primeiras memórias dos bebês e das crianças pequenas com os quais convivemos nas escolas.

Penso que havia uma grande expectativa — tanto minha quanto do grupo — para esse nosso primeiro encontro, desde o surgimento da ideia de desenvolver uma formação musical na escola e da primeira conversa com a diretora, no encontro na Univates, que aconteceu no mesmo dia e local da defesa da dissertação da professora Daiane Horn. Por isso, sempre volto ao tema dos encontros com o GMP, pois cada um deles foi delineando os seguintes, o que, em certa medida, inspirou a construção do formato metodológico desta tese.

Aqui faz-se interessante ressaltar que a professora Elisete acompanhou e participou desses primeiros encontros formativos de forma determinante por várias razões. Em primeiro lugar, ela foi o elo inicial entre mim, a EMEI e o GMP, constituindo um fator de aproximação direta com a equipe da escola, em que algumas pessoas fazem parte do GMP e outras não. Em segundo lugar, ela sensivelmente ajudou-me a registrar com imagens e vídeos essa primeira reunião, bem como a segunda. Sem esses registros, diversos materiais teriam se perdido, e eu consegui fazer poucos registros de vídeo na ocasião, justamente por estar bastante envolvida na condução das atividades. Havíamos combinado previamente que ela faria alguns registros, mas

[15] Por exemplo, na tese "Identidades musicais de alunas da pedagogia: música, memórias e mídias", de Maria Cecília Araújo Torres (2003, FACED – UFRGS) orientada por Rosa Maria Hessel Silveira.

eu não havia previsto com exatidão os momentos a serem registrados — pelo caráter de imprevisibilidade do que poderia emergir com cada interação. Nesse sentido, constituem um importante material de campo os vídeos e as imagens feitos pela professora Elisete, tanto nesta primeira quanto na segunda reunião. Em terceiro lugar, ela participou desse primeiro encontro, fazendo junto (SENNETT, 2015) com o grupo as propostas da oficina e contribuindo ainda para o engajamento do grupo.

O planejamento para esse primeiro dia teve por base alguns jogos de escuta e produção sonora, canções e histórias. Com relação aos percursos no que diz respeito à ética na pesquisa, procurei seguir os cuidados orientados pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Dessa forma, para além das questões pedagógico-musicais, foi importante falar sobre as intenções do trabalho e da pesquisa, conversando sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual inicialmente dizia respeito à equipe da escola, e mais adiante também às crianças e famílias. O Termo seria entregue no encontro seguinte e assinado por todas as participantes de pesquisa.

Propus ainda um breve questionário, que pode ser consultado no Apêndice F. O intuito com o questionário foi o de convidar o grupo a pensar sobre questões ligadas à música na sua formação e à música na prática docente na educação infantil, bem como me situar sobre alguns pontos específicos antes do próximo encontro, que aconteceria duas semanas depois. Num segundo momento da pesquisa, quando comecei a interagir com as crianças, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado às famílias e assinado por um responsável de cada criança. Isso foi feito com a ajuda das professoras e da direção, em horários de chegada ou saída das famílias da escola, durante o começo da pesquisa de campo. Essa dinâmica se estabeleceu para que déssemos conta de informar a todos sobre as intenções de pesquisa e as intervenções a serem desenvolvidas junto às crianças no seu horário normal de escola.

Nosso *segundo encontro formativo* foi subdividido em quatro partes. No início, retomamos alguns jogos de escuta e produção de sons com recursos do próprio corpo. Fizemos um jogo inspirado na formação de uma orquestra, em que cada participante produziria um som, e teríamos uma maestrina para conduzir o grupo, fazendo escolhas dos arranjos possíveis a partir das expressões sonoras de cada uma.

Num segundo momento, partimos para um trabalho de composição musical em pequenos grupos. Essas composições tinham algumas regras e possibilidades de

forma e recursos sonoros. Um dos exemplos foi compor uma música que tivesse apenas recursos de sons corporais ou uma música que utilizasse objetos do cotidiano da escola ou da sala de recursos. Outros exemplos foram criar uma peça curta que tivesse uma intenção ou um caráter, como alegre, triste, lúdico, melancólico, entre outros possíveis; e uma forma AB, ABA, ABC, etc. Para essa parte, foi previsto um tempo de uma hora e dez minutos.

Na terceira parte do segundo encontro, escutamos a música “Tanto tom”, do grupo Barbatuques[16], uma canção cantada por diversas vozes e acompanhada por sons de percussão corporal. Ela diz: “começa a escutar os sons do mundo... ouve bem, fecha os olhos, respira fundo... é tanto som que tudo tem! Vem fazer música também...”. Depois dessa música, assistimos a trechos do DVD “Tu toca o quê?”, do grupo Tiquequê[17], com as seguintes canções: *Quero começar*, *Trava Língua* (composições do grupo), *Trem de ferro* e Samba-lelê (canções tradicionais do Brasil com arranjo do grupo).

Na última parte, fizemos a leitura de poesias e letras de canções. Li a poesia “Brincriar”[18], do poeta gaúcho Dilan Camargo, e em seguida convidei as professoras que se sentissem à vontade a olhar os livros disponibilizados e escolher algo para ler para o grupo. Como “tema de casa”, combinamos de cada uma trazer uma rima, um poema, um trava-língua para compartilhar no encontro seguinte. Como forma de instigar e embasar os encontros também do ponto de vista teórico, foram enviados por e-mail dois textos[19] para leitura prévia a esse e aos demais encontros.

Em nosso *terceiro encontro formativo*, o fio condutor foi o tema das histórias musicais: histórias com música, histórias cantadas, histórias contadas por instrumentos musicais, histórias contadas por audiovisual, histórias contadas por imagens e músicas, teatro musical, ópera. Dessa forma, esse foi um encontro com interações menos movimentadas e com um foco um pouco diferente dos dois primeiros. Porém, seguimos dando sequência às relações entre música, ritmos, rimas e poesia, palavra cantada e palavra recitada, palavra poética, música com palavras, canção.

---

[16] CD “Tum Pá”, do grupo Barbatuques de SP
[17] DVD “Tu toca o quê?”, do grupo Tiquequê de SP.
[18] CAMARGO, Dilan. **Brincriar**. Porto Alegre: Projeto, 2007.
[19] LINO e RICHTER. Libretos de Criação: experiências de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil. Revista ABEM, 2016.
RICHTER, Sandra R. Docência e formação cultural. In: Mec: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender

Iniciamos o encontro com a leitura das poesias e rimas trazidas. Depois da rodada de leituras e brincadeiras com palavras, contei duas histórias: o “Minuet”[20], a história de um rei mal-humorado; e “Pixinguinha e os peixinhos do mar”[21], apresentando o compositor Pixinguinha, falando sobre samba e especialmente cantando sua música “Samba na areia”. Nessa ocasião, tivemos como recursos — tanto para a ambientação da segunda história quanto para que as participantes pudessem conhecê-los, produzir e escutar os sons peculiares de cada um — alguns instrumentos musicais de percussão: tambor do oceano, reco-reco de sapo, reco-reco tradicional, pau-de-chuva, pequenos pandeiros, chocalhos, guizos, pequenos tambores artesanais e um garrafão de água com tampinhas de garrafa pet dentro (para produzir diferentes sons, como de água, ondas e mar). Na sequência, propus novamente a criação, composição ou arranjo, a partir dos poemas ou canções apresentados, e algumas regras para auxiliar nos procedimentos. Dessa vez, as professoras tinham à disposição o recurso dos instrumentos musicais mencionados e disponibilizados por mim na ocasião ou objetos sonoros disponíveis na escola.

Num quarto momento, apresentei a música “Dueto buffo dei gatti”, do compositor italiano Gioacchino Rossini, por meio de áudio e de um livro[22] com ilustrações feitas especialmente para apresentar esse repertório para crianças. Em seguida, assistimos à animação do filme Fantasia 2000[23], da Disney, para a música “Rapsody in blue”, do compositor norte-americano George Gershwin. Após o encontro, foram enviados por e-mail os *links* de acesso aos repertórios, bem como os combinados feitos na ocasião sobre a condução das atividades.

Nosso *quarto encontro formativo* foi previsto num formato diferente dos vividos até então, por diversas razões: i) seria um encontro junto ao GMP; ii) seria numa escola de música; iii) seria num sábado, e não num horário previsto para reunião dentro do horário de trabalho da equipe de participantes da pesquisa. Dessa forma, foi um convite para um encontro musical a ser conduzido pela pesquisadora junto à proprietária da escola, a professora de música Josélia J. Ferla. O nome do encontro foi “A música no contexto da educação infantil” e foi dividido em quatro partes complementares. O primeiro momento foi marcado por uma fala das organizadoras

---

[20] História presente no CD/DVD/livro Parangolé, Projeto EmCantar, MG.
[21] CIT, S.; TEIXEIRA, I.; GNATTALI, R. **História da música popular brasileira para crianças**. [s.l.]: Natura e Lei de Incentivo à cultura. CD.
[22] *Le mie piú belle melodie classiche per i più piccini.* Milano: Curci, 2014
[23] DVD Disney fantasia. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ie-TS-BitnQ.

do GMP; a seguir, houve uma apresentação musical preparada por mim e pela Josélia, com diferentes números de música no formato de recital, em que tivemos algumas participações de professoras e de uma jovem aluna de piano da escola (Apêndice G). Num terceiro momento, havia sido preparado um ambiente com diferentes instrumentos musicais, como um convite para uma roda de música em que todas as pessoas presentes cantassem e tocassem juntas. O momento final foi para compartilhar sensações e ideias, bem como para que eu apresentasse o material preparado sobre o tema da música na educação infantil, num esforço de mostrar alguns conhecimentos sobre o tema, alinhados com o próprio projeto elaborado para a construção da presente tese. O objetivo maior era proporcionar ao grupo um momento de experiência estética de fruição musical, a partir de uma apresentação ao vivo, num ambiente especialmente preparado para esse tipo de atividade.

Nosso *quinto encontro formativo* foi o primeiro dia de experiências musicais com as crianças no contexto de sua rotina na escola. Para essa etapa da formação, eu estive na escola no horário das 9h às 18h. Devido às características de imprevisibilidade e à grande quantidade de nuances desses encontros de dia inteiro, estes serão abordados no seu formato metodológico no próximo capítulo, uma vez que a interpretação e a organização dos acontecimentos se davam de forma concomitante.

Para esse encontro, eu havia planejado alguns materiais, repertórios e tempos. Os instrumentos musicais a serem apresentados para as crianças, em um primeiro momento, seriam os mesmos levados para a última reunião com as participantes da pesquisa. Por outro lado, seria necessário organizar o dia em relação aos tempos, espaços e alguns imprevistos inerentes a uma primeira interação mais propositiva, numa escola de cuja equipe de educadoras eu não fazia parte.

Para os bebês e as crianças bem pequenas, planejei interagir musicalmente cantando e brincando com a voz, fazendo pouco uso de palavras faladas (GORDON, 2015). Canções como “Bolhinha de sabão”[24], da Palavra Cantada, e “Xique-xique”[25], tradicional do Brasil, estavam previstas para um primeiro encontro musical. Assim, a interação se daria na forma de alguns cantos, objetos da sala e alguns instrumentos

---

[24] Palavra cantada. ”Bolinha de sabão” Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nn9aMGlFqHk&t=25s.

[25] Palavra cantada canções do Brasil. “Xique-xique de Sergipe”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mCpMVGaiGLI.

musicais. Mais tarde, utilizei recursos de áudio como “Coco da véia”, já apresentado para as participantes na primeira formação à noite, e “O grilo e a pulga”, do grupo Ponto de Partida[26]. Com as crianças maiores de 2 anos, eu havia planejado contar a história do “Minuet”, já contada para as participantes da pesquisa. O imprevisto seria parte da metodologia. Nesse sentido, a organização foi acontecendo durante o percurso, ou seja, no encontro com as crianças e no reencontro com as professoras, agora no contexto de atuação de cada uma.

O *sexto encontro formativo* foi novamente nos turnos da manhã e da tarde, junto às crianças e suas professoras em seus contextos de atuação. A intenção foi a de observar, escutar e dialogar para compreender quais formas de interações e repertórios poderiam ser repetidos ou revividos, e qual o espaço existente para que fosse apresentada alguma novidade referente a possibilidades de interações com instrumentos musicais, repertórios musicais, histórias, etc. Esse momento foi guiado pelos conceitos do “fazer junto” e da “cooperação” (SENNETT, 2015), da “co-aprendizagem” (MALAGUZZI, 2016), bem como da “transformação na convivência” (MATURANA, 1999), como base da organização dessas possíveis interações, como já mencionado.

O *sétimo encontro formativo* foi novamente para retomar e alternar para o formato de reunião, sendo um encontro noturno com as participantes da pesquisa. O objetivo era o de poder dialogar sobre os momentos já vividos junto a elas e às crianças, bem como propor novas interações e repertórios entre o grupo. Brincadeiras de roda cantada foram feitas com as professoras no pátio, como “A cobra não tem pé”, tradicional do Brasil; “Botão de rosa”, contemporânea de Portugal[27]; “Roda da carambola”, para retomar o repertório do nosso primeiro encontro; e “Canção das binhas”, canto popular aprendido com as professoras da escola de música no sábado de formação.

Num segundo momento, agora na sala dos materiais, tivemos um contexto de canto e breve performance da pesquisadora com duas canções: “Canção da primavera”, de Dimitri Cervo, e “O trenzinho do caipira”, de H. Villa-Lobos. Além disso, foram apresentados vídeos musicais com os seguintes repertórios: “Canção da primavera”, composição de Márcio de Camillo para o mesmo poema de Mário Quintana, antes cantado por mim na composição de Dimitri Cervo. A ideia aqui foi

[26] Áudio do CD “Pra Nhá Terra”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d6n7NLJNAC0.
[27] Do livro CD Cantar juntos, vol. 2, Projeto APAR Portugal, Aprender em Parceria.

apresentar um mesmo poema musicado de formas bem diferentes, por serem endereçadas a públicos diferentes: Márcio de Camillo, em seu CD “Crianceiras”[28], compôs músicas especificamente para o público infantil; já Dimitri Cervo compôs na forma de música de concerto. Com os vídeos de “O trenzinho do caipira” em duas versões diferentes, o objetivo foi parecido: apresentar uma mesma composição com arranjos de estilos e formas bastante variados. O primeiro era uma versão original para orquestra[29], o segundo vídeo[30] tinha o formato de banda, com expoentes da MPB, na voz de Ney Matogrosso cantando o texto do poeta Ferreira Gullar. Por fim, assistimos ao vídeo[31] de uma performance do já mencionado “Dueto buffo dei gatti”, de Gioacchino Rossini, para apresentar uma terceira referência da mesma música. Primeiramente, ela foi apresentada somente em áudio com a ilustração; depois, “ao vivo” em performance de professoras da escola de música, no sábado pela manhã; e agora, em vídeo, num formato de recital lírico, com duas sopranos acompanhadas por um pianista. Nessa ocasião, tivemos a presença participativa da coordenadora pedagógica do município.

O *oitavo encontro formativo* ocorreu nos três turnos: durante todo o dia, com crianças e professoras, e à noite, para começar a compartilhar as documentações construídas pelas participantes da pesquisa. Nos turnos do dia, o objetivo foi aprofundar experiências e escutas com crianças e professoras, bem como oferecer novas possibilidades de interação musical. O objetivo da reunião à noite foi que o grupo começasse a apresentar suas documentações, nas quais pudessem constar possíveis transformações, percepções, aprendizagens e, consequentemente, novas escutas e possibilidades para a sua própria atuação como docentes de bebês e crianças pequenas. As reuniões dessa e das demais duas noites de formação foram totalmente gravadas em vídeo, sendo os áudios transcritos por mim.

O *nono encontro formativo* aconteceu novamente nos três turnos: durante o dia, com crianças e professoras, e à noite, para dar sequência às apresentações das documentações construídas pelas participantes da pesquisa. Durante o dia, o objetivo foi novamente o de aprofundar experiências e escutas com crianças e professoras, bem como oferecer novas possibilidades de interação musical. À noite, o objetivo foi

---

[28] Crianceiras Mario Quintana, “Canção da primavera”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IpJ_8luC0gY.
[29] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Rzf11Y1JxI
[30] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PrPM1sh5gLY
[31] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l7boSJxKAkg

assistir e comentar as apresentações feitas pelas professoras no coletivo, aprofundando o diálogo e as novas escutas e possibilidades para a atuação como docente de bebês e crianças pequenas no âmbito das experiências musicais.

O *décimo e último encontro formativo* ocorreu no turno da noite, constituindo uma reunião final com as participantes da pesquisa, na qual foram trazidas contribuições sobre o semestre de trabalho e sobre as documentações e impressões vividas ao longo desse período de encontros. Além disso, seriam discutidas possibilidades para que a escola pudesse dar continuidade às conquistas e aprendizagens no âmbito da música com as crianças.

O intuito desta narrativa é, por meio da própria escrita, revivê-la, constituindo experiências de pensamento que impulsionem e tencionem as possíveis consonâncias e dissonâncias nos campos da música e da pedagogia, a partir da convivência musical e sensível com adultos, bebês e crianças pequenas numa escola municipal de educação infantil do interior do Rio Grande do Sul. Tendo em vista a natureza colaborativa do processo de pesquisa, “todos os participantes se veem a si mesmos como membros de uma comunidade que tem valor para ambos, para pesquisadores e participantes, para a teoria e para a prática” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 19).

Em nossa primeira reunião de formação, pude perceber que o grupo esteve bastante envolvido e participativo. Ao propor um momento de escuta/apreciação musical, observei que era um pouco difícil para algumas pessoas silenciar e “simplesmente” escutar alguma música. A partir do diálogo e da leitura dos questionários, foi possível compreender que a equipe costumava escutar/colocar músicas para as crianças nas salas, bem como cantar com elas em diferentes momentos de seu cotidiano. Mas e o *silêncio* e a *escuta*, como será que aconteciam no cotidiano da escola? Para Rasslan (2017, p. 179), “[o] silêncio é sim, ‘conteúdo’ da aula de música, mas também questão da existência, do *éthos* do ser.”

De imediato, foi possível perceber que a equipe de profissionais estava interessada em aprender e viver novas experiências musicais, e que elas estavam abertas para outras escutas e possibilidades. Aqui compartilho da animação e do pensamento de Rasslan, quando escreve:

> Animada por essa forma de pensar a história, em que a ruptura é sua condição de existência, busco uma analogia com a música, minha área de atuação como professora e artista. Suponho que, de modo semelhante à

> história, o silêncio, as suspensões e os espaços no campo da música são condições inseparáveis, que coabitam o interior de sua produção, funcionando como linguagem. (RASSLAN, 2017, p. 168)

Assim, pensando nas possibilidades do que já acontecia na escola com relação à música, questionava-me então: como será que a música soava nesse cotidiano? Quais músicas? De que formas? Em quais locais? Quais materiais eram utilizados? Que possibilidades sonoras geravam? As crianças expressavam-se de diferentes formas? Brincando, dançando, cantando, tocando, silenciando? Haveria uma preocupação com os repertórios a serem oferecidos? Em que níveis? Quais critérios seriam utilizados nas escolhas? Com os questionamentos gerados nos primeiros encontros, fui planejando as próximas intervenções com a equipe, e assim aconteceu, sucessivamente, até o final do semestre.

De acordo com Ferraz, a escuta musical "é aquele ponto de conexão entre um pensamento musical e um repertório, entre o som e as ideias contidas nas construções musicais" (FERRAZ, 2017, p. 192). Para esse autor, um projeto de escola de música deve contemplar uma imagem de mundo. É claro que este trabalho não almejou criar uma escola de música; por outro lado, tratou-se, sim, de uma proposta de formação musical no âmbito específico de professoras e educadoras na educação infantil, na qual procurei seguir uma série de orientações, tanto do campo da *pedagogia, da educação infantil, da formação de professores*, quanto da *educação musical e da estética e poética que as conectassem de forma coerente***.** Para Vecchi, que ajuda muito a pensar nessa conexão:

> [...] o aspecto mais importante a se avaliar diz respeito a como e em que medida a importância que atribuímos à estética pode afetar, não somente os produtos finais, mas interferir nos procedimentos e nos modos de fazer escola, e desta forma, afetar a aprendizagem das crianças, o crescimento dos professores, e o desenvolvimento da filosofia pedagógica. (2015, p. 18 – tradução nossa)

Se considerarmos que a música não está separada da vida, ela não está separada da educação das crianças. Se não está separada da educação das crianças, não pode estar apartada da formação de seus professores. E se assim for, será necessário pensar nas muitas músicas possíveis, nos infinitos sons possíveis, na já citada "paisagem sonora" de Schaefer, e na sua proposta de educação sonora. Será necessário aguçar a escuta, sensibilizar o olhar e o gesto, escutar os silêncios, atentar-se ao barulhar das culturas infantis, como também já nos mostrou Lino (2010).

> Um projeto de escola de música deve contemplar uma imagem de mundo. Que mundo seria este? O pequeno mundo europeu da música de concerto, o grande mundo sonoro-musical da música popular? Nem um nem outro, *o mundo sonoro-musical deve ser pensado como uma grande rede de cruzamentos* na qual a música do século XVI convive lado a lado com a do séc. XX, com as músicas asiáticas, com a música indígena brasileira, com a tradição afro-brasileira, as músicas das Áfricas e as músicas urbanas etc. Sim, temos a "grande história da música", mas há muito tempo sabemos que ela não é linear, que um momento não supera o anterior, que a música do romantismo não é mais evoluída do que a do barroco, nem a da Europa superior à de outros continentes. *As músicas existem em camadas, e sobrevivem ou se interpenetram conforme os modos de existência dos indivíduos e povos*. (FERRAZ, 2017, p.182 – grifo nosso)

Essa afirmação, falando "apenas" em música, pode parecer simples, mas quando a ampliamos para outros modos de ser, sentir ou agir, temos uma dimensão do compromisso educacional de não limitar ou não privilegiar somente um tipo de música nas nossas escolas, em detrimento de tantas outras existentes e possíveis. Existe um compromisso ético da docência em não simplificar experiências. Para o estudioso inglês Richard Sennett, é preciso estar atento à complexidade de se viver, conviver e cooperar em contextos tão diversos como aqueles em que estamos inseridos.

> O tribalismo une solidariedade com aqueles que se parecem e agressão aos que são diferentes. É um impulso natural, já que os animais são em sua maioria tribais; caçam em bandos e delimitam territórios a serem defendidos; a tribo é necessária para a sua sobrevivência. Nas sociedades humanas, contudo, o tribalismo pode revelar-se contraproducente. Sociedades complexas como as nossas dependem da circulação dos trabalhadores através das fronteiras; contêm diferentes etnias, raças e religiões; geram estilos divergentes de vida sexual e familiar. Tentar delimitar toda essa complexidade num único molde cultural seria repressivo, politicamente, mentindo a nosso respeito. O "self" é uma mistura de sentimentos, afinidades e comportamentos que raramente se encaixam de maneira perfeita; qualquer tentativa de unidade tribal reduz essa complexidade pessoal. (SENNETT, 2015, p. 14)

Logo, com a música não é diferente. Sabemos que essa forma de expressão humana está presente em todas as culturas e é parte vital da estrutura de muitas delas. E como aprendemos música? Ao conviver musicalmente ou, como observa Foucault em conversa com o compositor Boulez, ao "inventar mecanismos de apropriação: aproprio-me do som, quando danço, quando canto, quando movo a cabeça'". Vale lembrar das diversas observações de Francisco Varela e Humberto Maturana sobre cognição, trazidas por Ferraz (2017), enfatizando que "a cognição

musical passa antes pelo corpo, e tocar um instrumento e cantar é fazer passar pelo corpo" (FERRAZ, 2017, p. 186). Trago esses autores aqui para enfatizar que, durante a construção do trabalho de campo com as professoras, houve a intenção de planejar oficinas, para que pudéssemos, juntas, viver e pensar a música, uma vez que, assim como Maturana e Varela (1990, p. 116), compreendo que "[c]onhecer é viver, viver é conhecer".

Nesse sentido, Rasslan (2017) cita seu colega compositor John Cage, para instigar a reflexão sobre a inseparabilidade entre música e vida: "um homem é um homem e um som é um som. Para chegar a isso, a gente tem que dar um paradeiro para o estudo da música. Isto é, a gente tem de eliminar todos os pensamentos que separam a música da vida" (CAGE, 2013 apud RASSLAN, 2017, p. 178). Essa afirmação contribui para fortalecer a ideia de pensar em possibilidades de convivência musical — convivência esta que diz respeito à vida, a modos de viver juntos, conviver e, no caso deste estudo, na especificidade da escola infantil. Por essa razão, ressalta-se o pensamento do biólogo Humberto Maturana, no livro "Transformación en la convivencia", ao referir que a educação das crianças se dá no viver junto:

> Pensamos que a educação se produz como um processo de transformação das crianças em seu viver junto com os professores e que isso se produz de modo tal que os professores constituem com seu viver o domínio de coerências relacionais em relação às quais as crianças se transformam, no processo de crescimento como seres humanos. (MATURANA, 1999, p. 63 – tradução nossa)

A partir da justificativa sobre a relevância educacional de uma formação de professores de crianças que, de forma profunda e crítica, seja também musical, cultural, estética, poética, não fragmentando possibilidades de experiência na linguagem, colocou-se a questão que conduziu/balizou a forma e os limites desta escrita: como podemos construir/ampliar as possibilidades de convivência musical na escola de educação infantil de forma a favorecer aprendizagens estéticas e poéticas de adultos e crianças nesse contexto?

Durante todo o semestre de trabalho na EMEI, foi parte da metodologia de formação o envio sistemático de e-mails com as principais combinações e materiais via *links* ou anexos. Foram lançadas e discutidas questões como qual o papel do professor de música na escola de educação infantil? Qual o papel do professor de crianças no trabalho com música na educação infantil? Como poderíamos pensar

numa parceria entre esses profissionais que possa ser construída para favorecer uma educação que integre a música às demais experiências do cotidiano (desenhar, brincar, correr, dançar, descansar, conviver)? Esse trabalho de cooperação traz em si uma ideia de artesania, no sentido dos estudos de Sennett:

> Comecei com um estudo da artesania, o empenho de fazer bem as coisas materiais. O *artífice* tentava mostrar de que maneira a cabeça e as mãos estão ligadas, assim como as técnicas que nos permitem aperfeiçoar, estejamos envolvidos em uma atividade manual ou mental. Fazer algo bem feito só por fazê-lo, diria eu, é uma capacidade ao alcance da maioria dos seres humanos, mas na sociedade moderna essa habilidade não é honrada como deveria ser. É necessário liberar o artífice em cada um de nós. (SENNETT, 2015, p. 9)

No mesmo livro, o autor traz outras referências para aprofundar esses conceitos, e destaca que “o mais importante na cooperação intensa é o fato de exigir habilidade. Aristóteles definia habilidade como *techné*, a técnica de fazer com que algo aconteça, fazendo-o bem; o filósofo islâmico Ibn Khaldun considerava a habilidade terreno específico dos artífices” (SENNETT, 2015, p. 17).

Nesse sentido, é importante identificar elementos necessários à docência com bebês e crianças pequenas, e possíveis formas de desenvolvê-los — jamais separando corpo e mente. Por isso, reitero a relevância desta metodologia ao procurar, no encontro entre professora de música/pesquisadora e professoras/educadoras da escola infantil, possibilidades práticas de aprimoramento desse contexto. Essa proposta parte do pressuposto de que o papel do professor regente/pedagogo é fundamental no que diz respeito à oferta de oportunidades de aprendizagens musicais, culturais, estéticas e poéticas para as crianças na escola. No cotidiano, ele pode favorecer momentos de escutas, apreciação, fruição; de criação, expressão, composição; de brincadeiras e jogos musicais, ampliando assim repertórios, ou seja, ampliando modos de sentir, pensar e agir no mundo.

Com essa forma de compreender as possibilidades de conviver e interpretar essa convivência com professoras e crianças na EMEI, a intenção é produzir conhecimentos que nos transformem a todos em sons, imagens, pensamentos e possibilidades. Assim, “pouco a pouco não haveria mais nenhuma diferença entre a síntese perceptiva e a síntese intelectual. A unidade dos sentidos seria da mesma ordem que a unidade dos objetos da ciência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 310).

Para finalizar o capítulo metodológico, é importante retomar a ideia de que havia um planejamento prévio para todos os encontros. Os planejamentos foram baseados em alguns objetivos mais amplos da pesquisa, os quais procuravam manter, ao mesmo tempo, uma abertura ao impreciso e ao imprevisto. Esses planejamentos foram sendo projetados a cada encontro, a partir do que ia acontecendo entre os envolvidos — fossem estes adultos ou crianças. Nesse sentido, foi importante, após cada encontro, pensar e replanejar propostas, quando necessário.

É importante destacar que, no encontro com as crianças, esse imprevisto e impreciso teve um peso maior do que no encontro com os adultos, embora tenha estado presente também com as professoras em diferentes situações. Por isso, replanejar e repensar as interações no próprio encontro com as crianças foi necessário em muitos momentos. Com isso, a compreensão de que é necessário ao adulto educador/pesquisador aprimorar a escuta, a observação e os conhecimentos sobre as pessoas com quem convive, educa e ensina é primordial. Ao longo do processo de investigação, essa foi uma busca constante por parte da pesquisadora, tanto no que diz respeito às crianças quanto aos adultos participantes desta pesquisa.

Ao analisar os diários de campo, imagens, vídeos, transcrição das reuniões finais, e tendo em vista os objetivos principais da investigação, priorizei pensar sobre as seguintes questões: o que se transformou? Quem se transformou? O que se repete? O que foi aprendido? O que se ampliou? O que já acontecia na escola? Assim, de maneira mais enfática e sistemática, procurei pensar e organizar a escrita sobre os encontros a partir de três questões principais:

- Como aconteceu essa convivência musical na escola? (SENNETT, 2015; MATURANA, 1999; MALAGUZZI, 2016)
- É possível identificar efeitos de presença e sentido desencadeados a partir dessa convivência? (GUMBRECHT, 2010)
- De que forma esse percurso formativo poderia contribuir para os campos da educação infantil, da educação musical e da formação de professores?

Com base nessas ênfases, foram emergindo os conceitos-chave para esta investigação: “convivência”, “cooperação”, “presença”, “criação”, na interlocução com “autoria”, “repertórios”, “estética”, “poética”, “empatia”. A partir disso, poder-se-ia pensar possíveis relações entre estes e uma pedagogia construída na cultura de uma comunidade escolar com suas vidas, aprendizagens e memórias, as quais possam diferenciar uma paisagem sonora em movimento de outra estagnada e sem vida (sem

pedagogia, sem cultura, sem estética e sem poética) para nela interferir, compondo novas sonoridades e silêncios. No capítulo que segue, são identificados e destacados momentos de intensidade e presença (GUMBRECHT, 2010), vividos e documentados[32] pela pesquisadora e/ou pelas participantes da pesquisa, de forma a situar experiências vividas, aprofundar e discutir conceitos que emergiram como potência deste estudo.

[32] Sobre as falas anotadas ou transcritas das participantes da pesquisa e diálogos das reuniões finais, optou-se por manter o tom coloquial, apresentando-as exatamente como transcritas a partir dos vídeos gravados.

4 PEDAGOGIA E MÚSICA: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E POÉTICA

> *Como os adultos mantêm a capacidade de brincar após terem deixado para trás o universo das brincadeiras de criança? Winnicott sustentava que as artes têm um papel fundamental nisso. Ele defendia que a principal função da arte em todas as culturas humanas é preservar e intensificar o desenvolvimento do "espaço lúdico"; além disso, ele considerava que o papel das artes na vida humana era, acima de tudo, o de alimentar e ampliar a capacidade de empatia. Na resposta sofisticada a uma obra de arte complexa ele via a continuação do encontro que o bebê sentia com as brincadeiras e a interpretação de papéis.*
>
> *(NUSSBAUM, 2015, p. 101)*

Figura 2 – Primeiro encontro formativo, em 07 de agosto.

4.1 IMAGINAR – "Quero começar, mas não sei por onde, onde será que o começo se esconde?": imaginar uma tese de doutorado em educação

> *a ciência e a arte são afins na medida em que compartilham a produção de hipóteses como a essência de seu trabalho, mesmo diferindo quanto a seus métodos e objetivos.*
>
> *(MATA, 2014, p. 63)*

A partir de algumas leituras e releituras de autores (BARBOSA, 2016; MALAGUZZI, 2016; JEAN, 1989/1990; SENNETT, 2012; 2015; MATURANA, 1990; LINO; RICHTER, 2016; MERLEAU-PONTY, 2011; GUMBRECHT, 2010; NUSSBAUM, 2015; MATA, 2014), releituras de transcrição de vídeos, diários de campo e lembranças mais marcantes do vivido na EMEI, deu-se o início da escrita

deste capítulo. Emergem logo algumas memórias musicais que apontam caminhos. Emergem lembranças da *paisagem sonora* da escola. Num pequeno município gaúcho (aprox. 12.320 habitantes), sendo mais de 39% rural, encontra-se essa escola municipal de educação infantil[33]. Ela é rodeada por uma escola de ensino fundamental, um terreno baldio com um gramado, por casas e alguns animais. Para a minha sorte, em todas as visitas à escola, fazia sol, e mesmo nos meses mais frios, era agradável estar no pátio — e também ali estar com as crianças e educadoras.

Figura 3 – Primeira aproximação, em 20 de julho.

Durante os horários de descanso das crianças, após o almoço ou no final das tardes em que estive lá, eu era capturada pelo silêncio, povoado por esparsos latidos, pios de pássaros ou motores de motos, carros ou caminhões, crianças e adultos conversando ou brincando tranquilamente. Durante o dia, ouvia-se o típico som de balanços com estruturas de ferro soando sempre que o balanço se movimentava, ao gosto de uma ou mais crianças que voavam na brincadeira e na imaginação. Elas ora se embalavam sozinhas, ora solicitavam a ajuda e a companhia de outra criança ou de algum adulto. Aqui enxergo o silêncio:

[33] Fonte: https://www.cruzeiro.rs.gov.br/

Figura 4 – Primeira visita de aproximação, em 20 de julho.

Dessa paisagem sonora começam a aparecer músicas. E com elas, títulos ou subtítulos que me remetem diretamente a momentos vividos na escola, como a canção do Tiquequê, que além de ter inspirado um de nossos encontros, inspira-me novamente como forma de dar início à escrita deste capítulo de análise:

Quero começar[34]
Tiquequê

Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?

Será que o mundo começou em janeiro?
Será que o amor começou com um beijo?
Será que a noite começa no dia?
Será que a tristeza é o fim da alegria?

Será que o mar termina na areia,
Ou ali é o começo de uma vida inteira?
Tai o mistério que chegou até mim
Será que o mundo tem começo, meio e fim?

Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?

[34] Link para escutar a canção: https://www.youtube.com/watch?v=eYNBoL_g2t0.

Será que o universo um dia começou?
E esse dia especial, quem será que inventou?
Será que Deus um dia nasceu?
Será que o choro dele foi igual ao meu?

Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?

De uma canção, outras vêm surgindo como parte de memórias vividas com crianças e adultos na EMEI, e logo uma em especial: “Don’t worry be happy”, em versão da ONG *Playing for a change*. Assim, de certa forma, a junção desses dois títulos — o da canção e o do projeto — levou-me a pensar nesses dois “temas” como formas poéticas de escutar e reviver na escrita esses encontros e reencontros musicais. “Não te preocupes, seja feliz”, pois “quando te preocupas, tornas o problema o dobro”, já que estamos “tocando/fazendo música para uma mudança”. Então, novamente inspirada por uma música, esperando que o leitor possa escutá-la/cantá-la ao ler este capítulo, sigo:

Don't Worry Be Happy[35]
Bobby McFerrin

Here's a little song I wrote
You might want to sing it note for note
Don't worry, be happy

In every life we have some trouble
But when you worry, you make it double
Don't worry, be happy

Don't worry, be happy now
Oo, ooo...
Don't worry, be happy (x4)
Oo, ooo...

Ain’t got no place to lay your head
Somebody came and took your bed
Don't worry, be happy

The land-lord say your rent is late
He may have to litigate
Don't worry, be happy
Look at me, I'm happy
Don't worry, be happy

[35] Link para escutar a canção: https://www.youtube.com/watch?v=uWXUWepSak4.

Let me give you my phone number
When you worry, call me I will make you happy
Don't worry, be happy

Ain't got no cash, ain't got no style
Ain't got no girl to make you smile
Don't worry, be happy

'Cause when you worry your face will frown
And that will bring everybody down
So don't worry, be happy

Don't worry, be happy now
Oo, ooo...
Don't worry, be happy (x4)
Oo, ooo...

Don't worry, don't worry, don't do it, be happy
Let the smile on your face
Don't bring everybody down like this

Don't worry, people will soon pass
Whatever it is
Don't worry, be happy
I am not worried, I am happy.

Figura 5 – Encontro em 23 de novembro: “A gente tava te procurando pra fazer a música! Uuuu uuu uu”.

A vida é tocada pelas sonoridades, assim como as sonoridades são tocadas pela vida. Crianças gostam de tocar suas vidas. Crianças gostam de cantar e tocar tambores. Basta uma pequena melodia entoada por vozes ou tambores para que a vida assuma cores singulares, cores sonoras.

(PACHECO, 2011, p. 16)

Após essa apresentação do contexto, com algumas escutas e trajetórias percebidas ao longo de um semestre na escola, faz-se necessário retomar as perguntas que, conforme descrito nos percursos metodológicos, conduzem a organização deste capítulo. Aqui os encontros serão revividos e revisitados por meio da própria escrita. As narrativas priorizam efeitos de sentido e presença (GUMBRECHT, 2010); por isso, não necessariamente aparecem aqui em ordem cronológica, mas sim por critério de intensidade. No encontro com as palavras que constam no título de cada subseção (*imaginar, lembrar, aprender, documentar, encantar, sensibilizar, escutar, expressar*) com aquelas que perpassam todas elas (*convivência, presença, repertórios, criação e autoria*) é que se dá a intuição para esta busca. Esses conceitos se tornaram, na minha compreensão a partir da empiria, elementos de uma convivência estético-poética. É importante destacar ainda que são elementos que se misturam a todo momento e que não separam os adultos das crianças. Assim, procuro, com essas palavras, pensar sobre as seguintes questões de pesquisa:

- Como aconteceu essa convivência musical na escola? (SENNETT, 2015; MATURANA, 1999; MALAGUZZI, 2016)
- É possível identificar efeitos de presença e sentido desencadeados a partir dessa convivência? (GUMBRECHT, 2010)
- De que forma esse percurso formativo poderia contribuir para os campos da educação infantil, da educação musical e da formação de professores nesse contexto?

Figura 6 – Primeira visita de aproximação, em 20 de julho.

A *convivência* iniciou de forma mais contemplativa, procurando escutar mais que falar, observar mais que interagir. O intuito era conhecer de perto o contexto específico dessa escola, com essas crianças e com essa equipe de professoras especificamente — movimentando escutas, conceitos e expectativas. Após revisitar esse primeiro dia de encontros, tive a percepção de que todos nós, crianças ou adultos, queremos ver e viver sempre mais além ou para além do provável, e olhar por cima dos muros, imaginar e brincar para adiante do já instituído ou imaginado pelos que chegaram antes de nós. Num momento, fui espiar o que havia por cima do muro da escola. Enxerguei algumas cabras, um terreno quase vazio e algumas casas bem espaçadas entre si. Logo uma menina me pediu “um pezinho” para poder olhar também. Em seguida, veio uma colega do jardim e quis fazer o mesmo:

Figura 7 – Primeira visita de aproximação, em 20 de julho.

Ao imaginar, criamos mundos. Assim, uma pequena cadeira de madeira colorida pode ser um caminhão, um trem, um foguete ou um meio de transporte poético (MATA, 2014) e fascinante numa brincadeira entre amigos no pátio da escola:

Figura 8 – Primeira visita de aproximação, em 20 de julho.

Entre momentos de brincadeiras mais autônomas no pátio e outros mais propositivos entre as diferentes turmas, pude presenciar um convite das professoras a um grupo de crianças, um momento especial dedicado à amizade. Tratava-se de um jogo construído pelas educadoras do maternal multi-idade, no qual havia uma foto

de cada criança colada no fundo de uma tampinha de plástico. O convite era que, ao encontrar a foto do colega na tampinha colorida, as crianças iriam ao seu encontro, oferecendo-lhe um abraço. Esse momento foi cuidadosamente organizado no pátio da escola, num tipo de gazebo, onde uma das professoras fez uma linda cortina de fitas para esperar as crianças nesse momento — e provavelmente em outros, durante as suas tardes na escola.

Figura 9 – Primeira visita de aproximação, em 20 de julho.

Depois desse momento mais propositivo, as professoras desse grupo haviam deixado organizado, também no pátio, um local com diversos brinquedos e bonecas. Logo que algumas crianças enxergaram as bonecas e os brinquedos, exclamaram: “Boneeeeecas!!!”. E logo foram correndo brincar com esses materiais naquela bela tarde ensolarada de inverno.

Num outro momento do dia, logo pela manhã, fiquei por algum tempo na sala do berçário. Ali ouviam-se vários sons: de brincadeiras com latas, potes, tampinhas, móbile de chaves, chocalhos de garrafinhas pet e de tampinhas. Ouvia-se ainda o canto de uma educadora, balbucios e algumas palavras dos bebês maiores (a turma tem bebês entre 3 meses e 2 anos).

Figura 10 – Observações e escutas no berçário.

Reflexões da pesquisadora

A *sensibilidade* no cuidado e na escuta das crianças, na organização dos ambientes, fazia-se presente de muitas formas, desde as minhas primeiras observações. Foi possível perceber, mais tarde, que para aguçar a escuta e ampliar possibilidades, o que se mostrou essencial foi a *convivência* com *repertórios* até então desconhecidos ou pouco conhecidos. Essa interação com novos repertórios aguçou a *escuta* das professoras, afinando as possibilidades de interação musical com as crianças e, consequentemente, de escuta das suas próprias *expressões* em diferentes situações. Em essência, a convivência com diferentes repertórios sensibilizou ainda mais a escuta das professoras, de forma que passaram a estar muito mais atentas tanto aos sons à sua volta quanto a possibilidades de propor ou apresentar às crianças repertórios, sonoridades, jogos e brincadeiras envolvendo música de diferentes formas.

Para contribuir com essa reflexão, trago a seguir um trecho da fala de uma professora do berçário, ao reapresentar sua documentação sobre o vivido no semestre, a partir da formação. Além dos detalhes observados/escutados por ela, é importante destacar que, após a sua primeira fala na reunião anterior, surgiu um questionamento: será que estamos percebendo/escutando mais os sons/expressões musicais das crianças? Será que as crianças estão interagindo mais com música em função de estarmos todas oferecendo mais música? Ou será que é tudo isso junto? Embora não possamos ter certeza, chegamos à conclusão, ao conversar e pensar sobre isso, que esse movimento nos leva a escutar mais e, consequentemente, a propor mais. Logo, as crianças também passam a estar mais envolvidas com os sons, silêncios e músicas. Segue a fala da professora, inicialmente sobre um dia específico, em que eu estava junto. Ao final, sua reflexão abrange, de maneira geral, os movimentos gerados no contexto das interações musicais das professoras com os bebês no berçário:

> *Izi: É, daí então eu coloquei umas fotos das situações que é quando a Clarice veio. Daí eu escrevi o que que aconteceu assim, que mudou né? Exploramos vários instrumentos e materiais. As crianças acompanharam com palmas. A Sofia introduziu a batida com o pé. Artur Gabriel batida na mesa. Depois testaram os sons dos instrumentos, sozinhos, com dois ou mais. Batendo na mesa, no chão, um no outro [risos], na cabeça do colega [risos]. Percebemos a partir deste momento com a professora Clarice [...], passaram a testar os sons dos mais diversos objetos: potes, materiais potencializadores, bem como nós professores passamos a fazer com que a música fique mais presente nas situações do dia-a-dia. Silêncio...*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Figura 11 – Berçário, em 23 de novembro: menina brincando com o tambor do oceano confeccionado por suas professoras.

A imagem acima retrata, para mim, a construção de *memórias sonoras* e de encantamentos no coletivo. A partir de interações com um instrumento musical de percussão chamado “tambor do oceano”, o qual esteve presente numa das noites de formação com as professoras, bem como no ambiente organizado no sábado de encontro na escola de música em Lajeado e, mais tarde, em interações com as crianças na EMEI, professoras do berçário sentiram o desejo de construir o próprio tambor do oceano, para poderem brincar em outros momentos. O movimento do instrumento remete aos sons das ondas do mar, e os bebês gostaram muito de escutá-lo. Os maiores, como a menina da foto, faziam o som movendo-o como uma peneira, exclamando “O mar! O mar! Água!”.

4.2 LEMBRAR – “Eu me lembro da minha avó que cantava ao lado do fogão à lenha!”: memórias pessoais e memórias construídas no coletivo da escola

Figura 12 – Leitura do trecho do livro da música, no 1º encontro formativo, em 07 de agosto.

Revisitar memórias como forma de compartilhar a *cultura pessoal* (JEAN, 1990) é olhar para as experiências de cada um como parte da constituição de uma formação humana. A partir da leitura de um trecho do “Livro da música”, de Artur Nestrovski, em nossa primeira noite de formação, fiz um convite às participantes: que pensassem em memórias que remetessem a algum lugar e uma música em especial. Os relatos foram variados e intensos. A seguir serão apresentadas anotações do diário de campo e a transcrição de trechos de vídeo. Algumas falas das professoras mostram o quão intensas e sonoras são essas memórias, e o quanto as constituem de forma singular.

Uma professora comentou que “estava num dia frio de inverno em casa, arrumando suas coisas, e colocou algumas músicas no estilo *reggae”,* dando como exemplo a banda Natiruts e outras, e “que a escuta de tais canções a transportou de tal forma que ela sentiu naquele dia como se estivesse na praia, perto do mar, no calor”. Outra professora relatou sobre uma música que o pai sempre escutava na rádio local e que a fazia lembrar daqueles momentos com ele. Outra professora relatou ainda que “sempre que escuta a música que tocava na maternidade, quando o filho nasceu, isso a transporta diretamente para aquele mesmo momento”. Outro relato foi que “sempre que escutava na casa dos pais a propaganda do café Haiti na rádio, podia mesmo até sentir o aroma do café´”. Como um comentário para fazer lembrar que nem sempre a música está associada a leveza ou alegria como muito se ouve por

aí, ou a mero entretenimento, uma professora suspirou e comentou, em voz baixa: “às vezes são lembranças ruins, que entristecem...”. Entre os depoimentos, houve um que, ao escutá-lo, tive a sensação de que eu mesma podia me transportar para aquela cena, com tantos detalhes de objetos, sons e afetos:

> *Eu me lembro muito da minha vó, que a gente morou toda nossa infância com meu vô e com minha vó, por parte de mãe. Maternos né. E eu lembro muito da minha mãe, da minha vó que sempre cantava aquela música “cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal” [cantando]. Toda vez [enfatizando o* toda vez*] que eu escuto, eu vejo a minha vó, comigo no colo, cantando, sabe? Toda vez. É muito... Porque ela pegava... tanto faz se... Ela tinha um fogão à lenha... Do lado tinha tipo um baú onde guarda a lenha, sabe? Ali o vô se sentava. Era sagrado. Ali era o lugar do vô. Ninguém sentava lá. E a vó sentava na frente do fogão à lenha. Daí era uma no colo do vô e uma no colo da minha vó né. Tipo, era eu e a minha irmã. E toda a vez que eu escuto eu lembro daquela cena: nós na cozinha, eles tomando o chima[36], e a vó cantando “cachorrinho está latindo...”. Ela ficava... Sempre. É uma lembrança boa assim da vó. Até hoje. Esses dias também, não sei, acho tu [referindo-se a sua colega de turma], colocou no pen drive, não sei, que tinha essa música. Eu disse “meu Deus! Minha vó cantava essa música!” Sabe? Sempre me volta assim, a vó.*
>
> *(Transcrição de trecho do vídeo – parte 1, professora do berçário)*

> *Eu lembro... quando nós erámos crianças, o pai sempre deixava o rádio ligado na Liberdade[37]. Ele gosta muito de música gaúcha. E eu chegava do colégio e sempre tocava aquela música [cantando] “ô de casa, ô de casa... essa é a história campeira pra quem quer conversar”. E eu lembro que eu chegava em casa e tocava aquela música. E nós, eu e minhas irmãs, ia lá e desligava o rádio [risos]. Daqui a pouco olhava, o pai ia lá e ligava. E daí “nós se sumia” pra não apanhar, né [risos]. E até hoje a gente chega lá e é o rádio 24 horas na Liberdade e é “ô de casa” que vem/tem [risos]. [Aqui retomando o tom mais reflexivo da sua narrativa.] E é muito bom, é muito bom poder estar viva e ouvir a voz deles assim né, pelo telefone, ver que eles estão vivos. Estar com eles. O meu pai gosta muito de tocar gaita, né? Então aí, às vezes, ele canta assim, relembrando o passado dele... [Comentário/pergunta da roda] Improvisa? [E ela responde] É, improvisa.*
>
> *(Transcrição de trecho do vídeo – parte 2, professora do jardim)*

As histórias, como já foi dito, não pertencem a uma pessoa apenas (MALAGUZZI, 2016). Quando compartilhadas, trazem à tona emoções, sentimentos, lembranças, valores, sons que são, muitas vezes, parte de uma comunidade, de uma cultura, de uma região geográfica ou estilo de vida. Ao compartilhar histórias,

---

[36] Jeito de chamar o chimarrão, a tradicional bebida dos gaúchos.
[37] Emissora de rádio local.

compartilhamos sabedorias. Damo-nos conta da responsabilidade, enquanto professores, com a constituição das memórias daqueles bebês e crianças, os quais educamos e ensinamos. Podemos compreender que muitas das experiências das “primeiras vezes” de vida acontecem na escola, já que muitas crianças passam um turno ou todo o dia nesse ambiente, desde os primeiros meses de vida. Assim, que tipo de convivência oferecemos às crianças na educação infantil para que construam suas experiências e memórias? Quais sons? Quais silêncios? Quais olhares? Quais abraços? Quais brincadeiras? Qual presença? Quais tempos?

Aqui, enxergo o tempo da alegria compartilhada:

Figura 13 – Observação e interações no pátio, no dia 23 de novembro, na quarta visita: tempo da alegria e da convivência.

Num pequeno trecho transcrito das nossas reuniões finais, encontro uma síntese das ideias aqui apresentadas sobre memórias, além de outras que são discutidas ao longo da tese. Comentamos sobre um momento musical vivido por mim junto às crianças e professoras, em que houve um grande encantamento com os vídeos musicais projetados na parede, e sobre as brincadeiras que surgiram tanto na relação das crianças com o vídeo quanto numa interação entre crianças, vídeos e professora. Num encontro posterior, as mesmas crianças tiveram vontade de repetir

essa brincadeira[38], dessa vez propondo a mim a brincadeira inventada, uma vez que essa professora estava com um outro grupo de crianças no refeitório. Sobre esse episódio, a professora comenta, falando de memórias de alegria, sobre os imprevistos que fazem parte e dão vida ao cotidiano escolar. Além disso, pontua sobre continuidades que se compõem pela escuta dos adultos com relação aos desejos das crianças.

> *Ana: É que eles memorizam esses momentos que eles gostam. Daí, às vezes, a gente canta qualquer trechinho de uma música durante o dia, mesmo sem estar no planejamento que foi feito aquilo. "Ah, a profe Clarice, aquela profe da música, vocês lembram?" "Sim! Do Minuet!"*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

4.3 APRENDER – "Quem te ensinou a nadar? Foi os peixinhos do mar": como aprendemos música?

Figura 14 – Professora do maternal brincando com o tambor do oceano no pátio, em 05 de outubro: primeiro dia em que estive junto às crianças.

[38] Brincadeira referente às imagens e aos comentários na Seção Encantar, em que aparecem imagens projetadas e uma imagem das crianças com a professora.

Como aprendemos algo? Como aprendemos música? Essa questão poderia ter uma resposta bastante longa sobre diferentes processos de aprendizagem, os quais aparecem ao longo da tese. Mas também permite uma resposta simples e objetiva: aprendemos com quem faz música e fazendo música. Em outras palavras, nos transformamos numa convivência (MATURANA, 1999) musical, fazendo junto (SENNETT, 2015), observando e escutando quem faz música.

E como aprendemos a ser professores de crianças? Essa pergunta também tem respostas bastante longas e complexas. Aqui, é oportuno lembrar que uma das formas é aprender com as próprias crianças. Esse fato de que aprendemos a ser professores também com as crianças (BARBOSA, 2016; MALAGUZZI, 2016), bem como com nossos colegas professores nas escolas, é uma compreensão que permeou nossas reuniões finais, como a fala que segue:

> *Lu: **Eu acho que foi bem importante o encontro com as crianças... Eu percebi que depois que veio o encontro com as crianças também isso se acentuou mais. Ficou mais... se percebeu mais envolvimento**...*
> *Cla: É, eu pensei, eu sigo pensando que realmente essa coisa de fazer junto é bem interessante porque fica um convite tanto pros adultos quanto pras crianças.*
> *Lu: Aham.*
> *Cla: E também todo mundo junto, fazendo junto.*
> *Lu: Aham. E daí surgem outras né... Porque as crianças, elas são umas caixinhas de surpresa né? Às vezes a gente fica meio tímido pra apresentar, fazer alguma coisa e elas não! Então eles trazem, eles são mais espontâneos que o adulto né?*
> *Cla: Sim.*
> *Lu: Então, vendo assim por esse lado, **a gente aprende bastante com eles, né**?*
> *Todas: Aham.*
>
> *(Transcrição dos vídeos das reuniões finais)*

Figura 15 – Professora e crianças no pátio, em 23 de novembro: fazer junto, olhar, cumplicidade.

A fala de uma professora nas reuniões finais me remeteu justamente à imagem dela mesma acima: sentar-se junto, brincar com sons, com cumplicidade e presença.

> *Ana: Mas eu observei que a gente proporcionando estes "novos" sons, sons desconhecidos pra eles e pra mim, eles vão gostando e vão... Eles precisam só de tu sentar e dar atenção.*
>
> *(Transcrição dos vídeos das reuniões finais)*

Figura 16 – Crianças brincando com instrumento musical levado por mim em nosso primeiro encontro, no dia 05 de outubro.

Figura 17 – Observação das interações no pátio, no dia 13 de novembro: livros.

Assim como, em um ambiente que tenha bons livros e onde se contem histórias interessantes, as crianças desenvolvem um gosto pela literatura e poesia, da mesma forma acontece com sons musicais. Sem dúvida, estes se misturam aos sons da poesia e à própria expressividade sonora das palavras. Para o professor espanhol Juan Mata (2014), é importante destacar que uma relação precoce com histórias e sonoridades é causa direta no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, propiciando prazer e bem-estar. Para o autor:

> [...] essa relação precoce com as histórias e os sons das palavras além de ser causa do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, propicia também uma forma de prazer baseada no puro desfrute das manifestações mais gozosas da linguagem. A psicologia e a psiquiatria têm ressaltado a importância desses primeiros, livres, emotivos e desinteressados encontros com a linguagem para o desenvolvimento psíquico da criança. Ponderam a necessidade de se tomar contato com esses dons gratuitos da linguagem desde o princípio da vida, pois veem nisso não só uma forma de evitar o fracasso escolar, mas também uma via de domínio da língua e apreço por ela com notáveis consequências. (MATA, 2014, p. 51)

Nesse sentido, destaco, conforme Mata, a importância de se pensar no conceito de gratuidade sobre a relação das crianças com a linguagem. Em outras palavras, não se trata de aprender para alguma coisa, mas relacionar-se de forma lúdica, ou seja, na brincadeira e no afeto. Segundo o autor:

> Um conceito muito valorizado por muitos dos pesquisadores que se têm ocupado dos primeiros contatos infantis com a linguagem é o de “gratuidade”. É utilizado para garantir uma das condições fundamentais que deveriam sustentar essas relações primordiais. Trata-se de que as crianças aceitem que paralelamente à língua prática e funcional, utilizada para regular e satisfazer as necessidades cotidianas, existe outra que não serve para nada útil e imediato, que é supérflua e que só tem sentido na brincadeira e no afeto. (MATA, 2014, p. 51)

A participação das crianças na construção de ideias e do próprio planejamento e cotidiano foi tema das reuniões finais, tendo surgido a partir da fala de uma professora, ao apresentar sua documentação sobre o vivido durante o semestre de formação:

> *Rafa: No **tum tum tum do coração** vamos descobrindo como podemos nos divertir numa bandinha com os colegas. Cada sorriso compartilhado, cada gargalhada não tem preço. É um momento único. Nesta tarde a turma brincou, explorou os instrumentos musicais. **Vivenciaram como aprender***

> ***juntos.*** *Para mim, como educadora, foi muito satisfatório ver a participação das crianças em algo que as deixou* ***alegres****. Minha prática se tornou mais leve e significativa. Já tava chegando assim mais pro final do ano e eu já nem sabia mais o que planejava! [risos/desabafo]* ***Daí como veio a interação da música se torna mais leve, assim, no momento que eles criam. Eu me preocupava de eu trazer tudo pronto****. [...] Sempre trazer tudo pronto, mas eles também têm que participar.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

A fala dessa professora, quando se deu conta exatamente da mudança de perspectiva que acontece quando as crianças têm tempo, materiais e espaço para criar, além de um sentimento de segurança e confiança, remeteu-me a Malaguzzi, quando afirma que um relacionamento professor–criança precisa atingir o nível de uma alegria educacional. Para que esse relacionamento floresça, segundo ele, há que se cultivar uma participação alegre e ativa das crianças:

> Para o relacionamento professor-criança florescer ao nível da alegria educacional é necessário que se esclareça imediatamente que nenhum método é realmente frutífero se não implementar a participação alegre e ativa das crianças, se não criar um sentimento de segurança, confiança e sucesso. (MALAGUZZI, s.d. apud CAGLIARI, 2016, p. 82 – tradução nossa)

Figura 18 – Crianças e uma das professoras do jardim, no dia 19 de outubro: brincadeira de banda/maestro com instrumentos musicais da escola.

Figura 19 – Interações musicais no berçário, em 13 de novembro: tambores da escola, tocar juntos.

Figura 20 – Música no berçário: percutindo tubos com chinelos de borracha.

Figura 21 – Sequência de imagens do berçário, em 13 de novembro: interações musicais com canos de PVC encontrados na escola.

Figura 22 – Sequência de imagens do berçário, em 19 de outubro: tempos, repetições.

Figura 23 – Interações musicais no jardim, em 13 de novembro: tubos de PVC encontrados na escola.

A escolha das imagens acima apresentadas tem relação com as leituras de Lino (2010, p. 84), quando escreve que, ao escutar a música das culturas infantis, esta não “ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar a ludicidade do corpo e das paisagens sonoras do entorno”. Sobre a perspectiva de valorizar o prazer

compartilhado também com rimas e histórias, trago narrativas sobre a contação de uma história, em especial, que trouxe diversas reflexões, no sentido que enfatiza Mata.

> [...] Dessa maneira, a linguagem é construída como uma forma de brincadeira, desprovida de outra intenção senão a do prazer compartilhado. As palavras, ou melhor os sons e os jogos que envolvem, são fonte de alegria, de tempo sem pressa, de troca afetiva. Essa função lúdica da linguagem influi decisivamente nos bebês, pois de modo indefectível associam essa língua inicial a momentos de suma felicidade. (MATA, 2014, p. 52–53)

Ao escutar o áudio do vídeo apresentado pela professora dentro da gravação das reuniões finais, relembro o quanto as crianças se encantaram com a história. Ouve-se a voz de alguns cantando junto o Minuet[39], após algumas repetições da melodia durante a história. É interessante perceber, como afirma Mata (2014), o quanto as crianças associam esses momentos de brincadeiras na linguagem a momentos de extrema felicidade. Além disso, são momentos de cumplicidade e bem-estar. Como salienta outra professora em nossas reuniões finais: "*Ana: É que eles memorizam esses momentos que eles gostam*" (transcrição de vídeo das reuniões finais), conforme já citado. Da mesma forma, uma das professoras do jardim destaca, ao apresentar sua documentação:

> *Rafa: Então aqui eu botei um vídeo. Um vídeo de uma daquelas tardes. [Áudio do vídeo comigo contando a história do Minuet para a turma do jardim] Inicio fazendo um "tommmmm" como um chamado pra começar a história. Alguns acham engraçado e repetem "toooom". Durante a história ouve-se risos das crianças, principalmente ao ouvir a voz grave do rei. Ou ao escutar que o rei era mal-humorado. Ouve-se o pai de alguém chegar e a despedida de alguma criança. Mas não paro a contação da história no momento. Apenas dou tchau e a professora faz a despedida.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais, com a fala de uma professora sobre sua documentação)*

As brincadeiras a partir da história do "Minuet" foram tão marcantes para as crianças do jardim e do maternal que algumas passaram a me chamar de "Minuet": "Oi Minuet!", "Chegou a profe do Minuet". No trecho transcrito que segue, acontece uma situação assim:

---

[39] História contada e cantada pelo Grupo Parangolé, projeto EmCantar de MG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qVMjzTNCKHA

> *Lu: Hoje a Gabriela me disse "profe, hoje eu chorei que eu queria meu pai com a profe nova". Daí eu disse "mas qual profe nova? Com quem? Com a Tamini?", "Não, com a profe nova", "Ah, com a Fernanda?", "Nããoo! Com a profe do Minuet!" [risos]. Até eu descobrir quem era! [risos] Sabe que então assim. Eles estão, né, eles sabem. A Clarice tá aqui, que vai ter música.*
> *Pati: Associam com a música.*
> *Lu: Associam com a música. Então a gente percebe essa movimentação já tá bem mais... fortaleceu aqui na escola, sabe? Essa questão da música desde que tu tá aí trazendo essas ideias pra a gente né?*
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Nesse sentido, trago novamente Mata, ao enfatizar essa relação com a língua, que vai muito além de informar para uma maneira de brincar que promove bem-estar desde o nascimento:

> Maria Bonnafé (2008) apoia a necessidade de que os adultos, em suas relações com os bebês, não usem a linguagem só para informar, pedir ou prescrever mas que a usem também como uma forma de brincar, como um modo gratificante de relação mútua, pois esses emotivos intercâmbios verbais, nos quais o som precede o sentido, que não podem ser totalmente compreendidos sem os gestos, movimentos corporais, carícias, expressões faciais, olhares, onomatopeias, melodias, ritmos...que os acompanham, são transcendentais para seu desenvolvimento psíquico. (MATA, 2014, p. 53)

Com essas primeiras manifestações literárias "plenas de rimas e inflexões rítmicas, é possível realizar as mais diversas funções: assinalar, enumerar, nomear, mimar, mostrar, consolar..." (MATA, 2014, p. 53). E enfatiza: "e é certo que todas as crianças, independentemente de seu histórico familiar, reagem com satisfação às primeiras canções e histórias que lhes são oferecidas" (MATA, 2014, p. 53). Dessa forma, procuramos propor interações desde os bebês, brincando com os sons da voz e das palavras, tanto com canções como brincando de cantar melodias para peças instrumentais com sílabas, como "papa", "larara", etc. O brincar com a própria voz, descobrindo possibilidades expressivas, tornava a convivência fascinante para todos nós.

Figura 24 – Crianças e uma das professoras do jardim, no dia 05 de outubro: primeiro dia com as crianças.

Na imagem acima, surgiu uma brincadeira imaginada pelas crianças, após a contação da história do “Minuet”. Cada um oferecia para as bonecas e os brinquedos da sala uma poção mágica, que acabava com o mau-humor e a melancolia, trazendo felicidade e alegrias — como acontecia com o rei na história. Aqui lembro-me novamente de Mata:

> Tal como reconhecido pela neurobiologia, o fantasiar não pode ser entendido como uma função menor, quase uma deficiência, da mente humana, mas uma atividade essencial dela. O neurocientista V.S Ramachandran (2008) afirma a esse respeito que a arte pôde evoluir como uma forma de simulação de realidade virtual [...] Esse modo indireto, simulado, metafórico de aproximação à realidade ajuda a explorar, entender e assumir com serenidade o complexo mundo da vida. (MATA, 2014, p. 58)

Brincar com os sons da própria voz ou do corpo, brincar com objetos com os quais possamos produzir sons, brincar com instrumentos musicais, escutar músicas de variados estilos e formas, histórias ou projeções audiovisuais, dançar, compor são diferentes maneiras de aprender música. Para que possamos compreender esses processos, bem como torná-los visíveis para nós mesmos e para a comunidade escolar, faz-se importante acompanhá-los, registrando-os para assim revivê-los, construindo sentidos, presenças e continuidades nesse coletivo.

4.4 DOCUMENTAR – “Olha o que a gente fez ontem!”: documentar para aprender juntos e significar a convivência

> *Chega um dia em que descobrimos, com os olhos emocionados e expressão de surpresa, que as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas. É aí que descobrimos a necessidade, ou mesmo o dever de tornar público o que nos acontece*
>
> *(BONAS, 2018, p. 77)*

Figura 25 – Momento no corredor do pátio: “olha o que a gente fez ontem!”

Imaginar, planejar, viver, escutar, narrar

Desde os primeiros planos sobre promover uma formação musical com professoras numa escola de educação infantil, houve a compreensão de que seria importante que fossem feitos registros dos processos formativos pelas participantes da pesquisa. Todo esse processo representaria “em primeiro lugar, um exercício de formação, de auto formação permanente” (ALTIMIR, 2018, p. 74). A proposta neste percurso foi que se fizessem registros tanto dos momentos formativos entre nós adultas quanto de observações e escutas das crianças, durante todo o processo vivido

no semestre. Esse percurso foi bastante importante nessa construção de conhecimentos coletiva. Foram várias as conversas sobre como poderíamos fazer esses registros, e o combinado foi compartilharmos essas documentações em duas noites no mês de novembro, e assim fizemos.

Além das conversas presenciais sobre a organização da proposta formativa, foram enviados e-mails relembrando e reforçando a importância de fazermos essas narrativas, junto a algumas orientações, conforme apresentado no capítulo dos percursos metodológicos. É importante destacar aqui que a forma como cada professora iria apresentar sua documentação era aberta a como considerassem que poderia ser mais interessante. Compreendo, como Altimir (2018, p. 57), que “a documentação é toda coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor”. As orientações principais podem ser vistas nos itens a seguir, conforme já descrito nos percursos metodológicos. É importante também registrar que nem todas as participantes puderam estar presentes em todos os encontros. Logo, há mais material de alguns grupos, participantes ou encontros do que de outros também em função disso. As datas a seguir correspondem ao segundo semestre do ano de 2017.

1) 25 de setembro a 02 de outubro – primeira semana: observar e escutar o que as crianças trazem de sonoro/musical. Registrar com imagens, vídeos e relato escrito.
2) 02 de outubro a 09 de outubro – segunda semana: o que poderíamos fazer para incentivar, favorecer ou aprofundar o observado? O que poderíamos propor para favorecer um cotidiano mais musical na escola?
3) 09 de outubro a 23 de outubro – terceira e quarta semanas: continuar observando, escutando, registrando e propondo.
4) 13 e 23 de novembro – encontro na EMEI à noite: apresentar os relatos ao grupo. O que observaram/escutaram? O que foi possível propor ou favorecer junto às crianças?
5) 07 de dezembro: reunião final e devolutiva da pesquisadora sobre os materiais apresentados e enviados por e-mail.

Ao longo deste capítulo, é possível notar que muitos trechos dessas documentações, os quais ficaram registrados nas transcrições de vídeo das reuniões finais, foram colocados em diferentes partes do texto, conforme o foco de cada item

do capítulo. Ao mesmo tempo, é preciso esclarecer que as seleções feitas pela pesquisadora têm o intuito de trazer o foco para alguns elementos específicos, mas nunca para fragmentar pensamentos ou ações — embora isso possa ter ocorrido de alguma forma, ao tentar organizar este capítulo em tópicos. O objetivo, com a organização do capítulo em partes, foi poder pensar sobre cada uma delas na relação estabelecida nos encontros formativos na EMEI. Nesse sentido, não serão apresentados muitos trechos aqui, mas busca-se pensar sobre todas as documentações produzidas de maneira geral. De que forma contribuíram na compreensão das práticas e aprendizagens de adultos e de crianças? De que forma contribuíram para construir uma memória das aprendizagens vividas na escola nesse período de um semestre?

Compreensões ou aprendizagens em movimento

Nas apresentações feitas pelo grupo de professoras, apareceram questões pedagógicas como organização de contextos musicais no cotidiano e escuta sensível e atenta:

> *Rafa: Eu coloquei algumas fotos das situações que eu fiz com eles usando materiais da natureza. Propondo pra eles se dava pra produzir som a partir daqueles materiais e deixei mais livre pra eles explorar, tocar, brincar... Até um momento ali que* ***a Yasmin deitou no chão e disse "ah eu vou ficar aqui ouvindo os colegas fazer barulho". Foi sempre gostoso.*** *Eles se prenderam bastante assim nessa situação. E eu fiquei junto ali mediando assim.* ***Brincando junto com eles. Depois, numa tarde que a Clarice veio, então dos instrumentos, né? Da bandinha, deles tocarem, manipularem.***
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Aparecem referenciais teóricos para além dos sugeridos, como a professora Paola Zordan[40], ao embasar a ideia de que "sem experimentação, criar é impossível, de modo que criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências" (transcrição de vídeo das reuniões finais). Nessa fala, ao apresentar sua documentação, a professora faz seu texto também sonoro: diversas palavras que demonstram sutilezas de uma escuta, como "sons, ruídos, barulhos, batidas", aparecem em seu texto.

[40] Paola Zordan é doutora em Educação e professora na FACED da UFRGS.

> *Rafa: Então eu fiz assim, meio que um resumão, assim, do que eu venho vivenciando, assim, o que mudou na minha prática a partir da música, né, com as crianças. Eu coloquei assim: muitos sons, ruídos, barulhos, batidas, surgiram através da manipulação dos materiais naturais e com os potencializadores, que são nossos pequenos aprendizes.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Aqui é importante apresentar a ideia trabalhada por Mallmann (2015) de que as crianças potencializam os materiais oferecidos nas suas interações, por meio de sua curiosidade, desejo em jogos e brincadeiras. Sobre a escuta, uma professora citou o importante educador musical inglês Edwin Gordon, ao apresentar ao grupo o conceito de que a aprendizagem musical se dá pelos ouvidos, e não pelos olhos. Inclusive, foi nesse momento que eu percebi e comentei sobre o conceito de *paisagem sonora* trazido por Schafer — o que acredito que não havia feito até então. Outros temas que se fazem presentes nas discussões sobre o trabalho do professor nas escolas são motivação, bem-estar, cooperação, cansaço. "*Rafa: E chega um momento que tu esgota, parece, a criatividade, né, e precisa ser motivada a procurar outras coisas.*"

Nesse sentido, as interações musicais contribuíram para uma mudança nesse quadro de cansaço e falta de motivação, por meio de uma convivência cooperativa entre adultos e crianças, trazendo bem-estar a todos os envolvidos. Nos referenciais teóricos trazidos por essa mesma professora do jardim, salienta-se a compreensão de que a música faz parte do cotidiano das pessoas de maneira geral — e o mesmo ocorre na escola. Por outro lado, enfatiza o cuidado necessário do pedagogo na escolha dos repertórios musicais, atentando para que "tenha boa referência vocal" e esteja "de acordo com a faixa etária".

Proposições e momentos musicais foram relatados a partir de canções tradicionais infantis, com registro gráfico dos sons das músicas e/ou seus personagens e escolhas na turma do jardim:

> *Fer: A partir de cantigas de roda, daí eu propus pra eles desenharem as músicas e os sons que elas traziam. Eles foram pro pátio, então, fazer os desenhos, com giz e... As crianças também registram as cantigas através do desenho, da grafia. Numa situação de aprendizagem, na sala, com cantigas de roda, a proposta foi que desenhassem as músicas que mais gostaram de cantar e com os seus personagens.*

Escutas da *paisagem sonora* da escola

Escutar a vida da escola foi algo também presente nas falas finais, e que já era uma prática da professora do jardim. Observa-se aqui que as duas professoras do jardim (manhã e tarde) aproveitam o pátio para momentos de escuta e proposições variadas que se complementam:

> *Pati: e eu botei um dia de manhã.* ***Do nada.*** *Botei lá na TV e deixei. E disse "vamos escutar o que tem aqui..." E eles ficaram "ué profe, isso é passarinho", eu disse "mas vamos cuidar uma coisa". E fui passando. Eu não deixava até o final. Deixava um tempo e pulava. "Mas esse é diferente" [alguma criança comentara]. E eu fui. Daí eu dizia o nome dos passarinhos e eles tentavam adivinhar: "mas quem é esse passarinho?", "aonde tá esse passarinho?" Daí ali também. Tipo trabalhando a audição, escutar uma coisa diferente. Quando a gente tá no pátio. Às vezes eu faço o livro de história. Eles acham uma sombra pra se acalmar antes de ir pro refeitório. Aí eles ficam quietinhos e eu digo "fiquem lendo os livros e escutem os sons..." daí eles ficam olhando [fazendo menção de olhar para cima] e lendo o livro.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Outras sensações emergiram a partir dos momentos com projeções de vídeos, gerando ideias e ações, como é possível ver na fala de uma professora do maternal. Também na fala dela, destaca-se uma transformação de concepções, junto a uma ideia de organização muito importante para pensar em propostas pedagógico-musicais que tenham sentido para ela e para as crianças. Isso se deu a partir de encantamentos, ou seja, a partir de um estado de presença provocado por algumas experiências:

> *Ana: Eu filmei, naquela documentação que eu botei, eu mandei pra ti, que eu filmei aquele momento. E eu passei também a trabalhar bem mais né? A questão do data-show, música, animação! Eles adoram iluminação na sala, escuro, sons. Com os sons que tu trouxe. Antes eu trazia uma bagunça de música digamos assim [risos]. Mas é com uma coisa mais pedagógica, com mais objetivos [movimentos com a mão desenhando uma linha/continuidade] [...] Bah, isso aí eu vou levar pra vida toda, mas as crianças foram as mais beneficiadas. E não pode parar ano que vem, né gurias? Porque vai vindo outra safra. Vai sair uma turma ali que aprendeu, vai embora. E vai entrar novos e aí tu vais repercutindo por cinco anos aqui na escola. Eu acho que é bem bacana isso.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Da fala acima, ainda é fundamental destacar o desejo e a necessidade de uma continuidade, para que aprendizagens e práticas possam ser consolidadas numa escola. E como a professora traz, depende de que a comunidade escolar esteja envolvida com isso, e não uma pessoa apenas. Ressalto ainda que, nessa fala e em outros momentos, foi destacado que “as crianças foram as maiores beneficiadas”. Essa afirmação faz pensar que ter proposto uma formação envolvendo também as crianças gerou, de fato, um movimento em toda a comunidade escolar.

Outros registros sensíveis por parte das professoras do berçário foram apresentados mais em formato de imagens do que de texto. Nas imagens, vê-se algumas sequências tornando visíveis as interações. Foram apresentados vídeos e algumas falas nas reuniões sobre suas escutas, bem como sobre a organização de contextos de aprendizagem e suas percepções desses processos. De acordo com Bonas:

> A documentação é uma ferramenta imprescindível para seguir o desejo das crianças para conhecer e compreender o mundo. Torna visível a sua atividade e permite refletir, melhorar o trabalho de cada dia e ordenar o pensamento. A documentação torna visível a trama de relações causais que é produzida, seja em um momento fugaz, seja ao longo de um período na escola. Por sua vez, permite mostrá-lo fora, estabelecer um diálogo com as famílias e aprofundar o sentido de “comunidade”. (2018, p. 77)

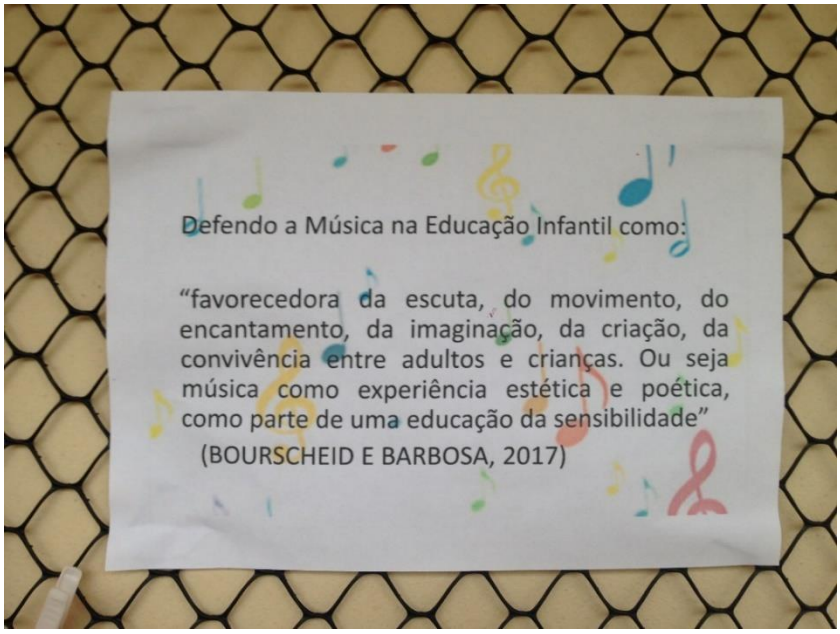
Figura 26 – Registros das professoras do berçário: interações musicais com baldes/tambores, tocar junto, olhar confiante bebê–professora.

Figura 27 – Registros das professoras do berçário: materiais construídos por elas para os bebês.

Nessa escola, já se tinha como prática expor documentações nos corredores próximos às salas de cada turma. Em mais de uma visita, foi possível enxergar imagens, reflexões e referenciais teóricos expostos sobre a relação das crianças com música durante o período da formação proposta. Num desses dias, algumas crianças do maternal vieram orgulhosas me mostrar: “Olha, Clarice, o que a gente fez ontem!”

Figura 28 – Materiais expostos em 19 de outubro: “olha, Emily, como tu tá linda!”

05 de outubro: imagem em que a menina aparece tocando, na documentação da professora, e que sua colega comenta (citada na figura anterior).



4.5 ENCANTAR – “Parece que uma magia vai cair em cima da gente!”

> *Não é confortável nem simples falar de beleza e estética num mundo afligido por injustiça, pobreza, repressão e crueldade. Beleza e estética podem parecer ideias tão efêmeras e tão apartadas da nossa vida diária que quase sentimos vergonha de falar sobre elas. Ao mesmo tempo nós podemos perceber o quanto contrariam uma fragilidade aparente com uma força extraordinária e uma resiliência que derivam dessa própria fragilidade.*
>
> *(VECCHI, 2010, p. 10 – tradução nossa)*

Figura 29 – Alguns materiais utilizados no 3º encontro formativo, no dia 25 de setembro.

Sensações em movimento

“*Como será que as crianças iriam reagir se a gente colocasse uma coisa assim? Sem falar nada... coloca ali e deixa!*” Encantamento pela experiência estética. Outra professora comenta: “*Esse gato tá na ópera! Será que eles estão brigando? Eles estão fazendo amor! [risos]*”. Nesses breves comentários, cabe uma complexidade, cabe o tempo da presença, das sensações que movimentam ideias, memórias e conceitos. Esses comentários emergiram logo após escutarmos um áudio do “Dueto cômico dos gatos”[41], numa noite de formação na escola. Curiosamente, no encontro de sábado que se seguiu a esse, as professoras da escola de música de Lajeado também o

[41] Já referenciada obra para duas sopranos e piano atribuída ao compositor de óperas italiano Giocchino Rossini.

haviam ensaiado para apresentar ao vivo ao grupo. Num encontro posterior ainda, assistimos a um vídeo de uma maravilhosa performance desse dueto, que está disponível na internet. Foram momentos de encantamentos, e alguns geraram logo hipóteses sobre como seria apresentar a música para as crianças. Será que causaria as mesmas sensações do que em nós? Será que achariam divertido? Será que achariam interessante? Como será que seria?

Num outro contexto, assistimos com as crianças, em forma de projeção, a vídeos que também havíamos visto juntas em uma noite formativa. Numa primeira tarde, assistimos ao material numa grande projeção na parede. Numa segunda oportunidade, eles foram vistos no formato da tela do *data-show*. Isso se deu porque a ideia era colocar outros vídeos, mas o desejo de reviver as sensações daquele primeiro encontro foi muito intenso. Assim, assistimos novamente aos dois vídeos preferidos[42] e, num outro momento, assistimos a outras performances. Nas imagens que seguem, crianças da turma do maternal aparecem brincando com os sons e as imagens projetadas. Após terem assistido aos dois vídeos sentados em forma de "cinema", foram brincar na parede. Com o vídeo "dos flamingos", inventaram uma brincadeira em que "pegavam" os flamingos pela mão e levavam um por um para sua professora, como mostra a imagem no final da sequência. A partir das tantas brincadeiras que surgiram dos encontros, trago novamente Nussbaum, ao insistir com Dewey:

> para as crianças, o que importa não são as "belas-artes", querendo dizer com isso um exercício contemplativo no qual as crianças aprendem a "apreciar" as obras de arte como objetos desligados da realidade. Nem elas deviam ser levadas a acreditar que a imaginação só é admissível no domínio do irreal ou do imaginário. Em vez disso, elas precisam perceber que existe uma dimensão criativa em todas as suas interações e considerar que as obras de arte são apenas uma das esferas nas quais se cultiva a imaginação. (NUSSBAUM, 2015, p. 103)

[42] "Dança da fada açucarada", de P. I. Tchaikovsky, e "A dança dos flamingos", de C. Saint Saens, em animações do DVD Fantasia Disney 2000.

Figura 30 – Sequência de imagens do maternal, referentes a propostas musicais, no dia 13 de novembro: projeção audiovisual Disney fantasia 2000.

Ao conversarmos sobre tais experiências, uma professora exclamou: "*da projeção, das imagens, daquela... eu achei muito* ***lindo****, assim, sabe? [...]*". Mais adiante, ela coloca também que foram momentos que tocaram as crianças. Sobre isso, as duas professoras do maternal da tarde, que participaram da pesquisa[43], narraram, numa das reuniões finais:

[43] Houve algumas mudanças de quadro de profissionais logo no começo do trabalho de campo, e as professoras da turma de maternal do turno da manhã não fizeram parte dos encontros e da pesquisa como um todo.

> *Fer: e a Camili não queria ir pra janta. Por isso que eu não sabia! A Poli ali chorando e não sei mais quem tava chorando. E eu perdi o controle de quem tinha ido já e quem tinha voltado. E quem não tinha vindo. E eu disse "Camili, vai jantar". A Val veio três vezes chamar ela. Eu tinha perdido o controle. Tá. Mas será que ela não foi?*
> *Cla: E a gente também não tava entendendo se ela queria ir ou se queria ficar.*
> *Fer: Não, ela queria ficar aqui [mesma sala onde estávamos, foi onde fizemos a proposta com música no dia comentado].*
> *Cla: Sim.*
> *Ana: Ela disse pra mim "profe, eu quero voltar pra música". Eu disse "então come que tu vais voltar lá". Ela comeu bem rapidinho feijão e veio [risos]. Ela comeu só o feijão. Mas pra tu ver,* ***o encantamento****, né.*

Ao final desse diálogo, as professoras comentam:

> *Rafa: Como nós estamos esgotadas no final do ano, eles também, às vezes se esgotam com a gente né. Eles precisam...*
> *Lu: Um gás novo.*
> *Rafa: É, um gás novo.*
> *Lu: Um gás novo pra escola.*

Em certo sentido, temos aqui um encantamento em contraposição a um esgotamento. Ainda sobre as projeções, encantaram-me os comentários das crianças da turma do jardim. Sobre a animação da "dança da fada açucarada": "*tá fazendo as cores brilhar!*"; "*mas que tanto!*", referindo-se ao número de fadinhas ou luzinhas que aparecem no desenho. Alguns exclamavam os nomes de algumas cores: "*amarelo!*"; "*verde!*"; "*tá vendo que tem azul?*"; "*é uma teia de aranha!*"; "*parece que uma magia vai cair em cima da gente!*"[44]. Ao final da música, tem-se a impressão de que as cores explodem. Uma menina do maternal exclamou: "*ela morreu!*" Um menino do jardim: "*ah, ela voltou a ser açúcar de novo!*" — algo que eu nunca havia interpretado, mesmo tendo assistido muitas vezes ao mesmo vídeo. Além dos encantamentos com as projeções, uma menina ficou com medo da música ou do vídeo no primeiro dia, e não queria ficar na sala. A professora disse depois que às vezes a menina sentia medo quando havia bichos ou sons diferentes nas músicas. A educadora conversou com ela nesse dia, e ela não quis ficar. Foi interessante ver que, no encontro seguinte, ela foi uma das crianças que mais aproveitou o momento de assistir aos vídeos, encarando e superando seu medo do desconhecido.

---

[44] Fala de uma menina do jardim, ao assistir à animação Disney Fantasia 2000, para a "dança da fada açucarada".

Figura 31 – Interações musicais com o jardim utilizando recurso audiovisual, no dia 23 de novembro.

Para pensar ainda nos encantamentos, lembro-me de alguns comentários de uma professora do berçário, ao relembrarmos momentos com os bebês, ao brincar com canções e sons de animais. Ela perguntou "*tem bicho na tua casa, Mel?*", ao que a menina responde, feliz: "*a Mel tem todos!*". Assim, percebemos ainda a alegria que é poder cantar, brincar e dançar com elementos que fazem parte da vida fora da escola, trazendo-os para esse convívio. E isso vale para crianças e adultos.

Figura 32 – Primeiro dia com as crianças, no berçário, no dia 05 de outubro: instrumento musical reco-reco – som de sapo.

4.6 **SENSIBILIZAR** – “Eu não sou de música, nunca fui”

Figura 33 – Manhã de sábado musical junto ao GMP, na escola de música em Lajeado, no dia 30 de setembro.

Professoras, crianças e repertórios em movimento: sensibilizar para movimentar

Transformações, reflexões, escutas, percepções, aprendizagens são oportunidades para pensar sobre a própria trajetória de formação. Aqui cabe retomar o pensamento de Barbosa (2016) sobre o compromisso de formar docentes que possam "pensar sobre estas experiências de forma reflexiva". Parece ser exatamente o que acontece aqui:

> *Pati: Não, o que eu ia também dizer que... Eu sou bem sincera. Eu não sou de música. Não sou muito fã.*
> *Cla: Sim.*
> *Pati: E, ahn, mas eu notei neles. Depois que a gente começou, depois da formação. Depois das primeiras vezes.* ***Eles começaram por conta própria a cantar. Brincando****.* ***E isso nunca me chamava a atenção****. E, eu vi que eles começaram. Às vezes nem eram só essas músicas. Eles começaram a cantar as outras que eles iam aprendendo: o "roda cutia"... Aí eles começaram a brincar com brincadeiras de roda durante as brincadeiras. E assim eles vão. Se eles tão no refeitório, às vezes tem que lembrar eles que não é hora de ficar cantando alto. E eles começam lá no refeitório a cantar.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Nessas falas fica evidente o movimento de transformação dessa professora, tanto com relação a sua escuta sobre as expressões sonoras das crianças quanto à transformação das próprias crianças — além da transformação na percepção de si mesma sobre tudo isso. Ao mesmo tempo em que inicialmente afirma "não ser de música", foi uma pessoa que esteve presente em quase todos os encontros, sempre refletindo, participando e contribuindo das mais diversas formas. A narrativa dela segue apresentando uma série de escutas e propostas ligadas à música ou aos sons do cotidiano da escola.

> *Pati: Assim, eles [as crianças] foram. A mesma coisa se eles estão com um brinquedo, eles começam a produzir sons, eles estão no pátio, eles acham alguma coisa pra produzir som. Eles assim tão... eles, com tudo que já tá sendo trazido né?*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Essa afirmação está relacionada com o pensamento do compositor John Cage, trazido por Schafer ao comentar sobre a definição de música: "Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto" (CAGE, s.d. apud

SCHAFER, 2001, p. 19). Na sequência, enfatizam-se as mesmas colocações no diálogo:

> *Pati: **É uma coisa que eu sempre quis despertar**, mas eu era de banda, tocava em banda de escola. Mas é uma coisa que nunca me despertou pra trabalhar com crianças.*
> *Cla: Sim...*
> *Pati: Eu não sei como chegar na criança e passar... Isso nunca, sabe?*
> *Cla: Sim. Porque tem isso. Não necessariamente porque a pessoa toca alguma coisa, ela leva aquilo né?*
> *Pati: **Então era uma coisa que sempre me deixava inquieta**...*
> *Cla: Sim...*
> *Pati: ...música. Sempre. Agora o canto, eu sempre cantava as músicas normais, as cantigas, as mais antigas. Mas não sou aquela coisa de explorar com eles, então...*
> *Lu: **E aquela questão de que qualquer objeto, qualquer...***
> *Pati: **Coisa.***
> *Lu: **Coisa tu tira um som dali, né? É isso que...***
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

A partir da fala bastante sincera e firme de uma das professoras ao dizer “não sou muito de música”, emergiu ainda um importante diálogo sobre o fato de que não se torna necessário que todas as professoras de uma escola precisem gostar de música. Cada uma terá sempre suas preferências e gostos. Não é possível que todos gostem de música do mesmo jeito, nem seria desejável. Aquela professora que aprecia muito teatro naturalmente poderá trazer isso de alguma forma na relação com as crianças. Da mesma maneira, alguém que aprecie cozinhar ou plantar poderia, na relação com as crianças, transmitir esse gosto. Ao mesmo tempo, porém, faz-se necessário que nós, enquanto professoras de crianças, ofereçamos oportunidades das mais diversas a elas, incluindo aí a música.

Foram vários os momentos ou falas em que identifiquei movimentos de compreensão, de escuta, de reflexões. Outro ponto importante no que diz respeito à música na escola infantil é o que apresenta a professora ao narrar que pensar, pesquisar, conversar, planejar interações musicais com crianças foi algo com que se deparou diretamente no trabalho na escola, e não durante a graduação, por exemplo. Assim, reforça-se a importância de reflexões sobre os currículos tanto de formação inicial quanto continuada para tratar dessa temática. Uma lacuna nesse sentido foi notada já na revisão bibliográfica dos estudos na área, e aparece aqui também como uma reflexão das professoras com relação à necessidade que sentem de buscar,

pesquisar, estudar e ampliar possibilidades pedagógico-musicais para as crianças na escola. A professora enfatiza aqui que, além de toda essa busca constante por referências, estar sempre atenta ao que dizem — ou como respondem as crianças na interação com diferentes repertórios — é parte importante dessa trajetória de aprendizagens conjuntas no cotidiano da escola. Trata-se de experimentar e aprender juntos.

> *Ana: ...assim, que não tem nada a ver [referindo-se a uma canção tradicional brasileira que foi cantada no encontro musical do sábado], digamos, com o universo infantil, mas o simples fato de tu se sentar com eles numa roda e cantar, tava todo mundo cantando. A Val cantando bonito ali, né?*
> *Cla: Que amor né?*
> *Ana:* ***E isso é muito legal! Só que a gente tem que, a meu ver, se dedicar a isso, né? Estudar, procurar***
> *Cla: Sim.*
> *Ana:* ***Ter referências, pesquisar, porque, o que tu tem trazido, eu pelo menos tenho reproduzido, tentado passar pras crianças.***
> *Cla: Experimentar também, né?*
> *Ana:* ***Experimentar. Experimentar, a música, o gosto.*** *"Ah, isso não, profe!", "isso sim!", "vamos cantar o Minuet?", uns "sim!", outros "não!" [risos].* ***Depende do momento que eles estão. Às vezes eles não tão muito afim, né?***
>
> *(Transcrição dos vídeos das reuniões finais)*

A professora pontua ainda que considera que esta pesquisa levou para a escola uma *sensibilidade*. Essa afirmação me faz refletir bastante. Como posso "transmitir" uma sensibilidade? Embora fosse, de certa forma, um objetivo, não sabia exatamente se isso seria possível. De que formas eu pude enfatizar essa tal "sensibilidade"? Logo identifico a mesma afirmação feita por outras participantes da pesquisa, como é possível ler nos trechos transcritos referentes às últimas reuniões.

> *Ana: É, a Rafa colocou muito bem ali né. Eu acho que, todas nós que somos educadoras, temos a mesma sensação, né, dessa* ***sensibilidade que tu nos trouxe****. Principalmente pra mim que sou leiga ainda na pedagogia e na música infantil então...* ***Eu me deparei com música infantil aqui na escola né****? Muita galinha pintadinha, muito patati patata...*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Assim, foi possível conversar sobre repertórios que chegam a nós pelas mídias, e sobre os quais precisamos pensar, precisamos escutar e, assim, selecionar/escolher. No mesmo sentido, outra professora pontua:

> *Rafa: Daí eu botei um agradecimento por tu ter emprestado teu **tempo** e vir nos **sensibilizar** né, e que eu **cresci bastante** também e **me sensibilizei** e **cresceu minha prática** como **pessoa e como profissional**. E era isso.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Conforme Jean, podemos afirmar mais uma vez que cultura pessoal só é cultura quando é partilhada. De acordo com Bateson (apud VECCHI, 2010), é importante lembrar que estética diz respeito a padrões que conectam. Conectam experiências, conectam pessoas, conectam repertórios a pessoas, e assim por diante.

Outro movimento que aparece em diversas situações é o de co-aprendizagem entre as professoras, e não somente entre as crianças. É uma ideia, uma nova possibilidade que só surge ao se investir tempo em conversar sobre práticas e possibilidades:

> *Fer: Eu jamais imaginei que poderia [...] Eu jamais tinha pensado nisso com música. Tipo, é uma ideia nova. É algo novo que eu aprendi. Que nem com a Rafa hoje, sabe?*
> *Cla: Sim.*
> *Fer: Pensa. Desenhar a música! "Vamos desenhar a música que a gente cantou hoje! Vamos desenhar o Minuet!" Entende?*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Aqui cabe mais uma vez lançar mão de Mata (2014):

> [...] Essa "terceira zona" situada entre sujeito e objeto, que para Winnicott era absolutamente necessária para o início da relação entre criança e mundo, e onde tem lugar a brincadeira, se conserva ao longo da vida nas experiências que correspondem às artes, e a à religião, à vida imaginária e ao labor científico criador. (MATA, 2014, p. 56)

Penso que o fato de essa sensibilidade, como relataram as professoras, ter sido de alguma forma trazida por mim em nossos encontros diz respeito, sim, a uma busca por um estado de presença, que não pode ser permanente e nem garantido (GUMBRECHT, 2010), mas que foi buscado constantemente na relação com repertórios e na arte (DALLA ZEN, 2017; PACHECO, 2011; CARVALHO, 2011; NUSSBAUM, 2015; JEAN, 1990; RICHTER, 2016). Como diz uma canção tradicional que muito cantamos e brincamos em roda, "se tiver raiva de mim, eu não sei por que

razão, se for falta de carinho dou procê meu coração”[45]. É uma busca por empatia, presença ou uma formação humana e sensível. Nesse sentido, trata-se de conviver, compartilhando sensações, emoções, canções, histórias e criações, e não necessariamente “aplicar” novos métodos em educação ou música. Trago essa última reflexão aqui, pois, em várias conversas, houve certa tensão quando alguém falava sobre “aplicar” as ideias trazidas *versus* “compartilhar” ideias, entusiasmos, alegrias. Ficamos com a segunda opção.

Figura 34 – Arquivo das professoras do berçário: escutas de diferentes materiais propostos por elas no cotidiano.

[45] Roda da carambola, CD/DVD Parangolé, projeto EmCantar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JlnSX2GMlHo

4.7 **ESCUTAR** – “Agora eu ando pela escola e escuto muitos sons e músicas diferentes!”

Figura 35 – Interações musicais no jardim, no dia 13 de novembro: escutas, brincadeiras sonoras com tubos da escola.

Ocorrem transformações na *paisagem sonora* (SCHAFER, 2001) da escola por meio da escuta da diretora e das professoras. Escutar e perceber para transformar ou fazer escolhas conscientes. Escutar para ampliar possibilidades. *Paisagens sonoras* em movimento. A fala e apresentação da documentação pela diretora da escola ilustra:

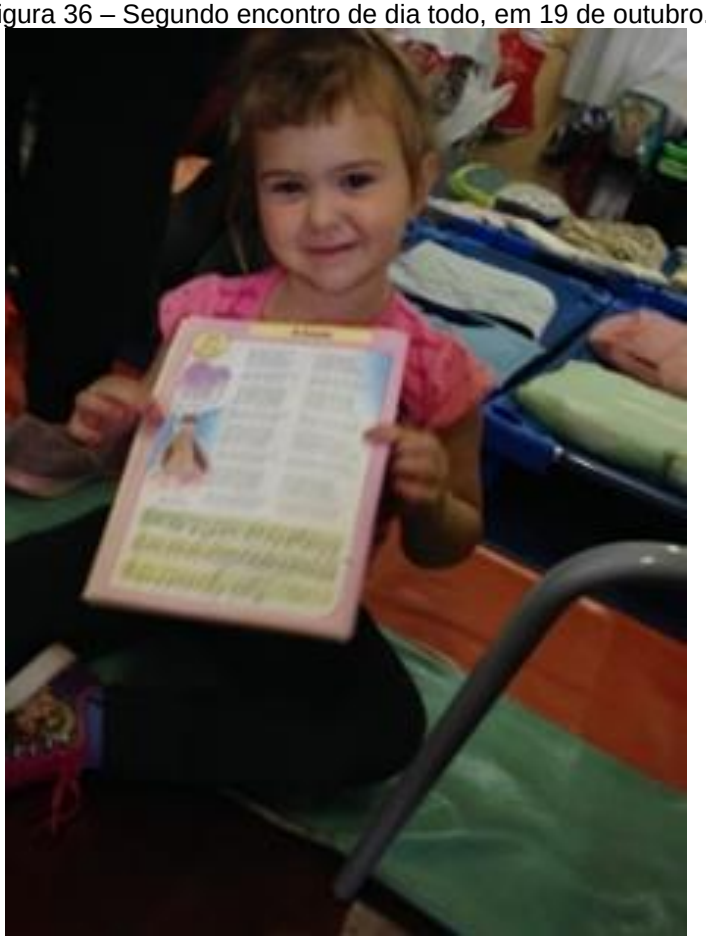
> *Lu: Então: a música no dia a dia da escola: mudanças significativas [apresentação da documentação projetada no telão]. Então, ahn**, primeiro, eu fiz o registro então dos momentos que a gente teve a noite né, onde começou a despertar muita coisa, acho que nas professoras.** Aquelas ideias que tu vinha trazendo. A gente foi tendo outra visão de, ahn, da música né? Que a gente ouvia/via muito pelos corredores eram os CDs comuns de músicas infantis assim né? E que isso mudou. Isso já é bem diferente hoje. Tu ouve mais aquelas músicas, essas sugestões que tu trouxe né e que as crianças tão se envolvendo. Acho que até mais, ou não se mais, mas como tu disse, a gente tá percebendo mais também os sons, os ritmos [som de um passarinho passando cantando nesse momento]. A gente tá mais atenta também.*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Na sequência dessa mesma fala, segue uma narrativa dos processos percebidos. Ali identifico nitidamente também que as escutas propostas na formação favoreceram sensações as quais desencadearam novas ações. Mais que isso, mobilizaram o desejo de compartilhar alegrias com as crianças:

> *Lu: [...] Enfim, isso despertou nos professores que acabou trazendo [aqui algumas pessoas começam a falar junto sobre essa questão perceber mais e/ou oferecer mais]*
> *Izi: **A gente acabou proporcionando mais**.*
> *Cla: Eu acho que acontecem as duas coisas meio juntas... É o que eu percebo assim.*
> *Lu: É, tipo, a gente despertou nos professores que tão transferindo isso pro dia a dia e tão **compartilhando** com as crianças, né? Isso que eu percebi. Então, eu escrevi um pouquinho né. [lendo] que foram encontros onde pudemos vivenciar novas experiências com um novo olhar para a música. Experiências essas que foram compartilhadas com as crianças em diferentes espaços na escola. **Porque a gente vê que no pátio tem situações envolvendo a música. Nas salas né***
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Identificam-se, em muitos pontos das falas nas reuniões finais, comentários em que se encontra música em situações das mais variadas, como no exemplo da menina que, ao me ver, veio correndo me mostrar que “tinha música” no livro que ela estava olhando. Logo seus colegas queriam conferir se, nos livros que folheavam, haveria “música” também.

Figura 36 – Segundo encontro de dia todo, em 19 de outubro.



Lu: e daí o próximo [slide] que mostra as crianças nestas situações, né? Que os professores. Como é que eu vou te dizer? Que os professores baseados nos encontros, nestas propostas. ***Então, os professores trazendo as situações pra eles, compartilhando, e as crianças envolvidas****. Tanto que eu já peguei várias situações, como aquele dia do livro né? [risos]*
Cla: Ah! Aquele dia foi muito legal!
Lu: Eles olham pra Clarice e eles veem a música! Então ela pegou o livro e já, né.
Cla: A Larissa! Na sala do jardim. Eles estavam olhando alguns livros. Acho que a gente comentou aquele dia.
Lu: Aham. Aí ela trouxe um livro que tinha uma partitura.
Pati: Aham. Aquele dia.
Lu: E mostrou pra ela [para mim].
Cla: E me mostrou "aqui tem música!" E daí os outros ficaram procurando pra ver se no deles tinha "música" também.
Pati: Aham.

(Transcrição de vídeo das reuniões finais)

Um questionamento importante que surgiu a partir das escutas e reuniões foi: existem *repertórios* inadequados para as crianças? Qual o papel da escola nesse sentido?

> *Lu: Porque eles [as crianças] traziam muito esses funk.*
> *Pati: e isso daí eles já não...*
> *Lu: bem fora da idade deles né? [...] Então, aqui na escola eles estão ouvindo, ahn, coisas diferentes eu acho. Por isso que tá agradando também tanto né? Porque eles, eu acho, que como foi gostoso pra a gente ouvir essas músicas pra eles também tá sendo. [sons de passarinhos cantando ao longe]*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Não se trata de estilos ou formas musicais inadequadas, pois partimos do pressuposto de que todos os estilos e formas podem ser interessantes e manifestam expressões de variadas culturas. Por outro lado, algumas músicas de fato trazem conteúdos inadequados para as crianças, da mesma forma que livros ou filmes não são indicados para essa faixa etária — especialmente no que diz respeito a algumas letras de canções. Outra reflexão tratou de repertórios que não chegam a ser inadequados, mas que, ao mesmo tempo, não são interessantes do ponto de vista de qualidade artística ou arranjos. Por exemplo, aquelas canções que são bastante difundidas pelas mídias em formato audiovisual e com desenhos muito parecidos, arranjos sempre iguais e simplificados, que não favorecem sensações nem criações. Nesse sentido, não ampliam possibilidades de aprender. Logo, faz-se importante pensar no porquê de sua presença ou não dentro da escola. Cabe aqui uma reflexão: será um alívio para as crianças escutar outros tipos de músicas, outras sonoridades, outras referências para além do já conhecido? Pela fala das professoras, parece que sim.

Repertórios

Num dos diálogos transcritos das reuniões finais, fica evidente a importância dada pelo grupo aos repertórios apresentados. Foi a partir dos repertórios que novas ideias e práticas surgiram de diferentes formas. Naquele momento, eu ainda sentia certo “pudor” em sugerir muita coisa. E sobre as sugestões comentamos:

> *Cla: Ah! Que bom! É, eu, ahn, eu fico pensando nessa coisa das sugestões das músicas. Que eu fico pensando que não é tanto, claro, é legal trazer as sugestões, mas talvez mais legal é fazer um convite a buscar outras coisas assim.*
> *Lu:* ***É, mas a partir dali que vai surgindo.***

Reafirmamos aqui a necessidade de oferecer repertórios, pois funcionam sim como um convite ao novo e instigam a buscar sempre mais, apresentando as sugestões de diversas formas: cantando junto, dançando, lendo, assistindo a um vídeo, brincando. A diretora pontua em seguida: "*Falando por mim e para mim. Foram músicas bem... eu não conhecia! Para mim foram novidades assim. E a gente se envolveu tanto que quis compartilhar com eles né?*". Essa afirmação da diretora da escola, ao comentar sobre os repertórios apresentados e a maneira como interagimos com eles, remete à já citada afirmação de Pacheco de que "alegrias não são egoístas. A presença de uma não exclui as possibilidades de outras. Neste caso, a primeira serve como guia para a segunda, ou seja, o prazer de buscar aquilo que não está disponível, aquilo que não é visível, audível" (PACHECO, 2011, p. 20–21). Remete também diretamente a Richter (2016), quando afirma que cultura é vida compartilhada, e a Jean (1990), que destaca que uma cultura só existe quando é compartilhada.

É preciso escutar para não prever ações "apenas" com o "pensamento adulto". Eu havia passado o dia com as crianças na escola, ora propondo momentos de música, ora escutando-os e observando-os e a seus contextos. Num momento, quando era hora de finalizar "a música", pois iriam lanchar ou tinham outra necessidade, alguns queriam "escutar mais música". Eu então prometi que colocaria música no final da tarde, no pátio. Porém, quando chegou esse momento, fiquei apreensiva por estar "exagerando na música", como se estivesse ansiosa por propor muitas coisas, e acabei não colocando a música. Então, algumas crianças vieram até mim e reivindicaram: "*Ué, tu não disse que ia colocar música no pátio pra nós mais tarde, Clarice?!*" A imagem a seguir mostra o momento logo após essa fala, em que providenciei a música conforme o prometido. Ali coloquei outras "novas", bem como as que as crianças iam pedindo.

Figura 37 – Segundo encontro musical com as crianças, no dia 19 de outubro: escutando música no pátio.

4.8 **EXPRESSAR** – Elementos para compor uma formação musical de professoras que possa ser estética e poética

> *o artista cria mundos possíveis transformando metaforicamente o que é ordinário e convencional, e nessa capacidade reside seu mérito*
>
> *(MATA, 2014, p. 63)*

Neste último item do capítulo, compreende-se que os elementos discutidos nos itens anteriores contribuem para a construção da expressão, da criação e, portanto, de uma autoria. Numa das últimas falas da nossa reunião final, apareceram de forma destacada elementos que compõem uma docência com crianças, como gostar, emocionar-se, sensibilizar-se, para então compartilhar repertórios com as crianças, de forma que elas mesmas “internalizam” e “memorizam” tais referências. A certeza disso é que passaram a brincar entre elas com os novos repertórios, como antes fizeram e aprenderam com suas professoras — ou seja, tornando-os experiência, tornando-os seus. Como a professora coloca, “uma coisa puxa a outra”. Mais uma vez, o fazer junto, o transformar-se na convivência e a co-aprendizagem fazem ainda mais sentido, costurando a escrita de forma especial. Cantar para as crianças e cantar com as crianças são também destacados em algumas falas. Ações como escutar, observar, experimentar, para perceber os momentos de fazer uma ação ou outra, ou nenhuma,

bem como procurar, estudar, selecionar repertórios que “não apresentem tudo pronto”, mas que convidem as crianças de alguma forma a ser parte da música, emergiram das professoras como fundamentais nos nossos diálogos finais.

O que chama a atenção, ainda, ao retomar os vídeos das reuniões, é a expressão das professoras ao falar com entusiasmo dos processos vividos, das memórias construídas e das alegrias compartilhadas. Infelizmente, não é possível reproduzir essas emoções aqui. Como Gumbrecht (2010), compreende-se que algumas experiências não são possíveis de serem transmitidas por seu sentido apenas. Contudo, como já disse Sennett (2015), “numa conversa, é preciso encontrar as palavras”. Parece-me, finalmente, que algumas palavras foram “encontradas” ao longo dessa jornada. Palavras escutadas, palavras lidas, palavras sonhadas, palavras compartilhadas:

> *Ana: Mas quem mais ganhou com isso tudo no final realmente foram as crianças. Porque como a Pati disse, eles já vão vindo com uma outra abordagem da música. Porque a gente vai passando, porque a gente foi gostando, se emocionando, se sensibilizando e transmitindo pra eles, e eles já internalizaram aquilo, memorizaram, brincam entre eles...uma coisa puxa a outra [...]*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Como expressam as palavras da diretora, também nos encontros finais, a partir de uma escuta mais geral, mostram-se ações das professoras e crianças em movimento

> *Lu: É, e agora a gente percebe que tá surgindo outras propostas com as crianças né, em cima disso. Tipo esse da Bruna com os potinhos, com os sons né... Uma coisa que veio a partir dali*
>
> *(Transcrição de vídeo das reuniões finais)*

Para Mata (2014) e Richter (2016), as ficções, ou seja, as formas de expressão poética da linguagem, permitem criar mundos, cada uma com sua especificidade.

As composições e os jogos de improvisação permearam quase todos os encontros noturnos: diferentes regras, as quais foram tomadas emprestadas do campo da composição musical, guiavam-nos a jogar e brincar com os sons, fazendo escolhas e assistindo a variadas e inusitadas expressões musicais das colegas e

parceiras nessa jornada. Se existem várias formas de construir mundos, aqui nos dedicamos a imaginar e construir mundos musicais.

> Os mundos são múltiplos e podem ser feitos de muitas maneiras: dividindo, compondo, ordenando, ponderando, completando, suprimindo, deformando... Mas sempre a partir de mundos já existentes. Fazer é, portanto, refazer. O normal é começar "a partir de alguma velha versão ou de algum velho mundo que temos à mão e ao qual estamos atados enquanto não tivermos a determinação e a habilidade necessários para refazer essa versão ou esse mundo e construir outros novos" (Goodman, 1990, p. 134) Nesse sentido há maneiras científicas, pictóricas, filosóficas, literárias, musicais... de fazer mundos. Também a percepção e os discursos cotidianos são outras maneiras de fazê-los. Os resultados não só são diferentes, como também frequentemente incompatíveis (MATA, 2014, p. 51)

Figura 38 – Jogo "Orquestra maluca", no 2º encontro formativo, em 21 de agosto: sons do corpo, alegria.

Figura 39 – Sala de materiais, no 2º encontro formativo, dia 21 de agosto: escolhas de objetos para composições.

Figura 40 – Composições com objetos sonoros, no 2º encontro formativo, dia 21 de agosto.

Figura 41 – Composições com objetos sonoros, no 2º encontro formativo, dia 21 de agosto: expressividade do corpo e presença no olhar.

Reflexões: oferecemos oportunidades que também tivemos

Como seria possível oferecer algo que não temos? Ao revisitar arquivos de imagens dos encontros com adultos e crianças, percebo muitas semelhanças na expressão de alegria e encantamento ao brincar e *expressar-se em sons* (MERLEAU-PONTY, 2011). Na tarde que corresponde às imagens a seguir, bem como às imagens acima de momentos entre adultos, noto isso de forma destacada. Isso também se evidencia na imagem das três meninas tocando “Don’t worry be happy”, no início do capítulo, quando havíamos assistido ao vídeo das crianças cantando e tocando essa canção. Cantamos, dançamos, brincamos e nos divertimos muito. Mais tarde, aquelas três meninas da foto vieram me procurar. Eu estava no pátio. Elas anunciaram: “*a gente estava te procurando pra fazer a música!*”. E logo cantaram a melodia do refrão:

“uuuu uuu”. Uma das professoras exclamou algo como “*Temos alguns materiais de sucata na sala. Gostariam de buscar para fazer a música?*” O grupo de crianças apreciou a ideia dela, e então fomos todos buscar os materiais disponíveis. Questiono-me se essa ideia surgiu em função de ela mesma já ter experimentado e brincado de fazer música com aquele tipo de material. Parece-me que sim. Mas o importante aqui foi poder compreender a infinidade de sensações e ações que podem ser desencadeadas no *encontro* entre adultos *presentes*, *crianças*, *repertórios*, materiais e tempo.

Figura 42 – Interações musicais pátio, no dia 23 de novembro.

Figura 43 – Interações musicais pátio, no dia 23 de novembro.

Finalizo o capítulo com mais uma fala de Nussbaum, que não nos deixa esquecer: “[...] isso não poderia ter sido feito simplesmente deixando as crianças sozinhas, brincando; o ensino das artes exige disciplina e ambição, se quisermos que ele estenda e amplie a capacidade de empatia e expressão” (NUSSBAUM, 2015, p. 106). A autora destaca o livro de Amita Sen, que conta a história de um importante projeto de educação na Índia: o projeto do qual Amita fez parte desde criança e que tinha forte relação com a dança e a música. Essa afirmação obviamente não quer dizer que não devemos deixar as crianças sozinhas brincando. Sabemos que isso é essencial. Mas para além disso, quais outros compromissos temos enquanto professores? Quais tempos, quais materiais, quais oportunidades?

Aqui, trata-se de pensar em maneiras de conviver com crianças e adultos, que lhes ofereçam oportunidades de aprender na escola de educação infantil. Esse “isso” de Nussbaum ainda me remete ao “isso” comentado pela professora Ana Coll em um encontro do GMP, citado no Capítulo 3: “é disso que a gente precisa na educação infantil”. Procurei, ao longo de todo este capítulo, responder a essa questão. Enfatiza-se, com a citação de Nussbaum, a importância de uma metodologia e uma técnica que serão sempre necessárias para que coisas sejam construídas.

No caso deste estudo, trata-se da construção de uma formação musical de professoras de crianças pequenas. Cabe acrescentar, porém: sejam sonhos, sejam

teses em educação, sejam pontes ou poemas, não é possível imaginá-los, projetá-los e construí-los sem que se desenvolva uma técnica ou uma forma de fazer adequada para tal fim. Uma técnica no sentido trazido por Sennett, ao apresentar ideias sobre um artífice moderno. Para o autor, trata-se de um tipo de artesania: “uma relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias” (SENNETT, 2012, p. 20). O mesmo autor alerta ainda que justamente por isso “devemos encarar com desconfiança os supostos talentos inatos e sem treinamento. [...] Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica” (SENNETT, 2012, p. 49). Em essência, faz-se necessário compreender que, para imaginar, escutar, inventar e construir ou compor, é preciso tempo, repetição, repertórios numa convivência que os favoreça, ora com mais presença, ora com mais sentido (GUMBRECHT, 2010). Como dito na abertura desta seção, somente “inventamos a partir do velho”. E é importante ainda que se diga: é preciso um professor.

5 MÚSICA, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIAS: ENTRE OS SONS DA ESCOLA E OS SILÊNCIOS DA ESCRITA

Figura 44 – Observações no pátio, no 3º encontro, dia 13 de novembro.

GUITARRA Y VOS[46]
Jorge Drexler

Que viva la ciencia,
¡Que viva la poesía!
Que viva siento mi lengua
¡Cuando tu lengua está sobre la lengua mía!
El agua está en el barro,
El barro en el ladrillo,
El ladrillo está en la pared
Y en la pared tu fotografía.

Es cierto que no hay arte sin emoción,
Y que no hay precisión sin artesanía.
Como tampoco hay guitarras sin tecnología.
Tecnología del nylon para las primas,
Tecnología del metal para el clavijero.
La prensa, la gubia y el barniz:
Las herramientas de un carpintero.

El cantautor y su computadora,
El pastor y su afeitadora,
El despertador que ya está anunciando la aurora,
Y en el telescopio se demora la última estrella.
La máquina la hace el hombre...
Y es lo que el hombre hace con ella.

El arado, la rueda, el molino,
La mesa en que apoyo el vaso de vino,
Las curvas de la montaña rusa,
La semicorchea y hasta la semifusa,
El té, los ordenadores y los espejos,
Los lentes para ver de cerca y de lejos,
La cucha del perro, la mantequilla,
La yerba, el mate y la bombilla.

Estás conmigo,
Estamos cantando a la sombra de nuestra parra.
Una canción que dice que uno sólo conserva lo que no amarra.
Y sin tenerte, te tengo a vos y tengo a mi guitarra.

Hay tantas cosas
Yo sólo preciso dos:
Mi guitarra y vos
Mi guitarra y vos.

Hay cines,
Hay trenes,
Hay cacerolas,
Hay fórmulas hasta para describir la espiral de una caracola,
Hay más: hay tráfico,
Créditos,
Cláusulas,
Salas vip,

Hay cápsulas hipnóticas y tomografías computarizadas,
Hay condiciones para la constitución de una sociedad limitada,
Hay biberones y hay obúses,
Hay tabúes,
Hay besos,
Hay hambre y hay sobrepeso,
Hay curas de sueño y tisanas,
Hay drogas de diseño y perros adictos a las drogas en las aduanas.

Hay manos capaces de fabricar herramientas
Con las que se hacen máquinas para hacer ordenadores
Que a su vez diseñan máquinas que hacen herramientas
Para que las use la mano.

Hay escritas infinitas palabras:
Zen, gol, bang, rap, Dios, fin...
Hay tantas cosas
Yo sólo preciso dos:
Mi guitarra y vos
Mi guitarra y vos

[46] Links para escutar a canção:
https://www.youtube.com/watch?v=bYKYcSi3dLk e https://www.youtube.com/watch?v=xugOpnmEjek

A escrita da tese começou procurando pensar sobre a forma específica do ensaio e concordando com Skliar, que afirma que ensaio se relaciona “con la novedad derivada de una cierta reorganización de aquello que, en cierto modo, ya estaba ahí” e também que “el valor del ensayo no estaría en su condición de veracidad sino en la potencia de su experimentación” (SKLIAR, 2001, p. 123). A tentativa é, então, a de uma reorganização de ideias que “já estavam aqui” comigo de alguma maneira, mas que procurei experimentar de outras formas, relacionando-as entre si.

Algumas palavras ficaram ressoando em mim durante um seminário sobre experiência[47]: narrativa, presença, poética, artes, linguagem, ensaio, memória, incompletude (da linguagem), vida, morte, tempo... Todas elas se relacionam de alguma forma ao tema da experiência. Ao mesmo tempo em que pensava sobre essas palavras e sua conexão com os possíveis significados do tema da experiência, lembrava-me do título da minha dissertação — “Escuta estética/poética na creche: encontros com bebês e música”[48] — e me questionava: o que será que eu pensava exatamente sobre o significado de experiência estética e poética?[49] Minha ideia, com a dissertação, foi pensar numa educação da sensibilidade, uma educação que favorecesse experiências estéticas e poéticas aos bebês, a partir dos encontros musicais que eu tinha com uma turma de maternal (1 a 2 anos) numa escola em Porto Alegre. Foi possível, afinal, dar conta dessas experiências com palavras?

E agora, o que exatamente quero dizer, numa escrita de tese em educação, ao falar sobre (e defender) a importância de se pensar e favorecer experiências estéticas e poéticas também na formação dos adultos que se ocupam da educação de bebês e crianças pequenas? Essa defesa se dá a partir da dissertação, que me levou a refletir que, se é imprescindível pensar numa educação que seja também estética e poética com os bebês, faz-se imprescindível pensar na formação dos adultos que atuam com esses bebês. Estes podem ter formações de origens diversas, mas, no meu entender, precisariam de alguns pontos em comum, independentemente da sua formação inicial,

---

[47] Disciplina “A experiência ao infinito: variações sobre um tema caro à educação”, cursada em 2016/I e ministrada pela Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Bueno Fischer, durante o doutorado em educação.

[48] Dissertação em Educação defendida em 2014, na UNISC, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Sandra R. S. Richter.

[49] Os termos *estética* e *poética* são abordados no sentido mais próximo de suas raízes gregas – *aisthesis* e *poiésis* – para apontar a capacidade primordial do humano de sentir a si próprio e ao mundo e indicar a pluralidade de acepções que dinamizam o estar no mundo, isto é, a vida cotidiana do agir, produzir, criar, fazer (BOURSCHEID, 2014, resumo).

os quais passam por uma formação estético-poética. Isso significou, nesta pesquisa, empreender uma busca por identificar quais seriam esses elementos, para então promover uma imersão na relação de uma convivência que tivesse na imaginação, memória, aprendizagem, narrativas, encantamentos, sensibilidades e escutas, formas de favorecer a expressão e a criação musical na educação infantil.

Proponho-me então, com este texto, a considerar essas inquietações a partir de algumas leituras feitas nas disciplinas sobre experiência, música e formação de professores, junto a outras experiências de leitura e observações vividas até aqui. Durante o percurso de doutorado, li um livro chamado “O livro da música”, do músico e professor Arthur Nestrovski (2000), que faz parte da coleção Profissões, da editora Companhia das Letrinhas, ou seja, um livro que se propõe a contar para crianças sobre a profissão de músico. Esse livro me encantou profundamente, e trago-o para esta escrita acreditando que possa me ajudar a pensar e apresentar ideias sobre experiência, música, memória, presença, linguagem, narrativa, ensaio, artes, formação, estética e poética... No percurso narrativo, o autor vai contando sobre as diversas facetas da profissão de músico, ao mesmo tempo em que narra sua trajetória de vida, sempre ligada à música. Nestrovski fala sobre a primeira vez em que escutou um concerto para flauta, ao qual seu avô o levou. Ele nunca mais se esqueceu da primeira sensação de ter assistido a tal concerto. Essa passagem do livro me fez lembrar imediatamente da leitura de Merleau-Ponty feita por Chauí, na qual ela traz uma ideia de matriz de experiência, uma promessa de infinitas possibilidades:

> Quando foi feito o primeiro desenho na parede da caverna, foi prometido um mundo a pintar que os pintores não fizeram senão retomar e reabrir. Quando foi proferido o primeiro canto e o primeiro poema, foi prometido um mundo a cantar e a dizer que os músicos e os poetas não fizeram senão retomar e reabrir. Quando foi feito o primeiro gesto cerimonial, foi prometido um mundo a dançar e a esculpir que dançarinos e escultores não fizeram senão retomar e reabrir. Quando o primeiro pensamento foi expresso, foi prometido um mundo a pensar que cientistas e filósofos não fizeram senão retomar e reabrir. (CHAUÍ, 2002, p. 193)

A autora escreve também, logo antes dessa passagem, que “a forma nobre da memória, porém, é a retomada das obras pelos artistas e pensadores, que as retomam não para repeti-las, mas para criar” (CHAUÍ, 2002, p. 193). Ainda nesse capítulo, intitulado “Obra de arte e filosofia”, a autora fala sobre o que seria uma história como forma nobre da memória: seria uma história diferente da história como morte ou

esquecimento, que toma a obra acabada como “prodígio a ser contemplado”, pois esta seria vista por um mero espectador.

> A história como forma nobre da memória, historicidade da vida, é a que capta as obras como excesso do que se queria fazer, dizer e pensar, excesso que abre aos outros a possibilidade da retomada e da criação como carência e vazio no interior do excesso – é a história efetuada pelo trabalho dos artistas, escritores e pensadores. Inquietação instituinte sempre aberta. (CHAUÍ, 2002, p. 193)

Voltemos ao livro de Nestrovski, ainda pensando na relação de suas palavras com as de Chauí sobre experiência, memória, sentido, promessa de um mundo a soar e constituição da história de cada ser humano — uma história que parece ser construída por meio de sensações e criações. Sobre essas promessas de um mundo a soar, a pensar, a dançar ou a pintar, penso que podemos refletir também sobre a educação dos bebês, que é, por natureza, repleta de primeiras vezes e de muitas promessas de mundos a sentir e a construir.

> A música não tem maior significado se a gente mesmo não der sentido a ela. Mas para mim a vida também não faz completamente sentido sem música. Não foi exatamente isso que eu percebi quando escutei o concerto pela primeira vez. Mas também não foi muito diferente, embora só viesse a me dar conta disso mais tarde. Oxalá pudesse me lembrar da primeira vez que escutei cada uma de todas as músicas que gosto. Não só da primeira vez das músicas: bom seria se a gente pudesse guardar a emoção da primeira vez de tudo na vida. (NESTROVSKI, 2000, p. 28)

Ao contar sobre a primeira vez em que escutou alguma peça musical que o marcou muito, comenta: “quando a gente escuta uma música assim, é como se a gente tivesse aprendido uma coisa que ninguém mais nos tira. É o que faz a gente ser do jeito que é” (NESTROVSKI, 2000, p. 29). Tal afirmação me faz lembrar de leituras e discussões feitas durante o curso, que remetem ao fato de que experiência tem relação com algo que, depois de ocorrido, causou tamanha transformação que já não é mais possível voltarmos a ser como antes. Isso também remete às discussões sobre experiência e linguagem. Experiência está relacionada com aquilo que eu posso narrar? Lembro-me novamente da história de Nestrovski:

> [...] Não sei se se pode por isso em palavras. Não existe um termo para descrever o tom particular da voz de uma pessoa: a voz da sua mãe é a voz da sua mãe, e pronto. Do mesmo modo, não há como dizer o que é Veneza, ou Vivaldi, embora façam parte da gente. Para mim, naquela tarde de engarrafamento, a cidade e a música se transformavam afinal numa coisa só,

> que se confundia com as manhãs de inverno no meu quarto de adolescente e com o movimento da água dos barcos. (NESTROVSKI, 2000, p. 32–33)

Narrar é narrar com palavras? Narrar é criar uma forma de organizar o corpo e o pensamento? Ou ainda, a narrativa de outro, como a música de Vivaldi para o autor, compôs uma experiência? “Quando a gente entende uma coisa assim, talvez nem seja necessário falar. Talvez a música, em si, dê conta do que há para dizer” (NESTROVSKI, 2000, p. 32). Eu penso que sim.

> Cada um tem sua Veneza e seu Vivaldi (pode ser qualquer cidade, qualquer compositor). E cada um vai se perguntar, a seu modo, como a cidade e a música se ligam. A resposta pode vir em forma de música, ou de história. Pode vir também, à maneira de Veneza, em forma de água: a água que cobria meus olhos, quando eu compreendi onde começava e onde terminava a minha viagem a Veneza. (NESTROVSKI, 2000, p. 33)

Nesse sentido, o relato de Nestrovski não se refere a uma experiência apenas individual, mas também coletiva, como o próprio autor salienta, ao escrever que cada um tem sua Veneza e seu Vivaldi. em outras palavras, cada um tem alguma experiência/memória que se conecte a alguma cidade e algum compositor ou música em especial. Dessa forma, a experiência não é simplesmente individual, mas tem relação com algo que é, ao mesmo tempo, único e coletivo, relacionado com memórias afetivas: “Percebi, afinal, que tudo isso só poderia ter vida de novo naquelas horas em que o coração tem a coragem da lembrança, seja de um concerto, seja de uma pessoa, que não tem mais como voltar. Exceto, quem sabe, na memória, ou na música, ou num livro” (NESTROVSKI, 2000, p. 55).

Já na parte final do livro, o autor escreve: “o que acontece, como vocês podem ver, é que a gente começa a falar de música e acaba falando de muitas outras coisas. Histórias, memórias, paixões, confusões. Antigamente eu achava que isso atrapalhava, que a música era um mundo à parte e precisava ser escutada livre de todo o resto. Hoje não acho mais” (NESTROVSKI, 2000, p. 73). Assim, percebo que a leitura de “O livro da música”, feita após os estudos e encontros das disciplinas, desencadeou em mim uma série de lembranças e sensações as quais favoreceram a presente escrita tal qual foi feita até aqui. Posso chamar esses eventos e o que eles geraram em mim de experiência? Penso que sim. Acredito que esse exercício de pensamento não está nunca descolado das emoções e memórias de cada um.

Portanto, é essencial para refletirmos sobre nossa formação enquanto professores, artistas e pesquisadores e, assim, na formação daqueles com os quais trabalhamos.

Figura 45 – Olhar atento no berçário, durante o primeiro dia de encontro musical com as crianças, no dia 05 de outubro.

A partir dessas ideias sobre experiência, música, memórias, primeiras vezes, e do compromisso do professor com elas no contexto da escola, propus-me a considerar de que formas é possível garantir que se faça essa reflexão na formação de professores de crianças. Porém, mais do que isso, é preciso garantir que os professores possam, eles mesmos, viver intensamente a música — incluindo aí a ideia de que, na formação de um professor, ele vive também inúmeras primeiras vezes. Em muitas situações, essas primeiras vezes de propostas pedagógicas com música acontecem já no contexto da escola, em sua interação com as crianças. Nesse sentido, minha proposta era pensar numa metodologia de trabalho com música e com professoras no contexto da escola de educação infantil. Busquei, assim, ampliar a escuta dos adultos e das crianças, com especial foco na sensibilização da escuta e do olhar do adulto para as formas de expressão sonora/musical das crianças, e no seu compromisso com as memórias e a construção de repertórios delas.

Figura 46 – Interações musicais no pátio, no dia 19 de outubro.

Chegando ao final desta pesquisa de doutorado, quando uma nova história se somou à minha história, foi possível identificar com mais força, alguns elementos que compõem uma formação musical de professoras para que possa ser estética e poética: convivência, presença, repertórios, criação e autoria. Trata-se de elementos que convidam a fazer pensar o pensamento. Conviver de que formas? Num estado de presença? Como buscar essa presença? Com a interação com repertórios? E como criar e ser autor? Numa interação constante com repertórios, culturas e pessoas, num eterno formar-se. Esse estado de presença certamente não pode ser permanente, mas uma busca por ele precisaria ser um objetivo do professor de crianças. E é isso que, após este percurso de doutorado, eu penso que as artes e as infâncias têm a contribuir para a pedagogia: uma abertura para o novo e para um estado de encantamento e conexão que, com as crianças e as artes, têm expressa a sua mais intensa manifestação.

Emergiu neste estudo de forma decisiva, ainda, o conceito de “paisagem sonora”. Inicialmente, ele não havia aparecido como um aspecto fundamental, embora

já me acompanhasse, sem que eu o tivesse percebido num primeiro momento, pois estava já presente em diversas considerações na minha dissertação de mestrado e na minha maneira de pensar os objetivos da tese. Ao longo do trabalho de campo, eu anotava todos os sons que escutava na escola, nos mais diferentes momentos. Ao reler os diários e revisitar imagens e vídeos, uma infinidade de sons, silêncios e músicas brotava a todo momento na minha memória. Foi a hora de reler o livro “A afinação do mundo”, do compositor e pesquisador Murray Schafer. A leitura culminou na escrita da apresentação da tese e na maneira de olhar e escutar os materiais de campo que emergiram durante o semestre na escola.

Nessa trajetória, foi possível afirmar a hipótese de que, para que as professoras promovam situações em que as crianças possam viver a experiência da escuta e expressão sonora no contexto da escola, é necessário que o adulto professor as possa vivenciar e refletir em sua formação. Por outro lado, “não é este o lugar para tirar conclusões, tanto mais que do ponto de vista em que me coloco o importante é que o professor, polivalente ou especializado, não esqueça que a ação pedagógica engloba a totalidade das virtudes culturais da criança” (JEAN, 1990, p. 32). De certa forma, se está afirmando aqui que, para se escutar música e fazer música na escola da maneira que sonhamos, é preciso escutar as crianças. Já que compreendemos o expressar-se em sons como parte do humano desde o nascimento, e o barulhar (LINO, 2008) como parte vital das culturas infantis, caberá aos educadores aguçar a própria escuta para, junto às crianças, encontrar caminhos que ampliem a expressão de cada um.

Figura 47 – Sequência de imagens da turma do jardim no pátio, em 18 de outubro: virtudes culturais das crianças.

Ao mesmo tempo, é o lugar que diz respeito a uma tomada de posição do professor no que concerne a sua responsabilidade ética perante a profissão docente, a um modo de ser professor que demanda abertura e disposição de estar em constante formação. Essa formação certamente pressupõe uma educação da escuta e do olhar num sentido amplo, já que há, segundo Georges Jean (1990, p. 35), autor que acompanhou esta escrita, a necessidade de uma forma de imaginação "que consiste na recusa em privilegiar uma cultura que nos está na pele e nos impede de ver os outros no seu meio cultural cotidiano". Nesse sentido, concordamos com Jean que uma cultura "pessoal" começa quando aceitamos esquecer-nos dela para melhor imaginar e melhor compreender que as crianças ou adolescentes participam sempre de alguma cultura — não num sentido hierárquico, mas horizontal —, já que, como já dito em capítulo anterior, compreendemos cultura como vida pensada.

Ainda para Georges Jean, uma pedagogia deve estar em movimento constante, em um permanente formar-se nas experiências culturais e na própria ação pedagógica. Em suas palavras, "a pedagogia não existe se permanece imutável e, sobretudo, bloqueada pelo tempo escolar. A pedagogia não existe se se limita a ser pedagogia" (JEAN, 1990, p. 136). Enfatiza-se a compreensão de que a pedagogia se constitui na partilha, em que o encontro com cada vida é contestado ou dialetizado e alimentado na própria ação pedagógica; por isso, não pode prescindir de um movimento permanente. Isso não significa estar sempre mudando, mas sim mudar sempre que se fizer necessário. Nesse sentido, trata-se, conforme Sennett (2012), de aprender em um "fazer bem feito".

Na mesma direção, Malaguzzi afirma que a pedagogia, assim como todas as ciências humanas:

> é refeita, reconstruída e atualizada com base nas novas condições de seu tempo, ou então ela perde sua natureza, suas funções, sua capacidade própria de corresponder aos tempos em que vive, e acima de tudo, de prever, antecipar e preparar o amanhã. (MALAGUZZI, 1969 apud CAGLIARI, 2016, p.100 – tradução nossa)

Dessa forma, penso que uma pedagogia, bem como uma cultura, é construída na convivência, ou seja, na complexidade do encontro entre pessoas de contextos similares ou diferentes, que se aprimoram de forma cooperativa para melhor viver a vida. Seja na escola infantil, na universidade ou em espaços de formação continuada, trata-se de um grande mergulho:

> [...] E de encontros em encontros, de mergulho em mergulho nos diversos ambientes, de recordação em recordação, os rostos dos mestres de outrora e dos nossos alunos de hoje, as salas de aula da nossa infância e aquelas onde as nossas palavras encontram outras palavras animam-se e fazem-nos descobrir que não existimos unicamente para repetir o que aprendemos, mas que, antes de mais, nos pertencemos a nós mesmos e que qualquer pedagogia, como qualquer cultura, consiste em descobrir, com os outros, o que somos, para melhor descobrirmos em conjunto o que nos resta saber para inventar a vida. (JEAN, 1990, p. 139).

Os autores trazidos para este texto fizeram dialogar a pedagogia com os campos da filosofia, das artes e da música, e foram instigantes para seguir pensando e compondo formas para essa construção que não nega o corpo, as sensações e criações, a imaginação, as sonoridades, as culturas e, especialmente, a autoria do professor de crianças pequenas. Pelo contrário, assim como Barbosa (2016), apontam que, sem que se pense na construção própria dessa autoria, não é possível ir além do já instituído, no que diz respeito à formação de professores para educação infantil. Nesse sentido, é importante pensar ainda:

> A diferença entre brincar e o que se considera uma ocupação séria não deve ser a diferença entre a presença e a ausência da imaginação, mas a diferença entre os materiais com os quais se ocupa a imaginação... E isso incluiria praticamente tudo que interessa: uma conversa com um amigo, o estudo das transações econômicas, uma experiência científica (NUSSBAUM, 2015, p. 103).

Ao longo desta pesquisa, foi feita uma defesa da importância de se pensar e propor uma formação de professoras de crianças que não deixe em segundo plano a complexidade da vida, ao enfatizar a ideia de uma formação de professores para a educação infantil que possa ser também estética e poética, numa especial relação com música. Vale lembrar, como Richter (2016), que isso passa por uma experiência

cultural e sensível, que investe num alargamento de possibilidades de ser e estar no mundo — logo, nos modos de estar com as crianças na escola de forma cooperativa (SENNETT, 2015). Essa forma de conviver não poderia prescindir da busca por um estado de presença (GUMBRECHT, 2010) e empatia (NUSSBAUM, 2015) por parte do professor.

Isso significou movimentar conceitos como convivência, presença, repertórios, criação e autoria em suas relações com imaginação, memórias, aprendizagens, narrativas, encantamentos, escutas e expressão. Significou promover um encontro entre conhecimentos sobre formação de professores, música, estética e poética. Nele, os conceitos acima foram o alicerce de encontros que tiveram como objetivo promover uma formação musical em que o fazer junto (SENNETT, 2015), a transformação na convivência (MATURANA, 1990) e a co-aprendizagem (MALAGUZZI,2016) aconteceram no instante em que se materializaram em um tipo de convivência. Podemos dizer, retomando a já citada afirmação de Gumbrecht, que é nessa convivência que sabemos que o movimento é permanente:

> [...] É o movimento interminável, o movimento alegre e doloroso entre perder e voltar a ganhar o controle intelectual e orientação — que pode ocorrer no confronto com (quase?) todos os objetos culturais, desde que ele ocorra nas condições de baixa pressão de tempo, isto, sem que se espere de imediato uma “solução” ou uma “resposta”. Esse movimento é exatamente aquilo a que nos referimos quando dizemos que uma aula ou um seminário “ampliou” o nosso pensamento. (GUMBRECHT, 2010, p. 159)

Nesse sentido, tratou-se sobretudo de promover encontros com “baixa pressão de tempo”, como um convite a ampliar possibilidades e pensamentos. Estamos cientes de que esse é um “movimento interminável, o movimento alegre e doloroso entre perder e voltar a ganhar o controle intelectual e orientação”, mas que, ao mesmo tempo, encontra o objetivo desta pesquisa, que foi o ato poético de iniciar tal movimento.

Se não é possível dar conta de algumas experiências estético-poéticas em palavras, já que é justamente aí que emergem outras formas de expressão (como música, dança, pintura, escultura, poesia, desenho), trata-se aqui de um texto acadêmico, cujo compromisso é partilhar ideias e conhecimentos de forma objetiva, para que aqueles que buscam compor uma docência com crianças também possam encontrar argumentos que interroguem e sustentem essas práticas. Nesse sentido, o esforço foi tecer uma escrita que pudesse ser, ela mesma, uma experiência de

pensamento e, tanto quanto possível, permeada por palavras sonoras ou referências musicais, bem como de imagens feitas durante os encontros. As palavras não são música, assim como uma partitura não é música. Da mesma forma, as imagens são apenas um recorte do olhar e das escutas da pesquisadora. Ao mesmo tempo, a organização das palavras e imagens[50], como no caso de uma partitura, em que estariam representados os sons, permite-nos pensar a música e as ideias. Assim, como uma espécie de mapa poético, essa organização metodológica permitiu certa distância do vivido na escola, ao ponto de poder ser revivida na narrativa. Sendo narrada (contada ou cantada), torna-se experiência e pode ser compartilhada, já que as histórias não são individuais, mas dizem respeito ao humano e à sua necessidade de conviver, compartilhando e transformando sensações, sentimentos e culturas.

[50] Imagem: Alfredo Aquino. Fragmento da obra “Partitura 1”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Cristina P.; VIEIRA, Maria Helena G. L. Teaching songs or teaching how to sing? The role of the children´s choir in Portuguese music education. In: **INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW HORIZONS IN EDUCATION**, 2011, Guarda, Portugal.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: FORMOSINHO, Julia Oliveira (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: Da sala à escola. Porto: Porto, 2002

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA; Ana Lúcia G. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro e João, 2018.

AQUINO, Thaís Lobosque. Pela Disciplinarização da Música no Currículo Escolar. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 36., 2013, Goiânia.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen S. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Livro 2. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p. 131–139.

BÁRCENA, Fernando. MÉLICH, Joan-Carles. La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós, 2000.

BELLOCHIO, Claudia R. (Org.). **Educação Musical e Unidocência:** Pesquisas, narrativas e modos de ser do professor unidocente. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BELLOCHIO, Claudia R.; SOUZA, Zelmielen A. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Claudia R. (Org.). **Educação Musical e Unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BONAS, Merixtell. A arte do pintor de paisagens: Algumas reflexões em torno da documentação. In: MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA; Ana Lúcia G. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro e João, 2018.

BOURSCHEID, Clarice C. **Escuta estética/poética na creche:** encontros musicais com bebês e crianças pequenas. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

BROWN, Brene. **O poder da vulnerabilidade.** Palestra proferida no TEDxHouston, jun. 2010. Disponível em: https://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability. Acesso em: 15 abr. 2019.

CAGLIARI, Paola. **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia:** a selection of his writings and speeches, 1945–1993. New York: Routledge, 2016.

CARVALHO, Rodrigo S. **A invenção do Pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governamento de professores em formação. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento:** Ensaios sobre Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires: Laertes, 2008.

DALLA ZEN, Laura H. **O lugar das experiências culturais da constituição de um ethos docente.** Porto Alegre: UFRGS, 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

EECERA. EECERA Annual Conference “Early Childhood Education, Families and Communities”, 28th, 2018, Budapest (Hungary). **Abstract Book**. Budapest: EECERA, 2018.

EECERA. EECERA Annual Conference “Social Justice, Solidarity and Children’s Rights”, 27th, 2017, Bologna (Italy). **Abstract Book**. Bologna: EECERA, 2017.

FERRAZ, Silvio. Repensar o ensino musical: proposta para uma escola de música. In: COSTA, Luciano B.; PACHECO, Eduardo G. (Org.). **Partituras do silêncio**: poéticas do movente. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FONTERRADA, Marisa T. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Funarte, 2008.

GORDON, Edwin. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** Lisboa: Gulbekian, 2000.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**: O que o sentido não consegue transmitir. Tradução Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

HENRIQUES, Wasti Silvério. Educação Musical na educação infantil do Colégio Pedro II: um processo de construção. In: CONGRESSO NACIONAL DA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais – Educação musical:** formação humana, ética e produção de conhecimento. Natal: ABEM, 2015.

JEAN, Georges. **Cultura pessoal e ação pedagógica**. Rio Tinto: ASA, 1990.

JEAN, Georges. **Na escola da poesia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

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

LINO, Dulcimarta L.; RICHTER, Sandra R. Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. **Anais – Diversidade humana, responsabilidade social e currículos:** interações na educação musical. Curitiba: ABEM, 2016.

MAFFIOLETTI, Leda. O que se aprende com música? In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da escola. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 2, p. 23–39.

MALMANN, Elisete; HORN, Daiane. **Texto sobre surgimento do Grupo Movimento Pensante**. Arquivo das autoras, Lajeado, 2017.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El arbol del conocimiento**. Santiago: Universitaria, 1990.

MATURANA, Humberto. **Transformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Martins Fontes: São Paulo, 2011.

NESTROVSKI, Arthur. **O livro da música.** Coleção profissões. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2000.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem Fins lucrativos:** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PACHECO, Eduardo G. **Por um (Des) Educação Musical.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 93 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAPOSO, Mônica; VIEIRA, Maria Helena. Traditional Portuguese lullabies: What do they sing out? **Revista Música Hodie**, v. 12, n. 1, 2012, p. 204-214.

RASSLAN, Simone. Arqueologias do silêncio: música, filosofia e poesia. In: Partituras do silêncio: poéticas do movente. COSTA, Luciano B.; PACHECO, Eduardo G. (Org.). **Partituras do silêncio**: poéticas do movente. Porto Alegre: Sulina, 2017.

RICHTER, Sandra. R. S. Formação cultural de professores. In: BAPTISTA, Monica Correia *et al* (Org.). **Ser docente na educação infantil:** entre o ensinar e o aprender. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação básica, 2016.

ROCHA, Maria L. da. Falando de Pesquisa-Intervenção na formação escolar. In: DIAS, Rosimeri de O. (Org.). **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 42-51.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo** – Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia R.; AHMAD, Laila A. S. Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 115-138, jul./dez. 2018.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **Juntos:** Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SKLIAR, Carlos. Ensayar. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). Lo Dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos, entre educación, filosofía y literatura. Colección Educación: Otros lenguajes. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, p. 121-129.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

VECCHI, Vea. **Art and creativity in Reggio Emilia:** exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. New York: Routledge, 2010.

VECCHI, Vea. Poéticas da aprendizagem. In: GANDINI, Lella et al. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

WEBER, Vanessa; BELLOCCHIO, Claudia. Pedagogos e educação musical no Brasil: um tema mapeado na Revista da Abem (2009-2014). In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais – Educação musical:** formação humana, ética e produção de conhecimento. Natal: ABEM, 2015.

ZECCA, Luisa. **Didattica laboratoriale e formazione**: bambini e inseganti in ricerca. Milano: Franco Angeli, 2016.

APÊNDICE A – TABELAS

Tabelas das teses e dissertações encontradas no repositório digital da UFRGS que contivessem algum dos seguintes descritores: educação infantil e/ou música na educação infantil e/ou música na educação de bebês e/ou música na creche.

Tabela 1 – Teses e dissertações da Pós-Graduação em Educação Musical do Instituto de Artes da UFRGS, de 2005-2016.

Título e data	Autor/orientador	Palavras-chave	Dissertação ou tese?
Música na Educação Infantil: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2005.	Lélia Negrini Diniz Orientadora: Luciana Del-Ben	Educação musical na educação infantil; formação de professores unidocentes; necessidades dos professores de educação infantil.	Dissertação
Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: Perspectivas de professores (as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2015.	Joana Lopes Pereira Orientadora: Luciana Marta Del Ben	Música na educação infantil; licenciados em Música; trajetórias de trabalho	Dissertação

Fonte: Site do Pós-Graduação em Música do IA da UFRGS.

Tabela 2 – Teses e dissertações da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, de 2003-2016.

Título do trabalho	Autor/orientador	Palavras-chave	Dissertação ou tese?
Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídias. 2003.	Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira	Não possui	Tese
Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008.	Dulcimarta Lino. Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa	Música na Infância; Educação Musical; Música nas Culturas da Infância.	Tese
Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. 2010.	Aneliese Thonnigs Schunemann Orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti	Musicalização Infantil; Pedagogia da Música; História Infantil.	Dissertação
A construção da musicalidade do professor de educação infantil. 2010.	Rosângela Duarte Orientadoras: Ester Beyer e Maria Luiza Becker	Musicalização; Educação Infantil; Formação do professor; Construtivismo; Pesquisa-ação; Roraima.	Tese

Título do trabalho	Autor/orientador	Palavras-chave	Dissertação ou tese?
O sentido e o significado da notação musical da criança. 2010.	Sandra Rhoden Orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti	Notação musical; Subjetividade; Sentido e significado; Pesquisa com crianças.	Dissertação
Por uma (des)educação musical. 2011.	Eduardo Pacheco Orientadora: Sandra Mara Corazza	Não possui	Tese
Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário. 2013.	Aruna Noal Correa Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa Co-orientadora: Claudia Ribeiro Bellochio	Educação Musical de bebês; Brincar musical; Pedagogia da creche italiana.	Tese

Fonte: Site do Pós-Graduação em Educação da FACED da UFRGS.

APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar possibilidades de práticas com música na Educação Infantil a partir de uma Pesquisa-Intervenção no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil..... Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá uma proposta de formação de professores em contexto com música na escola proposta pela pesquisadora e será feita ao longo deste processo de intervenções na escola através dos instrumentos de pesquisa: diário de campo da pesquisadora, fotografias e vídeos feitos dos encontros, além de dois questionários a serem preenchidos pelos participantes. A coleta será realizada pela pesquisadora Clarice de Campos Bourscheid.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Clarice de Campos Bourscheid, e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão das possibilidades de presença da música na Educação Infantil e suas relações com uma formação de professores que possa ser também estética e poética.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Silveira Barbosa, do Departamento dos Estudos da Infância da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a professora orientadora e/ou a pesquisadora doutoranda Clarice Bourscheid, que irá realizar os estudos na escola, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 99361-8748. Maiores informações no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

_____ _____

Data Pesquisadora

Concordamos que os professores que trabalham nesta instituição participem do presente estudo.

_____

Escola

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar possibilidades de práticas com música na Educação Infantil a partir de uma Pesquisa-Intervenção no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil..... Para tanto, solicitamos sua autorização para realizar este estudo através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados envolverá uma proposta de formação de professores em contexto com música na escola e será feita ao longo deste processo de intervenções na escola através dos instrumentos de pesquisa: diário de campo da pesquisadora, fotografias e vídeos feitos nos encontros, além de dois questionários a serem preenchidos pelos participantes. A coleta será realizada pesquisadora Clarice de Campos Bourscheid.

Informamos que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora realizadora do estudo e doutoranda em Educação, Clarice de Campos Bourscheid, e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para a ampliar compreensões sobre a presença da música na Educação Infantil e suas relações com uma formação de professores que possa ser também estética e poética.

Agradecemos a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Silveira Barbosa, da Linha de Pesquisa “Estudos sobre Infâncias” da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queira contatar a professora orientadora e/ou a pesquisadora realizadora da pesquisa Clarice Bourscheid, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 99361-8748. Maiores informações no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

_____ _____

Data Pesquisadora

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, aceito participar desta pesquisa.

_____

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE D – EECERA 2017

No ano de 2017, o evento aconteceu em Bolonha, na Itália, e o título desse 27º encontro foi "Social justice, solidarity, and children rights"[51]. O evento tem seus trabalhos apresentados e publicados sempre em língua inglesa e abrange uma variedade grande de temáticas e pesquisas voltadas à educação das infâncias. Aqui podem ser consultados os trabalhos apresentados nesta edição, que tiveram música e/ou estética/poética no título e/ou nas palavras-chave.

Título:	Palavras-chave: "music"	Autores:
Formal music learning and prosociality in young children.	prosociality, early childhood music education, 4-year-olds, qualitative research, music.	BEATRIZ ILARI AND SUSAN HELFTER, University of Southern California, United States
Early childhood music education in the lives and learning of young children who are experiencing homelessness	early childhood, music education, homelessness, singing, Community.	DIANA DANSEREAU, Boston University, United States
(Music) technologies and children's social rights: Inclusiveness potentiality of the MIROR technologies in early childhood	early childhood music education, reflexive interaction paradigm, music education and inclusion, technology and music education, technology and inclusion.	ANNA RITA ADDESSI (1) AND LUISA BONFIGLIOLI (2), (1) Anna Rita Addessi, Italy; (2) University of Bologna, Italy LAURA FERRARI (2), University of Bologna, Italy
Young parents, babies and early childhood: Leaving care and coping?	parents, babies, early childhood, pregnancy in adolescence, group support, music, creativity and friendship, personal stability for success.	PAT BECKLEY, Bishop Grosseteste University, United Kingdom
Living music at kindergarten: Interactions between adults, children and music	small children education, music, teacher training, aesthetic and poetic, music teacher.	CLARICE BOURSCHEID AND MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA, Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil.
Using technology in morning circles: An experimental study on music vídeos	teaching methods, ECE in Lebanon, morning circles, educational technology, music vídeos.	NINETTE KAMEL (1), ALI J. GHANDOUR (2) AND RIMA MALEK (1), (1) Lebanese University, Lebanon; (2) National Council for Scientific Research, Lebanon.
The singing kindergarten teacher student.	kindergarten teacher students, singing, music, art didactics, self efficacy.	LENA SKJERDAL, Western Norway University of Applied Sciences, Norway.
Qualities of effective teachers in music education for young children in Japan.	music education, preschool teacher, sound sensitivity, questionnaire, path analysis.	SHOZO FUKADA (1), MICHIKO KOIKE (2) AND CHIAKI ANDO (3), (1) Ehime University, Japan; (2) Matsuyama Shinonome College, Japan; (3) Kagawa Junior College, Japan

[51] "Justiça social, solidariedade e direitos das crianças".

Importance of historical perspective to facilitate deep active learning in kindergarten and elementary school	deep active learning, dialogue, familiar materials, music activity, social studies class.	MIHO IMOTO AND MICHIKO KAMITA, Okayama University of Science, Japan

Título:	**Palavras-chave: “aesthetic” ou “aesthetics”**	**Autores:**
Dramatic play as an aesthetic expression.	dramatic play, aesthetic expressions, performance actions, Faith Guss, creativity.	KNUT KRISTENSEN, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Norway
Intersubjectivity and aesthetic judgments in young children's narration with an interactive whiteboard	digital technology, aesthetic judgment, intersubjectivity, narrative, ECE.	EWA SKANTZ ÅBERG, Department of Education, Communication and Learning, Sweden
Future challenges with focus on aesthetic perspectives in Swedish preschools.	arts, cultural life, preschool teacher education, competence, learning	**.** ANNA LINDQVIST, The Department of Applied Educational Science, Sweden
Communicative strategies used by teachers in preschool during activities in art and aesthetics.	aesthetical learning processes, dialogue, meaning making, relational perspective, storytelling.	EVA AHLSKOG-BJÖRKMAN AND ANN-CHRISTIN FURU, Åbo Akademi University, Finland

APÊNDICE E – EECERA 2018

Na 28ª edição do evento, que aconteceu em Budapeste, na Hungria, a temática principal foi "Early Childhood Education, Families and Communities"[52]. Nessa edição, os trabalhos apresentados que utilizaram música, musical e musicalidade ou estética no título e/ou nas palavras-chave foram os seguintes:

Título:	Palavras-chave: "music", "musical", "musicality	Autores:
New forms of musical interaction and exploration of artistic expressions with preschool children.	arts, exhibition, musical interaction, learning, preschool children	ANNA LINDQVIST, Umeå University, Sweden.
Productive practices of musical interactions during pre-school group time - A case study.	musical interactions, quality interactions, group time, music influence, case study.	ORIT MUALEM, Levinsky College of Education, Israel.
Singing in the multi-cultural kindergarten. What does it take and what does it do and why is it so important?	singing, multi-cultural kindergartens, second language acquisition, music, musicking.	NORA BILALOVIC KULSET, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Norway.
Communicative musicality in intra-actions with the youngest children in ECEC.	communicative musicality, toddlers, agential realism, intra-actions, perception.	INGRID BJØRKØY, Queen Maud University College of Early Childhood Education, Trondheim, Norway.
Continuous formation with music, teachers and children in early childhood education: a sensitive experience.	early childhood education, teachers' formation in context, music, aesthetics, poetics.	CLARICE DE CAMPOS BOURSCHEID AND MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA, UFRGS, Brazil.
Research of musical background of Hungarian preschool teacher students in a complex approach	preschool teacher students, musical background, musical training, musical education, higher education.	BRIGITTA NAGYNÉ ÁRGÁNY, Kaposvár University, Hungary.

Título:	Palavras-chave: "aesthetics" ou "aesthetic"	Autores:
Who's got the power? A reflection in teaching drama improvisation with young children.	early childhood, Deleuze, aesthetic encounters, drama, power relations.	HO KA LEE CARRIE, University of Saint Joseph, Macau.
The significance of theatre-experience for children under the age of 3.	aesthetic, toddlers, theatre, aesthetic communication, children under 3 years old.	KATALIN KOZAK, Oslo Metropolitan University, Norway
Digitalisation - play and aesthetics in preschool.	aesthetics, digital relations, digital tool, learning, play.	LENA O MAGNUSSON, University of Gävle, Sweden.

[52] "Educação Infantil, famílias e comunidades".

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS E COORDENAÇÃO

Questionário inicial a ser entregue a professores e coordenação no início das atividades de formação com algumas questões sobre as formas de presença da música no cotidiano dos professores e das crianças dentro e fora da escola:

- Você gosta e/ou costuma cultivar momentos de escutar músicas em casa?
- Você gosta e/ou costuma assistir a shows, concertos ou apresentações musicais de algum tipo? Se sim, quais foram as três últimas apresentações musicais que você se lembra de ter assistido? Como foi?
- Você traz as músicas de que gosta para apresentar às crianças na escola?
- Você costuma procurar músicas que possam contribuir para algum momento do cotidiano com as crianças na escola?
- Você costuma brincar com músicas no cotidiano com as crianças?
- Poderia listar de 10 a 20 músicas com as quais já propôs algum tipo de escuta/ interação/brincadeira/jogo com as crianças?
- Você acha importante e/ou gostaria de conhecer, pesquisar, escutar, brincar e trabalhar com músicas de diferentes estilos e formas? Por quê?
- Quais são os seus principais critérios para escolher o que ofertar de possibilidades de repertório sonoro/musical às crianças?
- Você costuma cantar para as crianças no momento do soninho?
- Se você tiver outras considerações sobre o trabalho com música na Educação Infantil que queira deixar registrado, por favor, escreva abaixo:

APÊNDICE G – RECITAL MOVIMENTO PENSANTE

I Recital e
V encontro Movimento Pensante
30/09/2017
Hora: 09:30
Espaço Escola de Música Josélia Jantsch Ferla

Programa:

"Primeira Valsa - Opus 83 N°1"*
Compositor: A. Durand (1830-1909)

"O mio babbino caro"- Lauretta da ópera Gianni Schicchi
Compositor: Giacomo Puccini (1858-1924)
Libretto: Giovacchino Forzano

"Apanhei-te Cavaquinho"*
Compositor: *Ernesto Nazaret (1863-1934)*

"Uirapuru"- Lendas amazônicas
Compositor: Waldemar Henrique (1905-1995)
Lenda amazônica Nº 5

"Poema"
Compositor: Guerra-Peixe (1956)
Poesia: Jayme Cruz

Canto: Clarice de Campos Bourscheid
Piano: Josélia Ferla
**Aluna de piano da escola: Laura Jantsch Ferla*