**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SANDRA MARA DA CUNHA

**EU CANTO PRA VOCÊ:
saberes musicais de professores da pequena infância**

**SÃO PAULO
2014**

SANDRA MARA DA CUNHA

**EU CANTO PRA VOCÊ:
saberes musicais de professores da pequena infância
(versão corrigida)**

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

**São Paulo
2014**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.8 Cunha, Sandra Mara da

C972e Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância / Sandra Mara da Cunha; orientação Maria de Lourdes Ramos da Silva. São Paulo: s.n., 2014.
168 p. : il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

.
1. Educação musical 2. Educação infantil 3. Formação de professores 4. Saberes do docente 5. Infância - Sociologia I. Silva, Maria de Lourdes Ramos da, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sandra Mara da Cunha

EU CANTO PRA VOCÊ: saberes musicais de professores da pequena infância

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Instituição: IA/UNESP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

Instituição: ECA-USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide Esperidião

Instituição: FAC-FITO

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me ensinaram o valor do estudo e da educação.

*Ao Rubens, pelo apoio e compreensão ao longo desse processo desafiador e instigante, e à
Juliana e ao Francisco, amores maiores.*

*Ao Willy Corrêa de Oliveira, o mestre na melhor acepção do termo, por me iniciar no campo
da pesquisa em Arte.*

*À minha orientadora, Maria de Lourdes Ramos da Silva, pelo acolhimento e pelo incentivo à
construção de um caminho próprio.*

*Às duas escolas onde foi realizada a pesquisa de campo e às professoras, pelas suas
contribuições valiosas, o meu mais profundo agradecimento.*

A todas as professoras das crianças pequenas, pela fé na importância do seu trabalho.

“Derramar a verdade em cada casa;

Dar-lhe um livro, que é força;

Educação é uma asa”.

Mário de Andrade

RESUMO

CUNHA, Sandra Mara da. **EU CANTO PRA VOCÊ: Saberes Musicais de Professores da Pequena Infância**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Quais são os saberes que as professoras da pequena infância movimentam para trabalhar a música quando não são especialistas no assunto e nem passaram por um aprendizado profissionalizante nessa área? É possível identificar esses saberes, buscar aprofundamentos que promovam mudanças nas práticas musicais instituídas e construir um trabalho em que a música seja pensada também como área de conhecimento? Foi com o objetivo de responder a esses questionamentos que nasceu este trabalho de doutorado, e o tema de estudo sobre o qual ele se debruça são os saberes e práticas musicais de professores da pequena infância. Seus principais objetivos são: desenvolver a pesquisa, tendo como base o conhecimento musical que estava em jogo na ação educativa das professoras com as crianças, refletir sobre suas práticas, e incentivá-las a trabalhar em sintonia com o fazer musical infantil. Em encontros semanais, realizados durante todo o ano letivo, as professoras compartilharam seu trabalho com crianças de zero a cinco anos de idade, de duas escolas públicas da zona sul da cidade de São Paulo: uma escola municipal de educação infantil - EMEI e um centro de educação infantil - CEI. Tendo em vista que o tema de investigação possui um caráter singular e multifacetado, a Educação Musical abriu-se aos diálogos com os campos da Formação de Professores e com a Sociologia da Infância. O primeiro, para apoiá-la nas questões referentes à profissionalidade docente, e o segundo, pela intenção de estudar as culturas de pares infantis, a partir das quais seria possível compreender a natureza sociocultural da música das crianças. A investigação desenvolveu-se apoiada na metodologia da pesquisa-ação participativa e teve como resultado mais importante e significativo a conquista da “dupla escuta”: para a música e para as crianças. Com o foco posto na compreensão mais aprofundada acerca das especificidades da música enquanto área de conhecimento e a observação e a escuta atentas e sensíveis para a música das crianças, a pesquisa propiciou aperfeiçoamentos e tornou viável, às professoras não especialistas, o desenvolvimento de um trabalho com a música.

Palavras-chave: Educação Musical. Formação de Professores. Sociologia da Infância. Educação Infantil

ABSTRACT

CUNHA, Sandra Mara da. **I SING TO YOU: Early Childhood Teacher's Musical Knowledge.** 2014. 168 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

What is the knowledge that early childhood teachers explore to work music when they are not experts on the subject nor went through a professional learning in this area? Is it possible to identify this knowledge and seek insights that promote changes in established practices and build a musical work where the music is also thought of as an area of knowledge? Aiming to answer these questions this doctoral study work subject was born and its focus was the musical knowledge and practices of early childhood teachers. Its main objectives were to develop research based on the musical knowledge that was at stake in the educational action used by teachers with children, reflect on these practices and encourage them to work in harmony with the children's musical action. In weekly meetings for an entire school year teachers shared their work with children from birth to five years of age from two public schools in the southern city of São Paulo: a public preschool - EMEI, and a center of early childhood education - CEI. Given that the research topic chosen possesses a unique and multifaceted character, Music Education opened the dialogue with the fields of Teacher Education and the Sociology of Childhood. The first field gave the support on matters relating to the teaching profession and the second because of its intention of studying the cultures of infant pairs in order to understand the sociocultural nature of children's music. The investigation was developed using the participatory action research and the most important and significant result produced was the accomplishment of a "double listening": for music and for children. With the focus in understanding the specifics of music as a field of knowledge and the observation and sensitive listening to the music of the children, the research led to improvements and made possible for non-specialists teachers to develop a work with the music.

Key words: Music Education. Teacher's Education. Sociology of Childhood. Early Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participantes do CEI	94
Tabela 2: Participantes da EMEI	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
1.1 Formação de professores como um campo de estudos	23
1.2 A ideia de formação como desenvolvimento profissional docente	25
1.3 Consideração pelos saberes prévios dos professores	27
1.4 A escola como um lugar privilegiado para os aperfeiçoamentos dos professores.....	29
1.5 A docência para a educação infantil	32
2 SABERES MUSICAIS DE PROFESSORES DA PEQUENA INFÂNCIA	37
2.1 O que é a Educação Musical?	37
2.2 O que os professores sabem sobre música e Educação Musical?	38
2.3 A música na escola da pequena infância em São Paulo.....	41
2.3.1 <i>A educação musical nos Parques Infantis</i>	43
2.4 Princípios pedagógico-musicais	48
2.4.1 <i>Que forma tem um currículo?</i>	50
2.4.2 <i>Dos sons à escuta</i>	52
2.4.3 <i>Da escuta aos instrumentos musicais e outros materiais sonoros</i>	54
2.4.4 <i>Da escuta e dos instrumentos e materiais sonoros à ampliação do repertório</i>	56
2.5 Conteúdos musicais em conexão com a pequena infância	57
2.6 Notas finais do capítulo	58
3 DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	60
3.1 Crianças e infância.....	60
3.2 Visões de Infância: Sociologia e Sociologia da Infância	62
3.3 A infância na atualidade.....	65
3.3.1 <i>Relações plurais: as mudanças operadas nas famílias</i>	65
3.4 “Lugar de crianças é na escola”	66

3.4.1 O caso das escolas da pequena infância	70
3.5 Culturas da infância: a identidade das crianças	72
3.5.1 Investigações invisíveis e barulhentas: a música das crianças	76
3.6 Sociologia da Infância e Estudos da Infância	79
 4 A PESQUISA DE CAMPO E SEUS CONTEXTOS	83
4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	83
4.1.1 Em busca de um caminho	83
4.1.2 A pesquisa-ação e sua ligação com as investigações do campo educacional.....	84
4.1.3 A pesquisa-ação e seu modus operandi.....	87
4.1.4 Possíveis generalizações da pesquisa-ação	90
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO	92
4.2.1 O centro de educação infantil – CEI.....	92
4.2.2 A escola municipal de educação infantil – EMEI	94
4.2.3 O contato inicial.....	96
4.2.4 O início da pesquisa de campo.....	97
4.2.5 Os dados da pesquisa de campo: como tratá-los?.....	99
4.2.6 Categorias de análise	102
 5 A PESQUISA DE CAMPO EM AÇÃO: REPERTÓRIOS DE SABERES E PRÁTICAS MUSICAIS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL	103
5.1 De onde partimos e o que sabiam e pensavam as professoras	104
5.1.1 Expectativas iniciais.....	107
5.1.2 Música como suporte	110
5.2 A pesquisa em processo: a essencialidade da escuta	113
5.3 A pesquisa chega ao seu final.....	118
5.3.1 Com a voz as professoras: mudanças percebidas	119
5.3.2 Para onde vamos? Projeções das professoras	121
5.4 Finalizando, por ora	122
 6 A PESQUISA DE CAMPO EM AÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	123
6.1 A pesquisa-ação na escola: encontro com professoras e crianças	123
6.2 A pesquisa em andamento: a importância da escuta das crianças.....	129

6.2.1 <i>Temas adjacentes aos pedagógico-musicais</i>	135
6.3 Chegam ao fim os encontros com as professoras	141
6.3.1 <i>Mais uma vez, as professoras falam por elas mesmas</i>	141
6.3.2 <i>Para onde o futuro aponta?</i>	143
7 TERMINA A PESQUISA DE CAMPO, EMERGE UM CURRÍCULO MUSICAL	146
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
 REFERÊNCIAS.....	159
 APÊNDICE	167

INTRODUÇÃO

“Deixem-se levar pelo verdadeiro interesse e não apenas pela simples curiosidade. Deixem-se levar pelos fundamentos essenciais dos nossos conhecimentos e pela força da problemática que nos envolve e que dá sentido à atuação do artista de nosso tempo.”¹

Os saberes e as práticas musicais de professores da pequena infância² foi o tema de investigação sobre o qual esta tese se debruçou. Ela tem a intenção de discorrer sobre uma pesquisa-ação realizada com professoras de crianças de zero a cinco anos de idade, de duas escolas municipais da cidade de São Paulo, no ano de 2012. Em encontros semanais permeados por reflexões e buscas de novos caminhos de atuação, construímos, de modo compartilhado, um trabalho com a música.

Por que o termo *construção*? Porque foi assim que esta pesquisa se deu: nascida de um projeto de investigação para o Doutorado em Educação, ela ganhou vida no encontro com as professoras³ para, juntas, nos aprofundarmos nos assuntos musicais que já faziam parte de suas ações educativas com as crianças. O conhecimento musical preexistente foi o ponto de partida para o seu desenvolvimento e a base sobre a qual se fundou este processo investigativo e reflexivo, com suas consequentes mudanças no trabalho das professoras.

Após um percurso inteiro construído no campo da música, mais especificamente na Educação Musical⁴, a entrada no Doutorado em Educação significou um marco nesse caminho de professora de música. Sair temporariamente do campo de origem provocou deslocamentos e inquietações, situações todas prenhes de revisões e alargamentos fundamentais para a compreensão do tema de investigação eleito. Aquilo que parecia claro no início desta pesquisa embaralhou-se inúmeras vezes, mas, ao chegar ao seu final, coloca-se aqui como um caminho possível para que professores da pequena infância, não especialistas,

---

¹ Autor da epígrafe: H. J. Koellreutter.

² Nesta tese foi feita a opção pelo termo *pequena infância* (PLEASANCE, 2004), para as referências às crianças atendidas pela primeira etapa da educação básica de ensino que, no Brasil, atualmente, inclui aquelas de zero a cinco anos de idade. A conceituação de Pleasance (2004) encontra-se nas p.33 e 34.

³ Sempre que o termo estiver escrito no feminino, ele está relacionado à pesquisa de campo, porque as participantes foram todas mulheres; quando estiver grafado no masculino, trata-se dos profissionais docentes em geral.

⁴ Os termos iniciados em letra maiúscula referem-se a campos de estudos e pesquisas.

possam desenvolver um trabalho no qual a música seja tratada, também, como área de conhecimento.

O interesse em pesquisar este tema emergiu da experiência primordial como professora de música para crianças, em contextos de ensino diversos, e seu consequente desdobramento na educação musical de professores, em cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. No início dessa atividade, que começou em 2003, a proposta de trabalho com os professores baseava-se naquilo que julgávamos necessário para o seu aprimoramento no campo da música, e guardava relação estreita com o que desenvolvíamos com as crianças, principalmente na escola de educação infantil onde atuávamos.

A escolha dos conteúdos musicais para o trabalho com os professores era sempre feita previamente, e se constituía em um plano pedagógico-musical praticamente fechado, como um programa a ser cumprido. A quase totalidade desses cursos, oficinas e projetos de educação musical para professores foi realizada fora de suas escolas, porque essas atividades eram voltadas para instituições específicas ou grandes grupos com profissionais de instituições variadas, como nos casos das formações continuadas promovidas por secretarias de educação de municípios da grande São Paulo, das quais tomamos parte.

Em algumas situações, em que nos encontramos com esses professores mais de uma vez, constatamos que, terminados os cursos, ao voltarem às suas escolas, nem sempre eles conseguiam incorporar os novos conhecimentos às suas práticas anteriores. Assim, a mudança esperada nem sempre era alcançada. Como provocar, então, mudanças nas práticas musicais instituídas nas escolas, em que a música pudesse servir não apenas à ilustração, à recreação e ao divertimento, mas o trabalho tivesse como foco desenvolver a escuta e os processos de descoberta musical e fazer artístico? Isso seria possível? Se sim, qual deveria ser o formato dos encontros entre especialistas e professores em exercício para permitir tais avanços?

Duas experiências com a formação continuada de professores começaram a apontar possíveis respostas a essas questões. Uma delas foi um projeto de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação com o apoio da FAFE/USP⁵. Neste projeto, voltado não para professores, mas para a equipe de apoio à ação educativa das escolas da pequena infância, os participantes, após uma semana intensa de encontros com

---

⁵ FAFE/USP: Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; elabora “programas de formação de professores e gestores, elaboração de material didático, avaliação, reforço escolar, pesquisa, publicação de livros, educação a distância e seminários” (Disponível em: <http://www.fafe.org.br/>. Acesso em: 06 jul. 2014).

especialistas em várias áreas artísticas, voltaram às suas escolas. Nesse retorno, tinham o compromisso de realizar um trabalho de intervenção com as crianças a partir do que fora vivenciado e estudado, que deveria ser posteriormente compartilhado em um encontro com a equipe de formadores.

Nessa experiência, a proposta de intervenção foi, então, criada e aplicada pelos próprios participantes, seguindo suas experiências e desejos de interação artística e educativa com as crianças. Trabalhos ricos e mais aproximados de quem eram os participantes foram apresentados, e ficou evidente o seu comprometimento com a proposta e a alegria de se sentirem também educadores.

A segunda experiência foi em uma assessoria em educação musical realizada em uma escola municipal de educação infantil, situada no bairro do Campo Limpo, em São Paulo, no ano de 2009. Nesta escola, no ano anterior, as professoras haviam trabalhado com as crianças as suas canções prediletas. Como a experiência fora muito marcante, as docentes decidiram que, para avançar nesse trabalho rumo a uma maior riqueza de assuntos e de nível de apropriação e compreensão do que poderiam fazer, era preciso contar com o apoio de uma especialista em música. Nossos encontros foram, então, guiados pelos temas nos quais essas professoras queriam se aprofundar, sendo que, a cada vez, os assuntos trabalhados sugeriam os próximos, sobre os quais iríamos nos debruçar a seguir.

Aproveitar os saberes que o grupo de professoras possuía, decidir em qual assunto se aprofundar de acordo com suas demandas, e realizar os encontros no local onde as professoras já trabalhavam levou o grupo a reflexões que nunca haviam acontecido nos outros formatos inicialmente citados. Esta foi uma experiência marcante e transformadora para nossa atividade, voltada à educação de professores, porque revelou que as experiências e os pontos de vista das docentes sobre o que aprendiam foram centrais tanto para a configuração do formato dos encontros como para promover mudanças em suas práticas.

Assim, esta pesquisa emergiu dessas duas experiências e de uma vontade cada vez maior de conhecer e incorporar o conhecimento dos docentes a nosso trabalho voltado à formação de educadores. Ela nasceu com o objetivo de investigar se os saberes e práticas preexistentes bem como as demandas e interesses dos professores poderiam contribuir para o desenvolvimento da sua atuação em música. Veio, também, da intenção de conhecer mais de perto como os professores de crianças pequenas, “sem formação” em música, abordam essa área do conhecimento no seu trabalho cotidiano e, de modo mais específico, nas escolas públicas de educação infantil.

Esse questionamento de pesquisa foi se definindo cada vez mais e, no Doutorado, a investigação, no formato de uma pesquisa-ação participativa, foi realizada em duas escolas da rede pública municipal paulistana. Os conteúdos musicais a serem aperfeiçoados com as reflexões sobre a prática seriam aqueles pertinentes ao trabalho com crianças pequenas, tal como veremos nos capítulos dois e sete, mas a decisão sobre por qual deles começar seria das professoras, que seguiriam ou o que já estavam trabalhando ou os seus pontos de interesse. Os saberes musicais presentes na atuação musical das docentes seriam, então, compartilhados com a intenção de se empreender aprofundamentos a partir do já sabido, como novas camadas que se sobreporiam àquelas mais profundas e fundantes.

Ao planejar tal tipo de investigação, trabalhávamos com a hipótese de que o trabalho de professores não especialistas em música poderia se desenvolver de modo mais próximo e possível para eles, se não partisse “do zero” imaginado pelo saber de um educador exterior à escola. Se, ao invés disso, se considerasse aquilo que os professores já realizavam musicalmente com as crianças em suas instituições, poder-se-ia partir de uma perspectiva mais viável para fazer avançar o trabalho com a música nessas escolas. O que já era feito não seria descartado; ao contrário, refletir-se-ia sobre essas ações, e o trabalho avançaria a partir daí.

O aproveitamento do conhecimento anterior dos professores, qualquer que fosse ele, colocou-se, neste estudo, como uma maneira não apenas de incorporá-lo à pesquisa-ação, mas também de positivá-lo. Isso não significou a adoção de uma postura ingênua de nossa parte, contentando-nos, simplesmente, com o que era feito pelos professores, que não eram especialistas em música. Ao invés disso, teve relação direta com a necessidade de refletirem sobre suas práticas, a partir de um ponto de vista mais realista acerca daquilo que era possível fazer com o que os professores sabiam e de como estes poderiam progredir em termos de conhecimento musical no trabalho cotidiano nas escolas.

A experiência musical prévia que as professoras possuíam poderia ser um ganho para o seu próprio desenvolvimento profissional docente, pois estariam avançando a partir de um ponto muito à frente daquele que os especialistas considerariam como não sabido, por desconhecerem o trabalho que, de fato, era desenvolvido em cada unidade escolar.

Se, por um lado, os especialistas possuem um conhecimento que lhes permite trabalhar a música de modo mais profundo e complexo, por outro talvez lhes falte uma noção mais precisa sobre o que é possível realizar na escola pública da pequena infância, onde ainda permanece elevado o número de alunos nas turmas, por exemplo. Os espaços físicos nem sempre adequados também são fatores que interferem de modo decisivo na consecução desse

trabalho. Entre o ideal para uma educação musical e infantil mais apropriada para crianças pequenas e a realidade atual, foi possível, com esta pesquisa, encontrar estratégias criativas das quais as professoras lançavam mão para conseguir desenvolver o seu trabalho em suas escolas, apesar das eventuais restrições presentes.

Os professores não especialistas também conseguem trabalhar de um modo menos superficial por conhecerem suas crianças e estar com elas o tempo todo, aproveitando-se de situações nas quais a música se faz presente, desde que possam contar com orientações nesse sentido. E a música na escola da pequena infância não acontece apenas no momento planejado para as aulas de música, porque permeia várias situações, mesclando-se às outras expressões artísticas e às brincadeiras infantis, podendo, assim, acontecer a qualquer instante.

E isso se coloca como divulgador de oportunidades e reconhecedor de capacidades nem sempre consideradas por proponentes de muitos cursos de aperfeiçoamento docente em música. Reconhecer essas possibilidades também pode ajudar a trazer, para o debate em torno da educação infantil, outras questões ligadas às características dessa etapa de ensino, em que as propostas educativas podem se ligar cada vez mais e mais às crianças pequenas e seu jeito de aprender e de fazer escola.

Aliado a esses aspectos, propor que a escola seja o local de acontecimento da pesquisa pode, além de mostrar as professoras em sua atuação, revelar também como as crianças agem quando fazem música por elas mesmas. Será que seus modos de ação musical - como ouvir, tocar e cantar - eram os mesmos empregados pelo adulto educador? Aquela seria mesmo uma boa oportunidade para enxergá-las e ouvi-las fazendo música e regular as atuações docentes a partir da maneira como elas apreendiam o conhecimento musical nesse contexto cultural.

Assim a presente pesquisa propôs-se a alcançar dois objetivos principais. O primeiro deles é partir de um conhecimento musical preexistente e, de acordo com as reflexões sobre esse conhecimento, buscar, com as professoras, novos modos de fazer e ensinar música, pensando nesta como área de conhecimento. Desse modo, as referidas professoras poderiam repensar suas concepções e práticas que percebem a educação musical apenas como apoio e ilustração para outras disciplinas, ou como recreação, entretenimento, brincadeira e diversão.

O segundo objetivo desta pesquisa é propor que os avanços nas práticas docentes ocorram sempre em fina sintonia com a ação musical das crianças. Com isso, as professoras, ao trazerem para os encontros da pesquisa de campo os relatos das atividades musicais desenvolvidas com suas turmas, poderiam, com esse compartilhamento, tomar consciência de

como as crianças se apropriam ou não de tais propostas, para refinar ainda mais o seu trabalho com a música.

O que as crianças eram, de fato, capazes de fazer, o que mais lhes despertava o interesse em saber seria, então, o nosso guia para a continuidade da investigação, a verdadeira bússola a nos guiar nesse processo. Mas em que o modo infantil diferia do modo adulto de fazer música? As experimentações sonoras de bebês e crianças pequenas soavam como música, ou as professoras eram indiferentes a elas? Esses são exemplos de questões que permearam nossos encontros durante a pesquisa de campo.

Partir do que as professoras já sabiam e realizavam musicalmente com as crianças poderia, também, trazer conhecimento sobre como acontecia o ensino de música no cotidiano dessas duas escolas da pequena infância. O fato de conhecer melhor as práticas musicais presentes nas instituições e propor aprofundamentos a partir delas, apesar do mergulho ter sido feito em microrrealidades, poderia trazer um conhecimento possível de ser generalizado para outras escolas e situações semelhantes. Poderia, ainda, servir como inspiração para pensar e propor aprimoramentos profissionais docentes em outras áreas que fazem parte da educação da infância, e não somente a Educação Musical.

Uma questão que permeou esta pesquisa e deu o seu tom foi a busca por um trabalho não de forma individualizada com as professoras, mas como grupo, porque cada uma delas fortaleceu-se nesse processo realizado em equipe. As eventuais dificuldades de umas se ancoraram nas facilidades de outras, e todas puderam ajudar-se mutuamente, construindo, dessa maneira, um trabalho que permitiu trocas de saberes e práticas, bem como a realização de estudos que puderam ser desenvolvidos de modo conjunto.

Cabe lembrar que, ao trazer à tona novos elementos que ampliam conhecimentos, é possível desenvolver habilidades e repensar valores; assim, o trabalho reflexivo de professores ganha sentido e os fortalece enquanto grupo profissional.

Foi intencional, nesta pesquisa, partir da experiência compartilhada de saberes, e esperávamos que isso pudesse estimular as professoras a buscar caminhos próprios de estudos no campo da Educação Musical, tanto em grupo como individualmente. Tendo como marco inicial suas qualidades e pontos de interesse, elas poderiam, com essa experiência, desenvolver suas pesquisas, visando a um alargamento e a um enriquecimento educativo tanto em música, como também nos aspectos relacionados a esse âmbito, como artístico, estético, cultural e humano.

Com o progresso da pesquisa, o “lugar” em que se insere este estudo sofreu grandes transformações. Ele começou a se delinear, quando percebemos que pensar o tema desta investigação somente com base na Educação Musical não traria a compreensão necessária sobre o ensino de música para professores em exercício, nem mesmo sobre como as crianças fazem música na escola. Pensando desse modo, julgamos fundamental abrir o olhar para outros campos de estudo e promover seu diálogo com a Educação Musical.

Assim é que, na medida em que foi crescendo e ganhando corpo, a pesquisa em Educação Musical aproximou-se da Formação de Professores. Alguns dos seus temas eram comuns, como os saberes docentes, a concepção de educação musical de professores não especialistas que se confundia com formação profissional e a escola como um lugar propício para a realização de aprimoramentos sobre a atuação de educadores.

As bordas entre as duas áreas ficaram tênues, e o trânsito entre esses assuntos tornou-se constante com a possibilidade de serem pensados sob dois pontos de vista, porque educar e formar musicalmente professores em exercício é tema de pesquisa que se encontra entre as duas áreas de investigação. Desse modo, determinar onde começava uma e terminava a outra era tarefa inútil, por não agregar conhecimento sobre seus pontos comuns. Assim, o mais adequado foi acolher tal dualidade de olhares com o intuito de tratar de modo mais abrangente os assuntos que competem a cada uma delas ou mesmo às duas.

Esse “lugar” - já misturado com os dois campos iniciais - foi aos poucos crescendo em amplitude, ao incorporar a concepção de infância vinda da Sociologia da Infância, visto que ela guarda estreita sintonia com nossa atuação pedagógico-musical com crianças. Exercitada, pensada e burilada em um contexto de iniciação à Arte, no qual o ensino de música acontece integrado às outras áreas artísticas e em que a participação das crianças é um princípio constituinte do processo de construção desse conhecimento, tal experiência docente fundamenta, também, nossa atuação com professores. Melhor dizendo, nosso modo de ensinar música, seja para quem for, assenta-se nos mesmos princípios: promover, cada vez mais, uma aproximação daqueles que se colocam como aprendizes e com eles construir caminhos próprios de conhecimento musical, sendo os seus saberes um ponto importante a ser considerado.

Com os estudos empreendidos em Sociologia da Infância, construímos conexões entre os modos de ser das crianças e o ensino de música, a partir das relações entre pares infantis e delas com os adultos no contexto das culturas que habitam as escolas. Além do ouvido sensível para a música, fez-se necessário desenvolver também uma escuta para a ação

musical das crianças no espaço educativo, escuta esta feita a partir de múltiplos canais perceptivos.

O que era importante observar, estimular e cultivar no fazer musical infantil passou a ser uma questão importante a ser considerada, pois o que nós professores pensamos sobre as crianças e sobre a infância determina grandemente o modo como conduzimos o nosso trabalho e a relação com elas estabelecida. Pensar, portanto, as crianças a partir da maneira como fazem música é especialmente interessante do ponto de vista do ensino desta área artística, em que a imaginação e a criação desempenham um papel fundamental. Desse modo, a relação de alteridade entre os adultos que têm essa compreensão sobre o fazer musical infantil e as próprias crianças é questão central para a atuação profissional docente nesse campo.

Com a intenção de compreender melhor o tema desta pesquisa, a Educação Musical estabeleceu diálogos (1) com sua área irmã, nas questões relacionadas à formação profissional docente, e (2) com a Sociologia da Infância, para entender as crianças e sua música na escola. Aqui encontramos a justificativa para a realização desta pesquisa: sua importância reside no fato de que esta investigação de Doutorado, multifacetada e interdisciplinar por natureza, só poderia mesmo acontecer em um “lugar” não situado geograficamente, mas conceitualmente criado e possuidor de uma permeabilidade que consente fluxos contínuos entre os três eixos de estudo.

Os movimentos de ir e vir caracterizam, portanto, esta pesquisa e se fizeram presentes durante todo o seu desenvolvimento: alternam-se diálogos entre campos de conhecimento, trocas de saberes entre professores, crianças e adultos se relacionando e fazendo música e espirais cíclicas na condução da pesquisa-ação participativa.

Para discorrer sobre esta investigação e os caminhos tomados para a sua consecução, este trabalho encontra-se estruturado, nesta tese, em sete capítulos, sendo que nos três primeiros encontramos a sua fundamentação teórica. Nos capítulos seguintes é apresentada a pesquisa de campo e seus contextos, com a mostra dos seus principais acontecimentos e a sua análise.

O primeiro capítulo trata do *Desenvolvimento profissional docente na educação infantil* e nos conta sobre aspectos mais ligados às questões da formação profissional de professores. Os temas da formação - como o desenvolvimento profissional docente, os saberes dos professores e a escola como um lugar privilegiado para empreenderem seus estudos - foram abordados com base na área da Formação de Professores.

Os escritos, principalmente de autores como García (1999), Oliveira-Formosinho (2009), André (2010), Zeichner (2008) e Zeichner & Diniz (2005), assim como as contribuições de Tardif (2000, 2001) e Nóvoa (1995, 1999) fornecem uma base conceitual de caráter mais amplo para pensar sobre a Formação de Professores como campo de estudos.

Na seção referente à docência para a educação infantil, Halldén (2005) e Gomes (2003) conduziram os aspectos mais específicos em relação a esta etapa de ensino. A relação dos profissionais com as crianças pequenas e suas famílias são assuntos tratados nessa seção.

O segundo capítulo, nomeado *Saberes musicais de professores da pequena infância*, aborda os temas pertinentes à Educação Musical, musicais por excelência, e até mesmo quando tratamos da educação infantil paulistana decidimos por abordá-la do ponto de vista das suas práticas musicais atuais. A origem dos saberes musicais de professores não especialistas, bem como os princípios pedagógicos que guiaram a pesquisa de campo constituem os assuntos tratados, sempre em conexão com as possibilidades de aprendizagem musical das crianças pequenas.

Esse trecho do capítulo é composto pelas questões relativas ao ensino e à aprendizagem da música enquanto área de conhecimento, nos seus mais distintos contextos e conteúdos próprios, e estas reflexões têm como norte princípios pedagógicos baseados em autores que são referência nesse campo. As ideias de Koellreutter (1994), trazidas também por Brito em pesquisas sobre o autor (2001, 2004), assim como Delalande (1976, 1989, 1995) e Brito (2001, 2003, 2004 e 2007), corroboram as escolhas de princípios constituintes de um trabalho musical voltado para a atuação docente com crianças pequenas.

No terceiro capítulo, a Educação Musical trava conversas instigantes com a Sociologia da Infância, com o objetivo de trazer maior compreensão sobre as crianças, alunos com os quais atuam os professores da educação infantil. Os conceitos expressos por essa área de estudos trazem conhecimento sobre as crianças na atualidade e fundamentos para o que verificamos em nossa experiência docente com elas: as crianças são sabidas, competentes e as informantes mais bem qualificadas para falar e expressar o que conhecem e pensam sobre música.

Os pesquisadores Prout (2005), Sarmiento (2002, 2003, 2007, 2008, 2009, 2013a, 2013b) e Corsaro (2011) fundamentam os pressupostos mais importantes do campo para o tema em foco neste estudo. Qvortrup (1997, 2011), Halldén (2005), Ferreira (2004, 2008) e Nascimento (2009) também trazem suas contribuições para uma melhor compreensão dos estudos que vêm sendo realizados nessa área; o primeiro, de um ponto de vista

macroestrutural, e os outros três do ponto de vista das singularidades, dos cotidianos das crianças, das relações com outras crianças e também com os adultos no contexto educativo.

Temas como identidade da infância, culturas da infância e a música das crianças fazem parte desse capítulo. A compreensão da infância sob o ponto de vista social mostrou-se um ponto fundamental para o trabalho com as professoras durante a pesquisa de campo, ao trazer uma maior visibilidade e audibilidade para sua ação musical.

O capítulo quatro aborda a *Pesquisa de campo e seus contextos: metodológico e educacional*. Primeiramente, na parte dedicada à Metodologia de Pesquisa, apresentamos a perspectiva de investigação que permitiu o desenvolvimento deste estudo, bem como sua metodologia e instrumentos de pesquisa.

Por suas características de ser, ao mesmo tempo, investigação e ação reflexiva sobre a prática musical das professoras, com a intenção de produzir mudanças, o paradigma de pesquisa que mostrou maior consonância com este estudo foi o da pesquisa-ação. Dentro desse modelo, a metodologia que nos forneceu inspiração - e na qual encontramos abrigo - foi a pesquisa-ação participativa, especialmente voltada para o campo artístico-educacional.

De início, buscamos apoio em Barbier (1985, 2007) e em Thiollent (1994), mas em seguida autores como Máximo-Esteves (2008), Franco (2005, 2008), Costa (2007) e Dick (2003) foram especialmente esclarecedores para encontrar, nessa metodologia, os pontos de contato com este estudo e lhe fornecer o apoio para a sua fundamentação e condução.

Os instrumentos de pesquisa foram essencialmente a observação participante e os relatos do caderno de campo feitos no decorrer da investigação. Outro instrumento para a coleta de dados foram duas entrevistas com características de grupos focais, realizadas no primeiro e no último encontro com as professoras.

Em seguida, apresentamos informações sobre as escolas onde teve lugar de acontecimento a pesquisa-ação - tais como localização, número de alunos, os primeiros contatos, o seu início e os caminhos percorridos - e que nos levaram às categorias de análise. Além disso, apresentam-se dois quadros com dados sobre as participantes desse estudo. O primeiro, do grupo de professoras do centro de educação infantil-CEI, e o segundo, da equipe da escola municipal de educação infantil-EMEI, os dois níveis educativos que fazem parte da educação infantil da rede pública de ensino do município de São Paulo.

A seguir, é chegado o momento de falar sobre a pesquisa de campo propriamente dita, com seus acontecimentos mais importantes. A apresentação e a interpretação dos dados coletados no decorrer da pesquisa de campo contam fatos de três momentos do seu tempo de acontecimento: o início, o desenvolvimento e a finalização.

Nesse percurso, foram emergindo alguns assuntos que se mostravam relacionados uns com os outros e, com essa proximidade, acabaram se constituindo como temas gerais, que se sobressaíram e estiveram presentes o tempo todo, permeando nossas discussões e, portanto, tornaram-se categorias para guiar os comentários e a análise dos dados. São eles:

- **Repertórios de saberes e práticas musicais e concepções de Educação Musical;**
- **Formação profissional docente em educação infantil e concepções de infância.**

A primeira das duas categorias de análise, **Repertório de saberes e práticas musicais e concepções de Educação Musical**, constitui o quinto capítulo desta tese, e a segunda delas, **Formação profissional docente em educação infantil e concepções de infância**, encontra-se no sexto capítulo. Os assuntos mais importantes são, então, comentados com base nessas duas categorias ou temas de análise.

O sétimo capítulo, último desta tese, apresenta o rol de conteúdos - ou currículo musical - que emergiu do trabalho das professoras com as crianças nas duas escolas, a partir das reflexões empreendidas por todas nós no decorrer da pesquisa de campo. Tal conjunto de assuntos, ao invés de ter sido um programa de acontecimentos musicais previstos, foi, longe disso, construído por meio da parceria entre especialista e professoras. Como resultado da ação pedagógico-musical das professoras, os conteúdos abordados revelam mudanças e avanços na atuação e nas práticas musicais e, além disso, colocam desafios futuros à continuidade do desenvolvimento profissional das docentes.

As situações práticas envolvidas no decorrer da pesquisa de campo e seus fundamentos teóricos são apresentados separadamente neste estudo, mas é importante pontuar que eles foram pensados como lados de um mesmo objeto, que se completam para dar conta de uma compreensão mais profunda do tema de investigação eleito. Essas faces são constituintes de um corpo total, com membros que se articulam e a ele pertencem, mostrando-se como fluxos contínuos que se unem para pensar os saberes e as práticas musicais de professores da pequena infância, naquilo que possuem de mais fundamental: uma atuação musical docente que se dá na relação estreita entre adultos e crianças no contexto educativo, com descobertas e ações musicais que acontecem na sua concretude.

Mais do que dar visibilidade a esses acontecimentos, o que se desejou aqui foi escutá-los e considerá-los, e é por isso que “eu canto pra você” coloca-se como uma canção de acolhimento para a ação musical das professoras, e delas para com seus pequenos alunos.

Esse acolhimento teve, no presente estudo, duas etapas: inicialmente as professoras foram recebidas com seus saberes que se colocaram como essenciais e firmaram-se como ponto fundamental a partir do qual tudo decorreu, e de onde foi possível serem ouvidas e empreenderem seus avanços. Na etapa seguinte, o acolhimento foi o das crianças, feito pelas professoras ao trazerem para os nossos encontros os relatos sobre os acontecimentos vivenciados na atuação musical com elas, como o alimento que nos fez refletir e nos conduziu na busca dos caminhos musicais possíveis e na aquisição de novos conhecimentos.

De forma viva e em constantes descobertas e possibilidades de aperfeiçoamento, a pesquisa proposta quis proporcionar às professoras que dela participaram transformações em suas práticas musicais com as crianças. Ao envolver as professoras, este estudo também quis ter como beneficiárias as próprias crianças. Isso significou, para as professoras, refinar os ouvidos para escutar essas crianças em suas manifestações musicais, que foram, assim, as verdadeiras pistas a guiá-las em um caminho reflexivo profissional docente, durante o qual também puderam ser autoras da construção do seu conhecimento, na música e a partir dela.

1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“I am what I am not yet.”⁶

1.1 Formação de professores como um campo de estudos

André (2010), ao fazer um balanço sobre a Formação de Professores no Brasil, afirma que esse é um campo de estudos que emergiu em função da diversificação dos temas de investigação a ele relacionados, mas que, apesar dos avanços, seus desafios continuam. A autora sugere alguns caminhos para o fortalecimento da área e, dentre eles, propõe que as pesquisas busquem conexões com a aprendizagem dos alunos desses sujeitos em formação porque “queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Em sintonia com o pensamento expresso pela autora, a pesquisa de campo do presente estudo trabalhou com as professoras no intuito de propor articulações entre suas concepções sobre educação musical e infância e seus processos de aprendizagem e práticas de ensino na relação direta com as crianças. Na busca do apoio teórico para propor essas conexões reflexivas, os diálogos entre os campos da Educação Musical e da Formação de Professores mostraram-se profícuos, haja vista possibilitarem uma compreensão maior sobre esses aspectos, presentes no acontecimento da pesquisa de campo.

As características principais da proposta de avanço profissional docente para esse estudo foram: (1) formação como um percurso profissional que acontece ao longo de toda a carreira docente, (2) reconhecimento e valorização dos saberes dos professores e (3) escola como lugar privilegiado para o seu acontecimento. Antes de um maior aprofundamento sobre cada uma dessas características, explicitamos, aqui, a conceituação adotada para o termo “formação”, salientando que ela se encontra em consonância com o que é proposto pelo pesquisador espanhol Carlos Marcelo García:

---

⁶ Autor da epígrafe: Maxine Green.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Para levar adiante a pesquisa de campo e sua intenção de reflexão sobre saberes e práticas musicais docentes com vistas à sua melhoria, foi fundamental ter clareza de que ela não tinha intenção de ser “a resposta” para a questão da formação musical de professores da pequena infância. Ao contrário disso, entendemos suas limitações, porque, sozinha, a formação de professores não pode mudar realidades atravessadas por questões de ordem política, econômica e social. Além disso, e no que concerne à sua especificidade, esta se desenhava como uma possibilidade de aprofundamento para aqueles que não são especialistas e em exercício de suas atividades musicais docentes nas escolas de educação infantil.

Assim, nossa atuação investigativa foi, nesse sentido, limitada. No entanto, apesar dessas limitações, jamais deixamos de empreendê-la, visto acreditarmos que as pesquisas precisam avançar na proposição de modelos que busquem a compreensão de microrrealidades como a que foi estudada, porque nem as escolas nem os professores são todos iguais. Acreditamos, portanto, que é dentro das escolas o lugar onde se encontram os caminhos mais criativos para as melhorias educativas e, assim como Nóvoa (1999, p.6), afirmamos ser “impossível imaginar uma mudança que não passe pela formação de professores”. É preciso destacar que, quando o autor fala de formação, ele não está se referindo a qualquer curso ou programa nesse sentido, mas a:

[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores (Ibidem, p. 6).

1.2 A ideia de formação como desenvolvimento profissional docente

A cada ano letivo que se inicia, crianças chegam às escolas trazendo com elas desafios para os professores, novas descobertas a serem feitas, interesses que se renovam e estudos que devem continuar sendo empreendidos. Dessa maneira, colocamo-nos em sintonia com o pensamento de alguns investigadores atuais do campo de estudos e pesquisas sobre a Formação de Professores, que a concebem como um *continuum*, como algo que acontece durante todo o percurso de vida profissional, e que, no intuito de captar essa característica de continuidade, adotam o termo “desenvolvimento profissional docente” (GARCÍA, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; ANDRÉ, 2010).

De acordo com os autores referidos no parágrafo anterior, a opção por esse termo eliminaria a dualidade existente entre formação inicial e formação continuada. Ao fazerem essa escolha, inscrevem o termo em uma ideia de formação de professores não como um aperfeiçoamento ou ação pontual, e sim como um processo mais alongado, que se alimenta de buscas de melhoria e que abrange toda a carreira profissional docente.

García (1999, p.139) enxerga o desenvolvimento profissional dos professores como “uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”. André (2010) também opta pelo uso do termo, ao fazer uma análise da Formação de Professores enquanto campo do saber educativo em consolidação no Brasil, em artigo referido no início deste capítulo. Em concordância com García, a autora afirma:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

A pesquisadora portuguesa Oliveira-Formosinho presta ajuda com sua conceituação para o termo em questão, ao lembrar que são os alunos os grandes beneficiários dos avanços dos professores, ainda mais quando a aprendizagem dos últimos tem lugar de acontecimento no contexto onde exercem sua profissão:

Definimos, assim, *desenvolvimento profissional* como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício

dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

A ideia de desenvolvimento profissional docente vem ao encontro deste estudo, porque também concebemos a educação musical de professores como um processo de descobertas e aprofundamentos que permeiam a profissão durante todo o seu exercício. Os professores estão sempre em busca de melhorias para suas atividades, com temas que despertem o interesse das crianças e as instiguem a seguir aprendendo.

No caso específico do presente estudo, teve-se por princípio não descartar o que as professoras fizeram em termos de educação musical antes de passarem pela pesquisa de campo, mas, ao invés disso, foi exatamente com base nesses saberes prévios que construímos todo o nosso trabalho com a música. Ao considerar o conhecimento adquirido anteriormente, em um passado próximo ou em um tempo já distante, foi possível até mesmo vislumbrar um futuro, ao pensar os caminhos passíveis de serem tomados com base nessa experiência que vivemos juntas. Afinal, como dar continuidade, como empreender novas pesquisas e como buscar novas referências para trabalhar, cada vez mais, com maior propriedade com a música, sem que se fosse, necessariamente, um músico profissional?

Desse ponto de vista, da formação como um desenvolvimento profissional que acontece ao longo da carreira docente, a proposta levada a cabo na pesquisa de campo pode ser pensada como um deter-se em um momento de vida e atuação profissional das professoras, para empreender reflexões sobre fazer música com crianças. Educação e formação são, então, pensadas como o ato de desenrolar-se, e caracterizadas pelo inacabado, pelo fazer constante, por um trabalho em processo de construção que, nesse sentido, mostrou-se aqui como uma captura fotográfica de alguns momentos a revelar um período dessa vida profissional.

Com isso, foi nosso objetivo pensar e praticar com as professoras um modo de trabalhar com a música, sempre levando em consideração o que o outro já sabia fazer e também o que mais o motivava nesse trabalho e de onde se poderia partir. No caso das professoras, quando estavam na posição de quem formava, esse outro eram as crianças, porque, no fim, eram elas que todas nós queríamos atingir com a melhoria das práticas musicais em estudo.

Foi, assim, um modo de proceder, buscando ouvir o outro e construir com ele um caminho permeado por descobertas: das professoras com a música nos nossos encontros da pesquisa de campo, e dessas profissionais com as crianças, ao vivenciarem com elas seus modos distintos de perceber, fazer, e aprender.

E como a educação musical - ou desenvolvimento profissional -, do modo como foi realizada na pesquisa de campo foi essencialmente marcada pelo compartilhamento de saberes, de modos de executar e de atuar, de pensar sobre as alternativas, de aprender umas com as outras, todas nós, professoras e formadora, fomos modificadas no desenrolar desse processo. Ganhamos novas formas, novos contornos, assim como bem expressou Paulo Freire (1996) sobre o assunto:

É preciso que, [...], desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado (FREIRE, 1996, p. 12).

1.3 Consideração pelos saberes prévios dos professores

Neste trabalho, a pesquisa de campo foi planejada para ser desenvolvida sem o estabelecimento antecipado de uma hierarquia de conteúdos musicais a serem trabalhados durante o seu curso. Ao contrário disso, os saberes e práticas musicais anteriores a ela foram trazidos para ser o seu ponto de partida, sendo eles um alicerce sobre o qual se construiu o “edifício” do conhecimento musical.

É nesse sentido que Tardif (2002, p.21) nos conta que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”. Do mesmo modo, para Dias (1997), também se faz importante conhecer e reconhecer os saberes profissionais dos educadores da pequena infância e incorporá-los às formações, porque:

Os saberes construídos e acumulados pelos educadores na história de uma vida se constituem num objeto privilegiado de pesquisa, pois contêm de forma sintética elementos nodais da concepção de criança, educação e cidadania presentes no discurso e na prática dos educadores e,

também refletem o modo como elaboram na prática os conteúdos da sua formação inicial e constroem conhecimentos novos. São formas privilegiadas de conhecimento da educação da criança pequena e da formação do educador, pois estão engendrados na articulação dialética da teoria e da prática, realizada na vida cotidiana dos programas (DIAS, 1997, p. 8, grifo nosso).

A valorização do conhecimento docente foi uma escolha que trouxe para esta investigação uma compreensão de como esses saberes “são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIFF, 2000, p. 11). E refletir sobre esses saberes e sobre as práticas que deles decorrem é um ponto importante, para fazer avançar a educação musical desenvolvida nas escolas da pequena infância.

As reflexões se colocaram neste estudo como um ponto fundamental que permitiu tais burilamentos. Para o educador Paulo Freire (1996, p. 22), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Essa atitude de se debruçar sobre as práticas, concepções e saberes dos professores pode também ser pensada em sintonia com a ideia do profissional reflexivo, tal como formulada por Zeichner (2008). O autor, estudioso da formação docente há várias décadas, alerta, entretanto, que o uso do termo ao lado de outros como pesquisa-ação e prática reflexiva pode esvaziar-se se for transformado apenas em *slogan*. E, nesse sentido, Zeichner afirma que foi o que aconteceu em muitas das reformas educacionais ao redor do mundo, mais acentuadamente nas décadas de 1980 e 1990 (ZEICHNER; DINIZ, 2005, p. 65-66).

Diante do perigo do uso equivocado do termo, faz-se importante esclarecer que a ideia de professor como um profissional reflexivo reconhece a existência de uma sabedoria que é movimentada nas práticas docentes ou, como disse o autor, uma *expertise* que permeia a ação de bons professores. Para ele, a prática reflexiva é um conceito “estruturante na formação docente” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Os caminhos das pesquisas acerca do aperfeiçoamento dos professores também apontam para uma reflexão contextualizada, que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p.265), “cada vez mais se tem vindo a reconhecer a importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores”. Ainda segundo a autora:

[...] não é possível mudar o profissional sem modificar de maneira articulada os contextos em que os professores trabalham, ou seja, a reflexão sobre a prática profissional insere-se numa reflexão mais global sobre os lugares

institucionais em que essa prática decorre. [...] Assim, as escolas convertem-se em centros de desenvolvimento profissional dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 269).

Para Zeichner & Diniz, levar em consideração a perspectiva dos agentes os reconhece como profissionais reflexivos, ao contrário de enxergá-los como “meros técnicos que apenas fazem o que outros, fora da esfera da prática, desejam que eles façam e como uma rejeição às reformas ‘de cima para baixo’ que concebem os profissionais apenas como participantes passivos” (ZEICHNER; DINIZ, 2005, p. 66).

Em concordância com os dizeres de Oliveira-Formosinho, Zeichner e Zeichner & Diniz acima citados, a proposta de aperfeiçoamento docente que permeou esta pesquisa procurou estimular as profissionais docentes que dela participaram a refletir sobre suas práticas e sobre os contextos onde atuavam. Ao acolher seus modos de fazer e de saber fazer, o intuito era de que essa atitude respeitosa servisse de inspiração para que as professoras pudessem, também elas, acolher o que as crianças já conheciam e sabiam fazer. Reflexões sobre modos de agir de professoras e de crianças pensados, também, como uma resultante dos contextos sociais e culturais aos quais pertenciam: um saber situado, que poderia se reverter em uma atuação mais aproximada em direção às crianças.

1.4 A escola como um lugar privilegiado para os aperfeiçoamentos dos professores

As propostas de aperfeiçoamentos planejadas para grandes grupos de professores envolvem o seu acontecimento em lugares mais centrais nas cidades e com maior espaço disponível, para onde todos possam se deslocar de maneira mais ou menos igualitária e fácil, em termos de acesso e distância. Os estudos empreendidos nos encontros com essa grandeza, para funcionarem adequadamente, adquirem características generalizantes, que têm como consequência o seu afastamento das especificidades que habitam cada unidade escolar.

Por outro lado, propostas de aprofundamentos e estudos com grupos menores, que acontecem dentro dos espaços das escolas, proporcionam o mergulho nas suas realidades, permitem um conhecimento mais detalhado dos pontos a serem modificados ou melhorados e também levam a um maior comprometimento dos professores. Segundo García (1999), o princípio que sustenta essa concepção de formação em exercício “consiste em entender a

escola como um lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas de ensino” (GARCÍA, 1999, p.171).

Outro fator a favor da escola como *lócus* do aprimoramento profissional dos docentes é o fato de que realizá-lo dentro desse espaço implica pensar em todos os fatores que podem contribuir para a melhoria da educação e não apenas no professor de maneira isolada. Pressupõe, ainda, considerar esse profissional como inserido numa instituição específica, dentro de um sistema que deve ser pensado para além do próprio docente, pois ele não é responsável sozinho pela educação, como tantas vezes se ouve em alguns discursos que culpam apenas esse grupo profissional pelo fracasso ou baixa qualidade educacional. A modalidade de aprimoramento profissional docente que acontece dentro das escolas nos permite adotar:

[...] uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem (KEMMIS apud GARCÍA, 1999, p. 171).

Ao trabalhar com um grupo de professores pertencentes a uma realidade situada e concreta, pensar questões como o repertório musical ou o uso de instrumentos para abordar determinado aspecto sonoro pode gerar importantes reflexões sobre as maneiras pessoais de atuação de cada um. Essa análise das próprias práticas, pela característica de abertura que o fazer artístico propicia, também pode levar a discussões que começam no campo da música e se alastram para pensar esses acontecimentos nos tempos e espaços reais das escolas e para além do trabalho dos professores.

Existem dimensões da vida cotidiana das escolas que não conseguem ser capturadas por propostas formativas realizadas em espaços exteriores ao ambiente escolar. Ainda mais quando possuem um caráter compensatório, cujo objetivo é melhorar a formação inicial de baixa qualidade, e quando estão voltadas aos professores individualmente e não às escolas e seus profissionais como um corpo dotado de pensamento e vontade próprios. Cada escola é única e o estudo deve estar posto na compreensão de como cada equipe educativa interpreta a realidade, como constrói a sua história e como olha para isso de maneira positiva e empreende avanços. Para Souza (2006):

[...] todos aqueles que dão vida à escola reinterpretam, ressignificam, como sujeitos sociais, normas, regulamentações, projetos políticos e pedagógicos constantes, por exemplo, das políticas educacionais que o Estado pretende

implementar. Por isso, a construção de cada escola, ainda que imersa num movimento social mais amplo, é sempre uma versão local e particular nesse movimento. A prática escolar, construída por todas as pessoas que dão existência à sua vida cotidiana, não é coerente nem homogênea. A escola é uma formação social viva; é história acumulada. Em seu interior, coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, 'modernas' e tecnocráticas. Cada escola tem sua história, ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias. Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que, combinadas à variedade de histórias das comunidades locais, resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas. Nesse sentido, reitera-se aqui o que vem sendo apontado há anos por pesquisadores da área da formação docente: as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza (SOUZA, 2006, p. 481).

Quando se adentra esses espaços, outras questões que interferem nos assuntos pedagógicos vão se mostrando mais claramente e, muitas vezes, são elas que emperram o trabalho dos professores. Não podemos fugir dessas questões porque elas permeiam todo o trabalho e não são alheias a ele; são dimensões de uma situação real, um fenômeno que possui contornos pedagógicos atravessados por aqueles de natureza econômica, social e cultural.

Um exemplo dessas questões ocorreu em uma discussão surgida de maneira muito forte em uma das escolas onde aconteceu a pesquisa de campo, sobre os desejos pessoais das crianças e a dificuldade de acolhimento das individualidades em grupos constituídos por mais ou menos trinta crianças pequenas. Quais seriam os tempos e os espaços que permitiriam aflorar os interesses, os desejos investigativos, a participação e a autonomia de cada uma das crianças? Nossas discussões sobre essa questão tentaram abarcar várias facetas: das concepções de infância das professoras, da escola e seu corpo diretivo ao planejamento das aulas, e do sistema de ensino às políticas públicas voltadas para a infância.

As questões relativas ao espaço físico das escolas sempre permearam os encontros de aperfeiçoamento musical de professores de escolas públicas em cuja formação atuamos. As salas de aula, os pátios e todos os ambientes externos nem sempre permitem a autonomia das crianças no ir e vir, e todos os alunos acabam fazendo juntos alguma coisa que é necessidade de uns poucos, ou alguém se priva daquilo que poderia fazer sozinho.

Como exemplo, citamos o fato de os bebedouros de uma das escolas da pesquisa de campo estarem localizados longe do pátio, o que dificultava a autonomia das crianças que queriam beber água, porque não lhes era permitido ir sozinhas até esses locais. Quem estivesse com sede deveria esperar ou, então, teriam de ir todos juntos para satisfazer a

necessidade de alguns poucos, já que as crianças não poderiam subir e/ou descer escadas sem o acompanhamento dos adultos.

Questões como essas e muitas outras surgidas nesse processo são reveladoras de como a eleição da escola como local para a realização da pesquisa sobre saberes e práticas docentes contém, no seu bojo, aspectos também políticos. Não é possível ficarmos alheios e não dar espaço para se falar sobre as questões que ultrapassam o musical e o pedagógico e que também são assuntos a “pré-ocupar” e ocupar as professoras.

A realidade educativa onde ocorreu a pesquisa de campo foi a da escola pública e seu lugar de educação das crianças das classes mais desfavorecidas da população. Essa dimensão do fenômeno envolveu uma escolha, pautada pela seguinte questão: é possível, com nosso conhecimento e trabalho investigativo, contribuir de alguma maneira para a melhoria da qualidade educativa oferecida às crianças? Essa contribuição seria dada, preferencialmente, a escolas que fazem parte do sistema público de ensino. Talvez, assim, tenha sido possível ajudar duas escolas e suas professoras a compreender um pedaço da sua história e dela tomar posse, por meio do reconhecimento de suas práticas e da possibilidade de avançar no seu trabalho musical com as crianças.

1.5 A docência para a educação infantil

*Xô, xô, pavão!
Sai de cima do telhado
Deixa meu menino
Dormir sono sossegado.*

*Esse menino não é meu
Deram para eu criar
Obrigação de quem cria
É o menino acalantar⁷.*

Essa canção popular exprime, de modo singelo e poético, aquilo que se coloca como um aspecto de fundamental importância quando o assunto é a formação de professores que trabalham com crianças pequenas: o acalantar, o voltar-se para elas. Isso implica o olhar

---

⁷ Cantiga de ninar da tradição popular infantil brasileira.

do adulto que as enxerga, o ouvido atento para a escuta, a sutileza do toque, a mão que oferece apoio, o abaixar-se para ficar na mesma altura, a musicalidade da voz que fala e entoa canções e acalantos: atitudes que revelam a compreensão de um modo de ser caracterizado pela vontade de descobrir e conhecer o mundo, lançando-se ao seu encontro com total entrega, experimentando-o em todas as suas possibilidades de cores, sons, formas, movimentos, gestos e afetos.

As crianças, principalmente as menores, necessitam do amparo dos adultos e do seu acolhimento para compartilhar e validar as suas descobertas, pois é para bem pertinho deles que elas retornam, depois de se dedicarem às suas investigações, como detetives em ação. Holm, artista visual dinamarquesa que desenvolve um trabalho com bebês e crianças bem pequenas, afirma que “o importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. As crianças pequenas procuram adultos para compartilhar o desenvolvimento da sua expressão artística” (HOLM, 2007, p. 12).

A aproximação em direção às crianças é, portanto, atitude esperada do adulto e a ser burilada na sua formação e no exercício da sua profissionalização docente, devendo ele observar e ouvir mais as crianças, criar laços, estabelecer diálogos e conduzir o trabalho com a música a partir dessa postura básica.

Realizar a pesquisa de campo com educadoras da pequena infância adquiriu, então, no presente estudo, essa característica fundamental e distintiva: a de buscar, junto às professoras, aprofundamentos a partir daquilo que já realizavam com as crianças, ampliando o leque de possibilidades do trabalho nessa área e em estreita sintonia com bebês, meninas e meninos pequenos, seus modos de ser e estar no mundo e também de se expressar musicalmente.

Neste estudo, nas referências às crianças pequenas, frequentadoras das instituições da educação infantil, adotamos o termo “pequena infância”, e Plaisance (2004) nos presta esclarecimentos a respeito dessa conceituação:

O que chamamos de “pequena infância”? A bem da verdade, esse recorte é arbitrário e depende muito dos dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a eles estão associadas e do “mercado” profissional orientado para tal ou tal faixa etária (PLAISANCE, 1994; GARNIER, 1999). Nas recentes evoluções que afetam os países industriais desenvolvidos, a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua de “educação pré-escolar” foi substituída pela expressão mais geral de “educação da pequena infância” (ou pela contração *educare*, em língua inglesa, que alia educação, atenção, cuidados e guarda) e recobre diferentes idades e instituições. Nas representações, esse fato significa que a clivagem

entre o lactente ou criança muito pequena, objeto de cuidados ou de atenção higiênica, que pode frequentar a creche e a criança em idade de ir à escola maternal ou ao jardim de infância, objeto de atenção pedagógica, tende a desaparecer (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1973). Nessas condições, a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, até 6 ou 7 anos, segundo os países (embora alguns estejam tentando implementar a obrigação escolar aos 5 anos) (PLAISANCE, 2004, p. 222).

Nas escolas da pequena infância, cabe aos professores apresentar o mundo às crianças; são eles que “traduzem” esse mundo, nomeando cada descoberta e ajudando-as a entender os significados de gestos, falas, desejos, situações, emoções e também a se relacionar com seus pares e com os outros adultos. Devido à pouca idade dessas crianças e de sua consequente vulnerabilidade e dependência, os saberes profissionais assumem um duplo caráter que combina, ao mesmo tempo, a educação e o cuidado. Essa duplicidade de atuação é característica intrínseca do trabalho com essa faixa etária e pede a entrada em cena de propostas pedagógicas mais adequadas para as crianças, com atividades baseadas em campos de conhecimento e centradas em experiências de aprendizagem.

O papel dos professores, dentro desse quadro educativo, principalmente nas creches, torna-se muito especial para a promoção da aquisição de conhecimento pelas crianças em todos os sentidos. Do conhecimento de si mesmas e da construção de suas identidades ao conhecimento decorrente dos fenômenos da natureza e daquele construído e acumulado pela humanidade.

Os professores são mediadores, e podemos pensar nesse aspecto de uma maneira mais ampla porque, por essa mesma vulnerabilidade e dependência, esses profissionais estão também em estreito contato com as famílias. É preciso, portanto, que haja uma relação de confiança por parte das famílias, e as mediações dos professores também devem ocorrer nesse âmbito. Vejamos o que pensa a pesquisadora sueca Halldén, acerca das pré-escolas:

Para fazer dela[s] um lugar onde as crianças pequenas são cuidadas e lhes sejam dadas a possibilidade de se desenvolverem, tem que haver processos de mediação entre os pais e os profissionais. O forte vínculo entre os pais e as crianças, pré-requisito para o desenvolvimento básico da confiança, deve ser transferido para os profissionais. As crianças pequenas são seres sociais, mas o são somente com a ajuda dos adultos, e elas não podem lidar com relacionamentos temporários. Se a criança deve ter a possibilidade de construir relações estáveis, tem que haver uma continuidade e um comprometimento que vem dos adultos. Nesse sentido, a relação adulto-criança é assimétrica. O adulto deve aceitar a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa relação. As crianças pequenas são dependentes de alguém que possa “ler” suas demandas e que entenda suas vontades e necessidades. Para ser um parceiro nesse processo de descobertas, isso demanda trabalho. Isso significa que as pré-escolas devem ser de alta

qualidade. Ao não reconhecer a sociabilidade e a competência das crianças, nós corremos o risco de ignorar o fato de que elas somente podem alcançar isso se houver pessoas confiáveis no seu entorno e que possuam o tempo e a maturidade necessários para acompanhar as crianças, porque elas procedem de acordo com as suas “paixões pelo mundo” (HALLDÉN, 2005, p. 9, tradução livre).

Segundo Gomes, as crianças pequenas exigem uma concepção de trabalho docente diferente da que é pensada para crianças maiores, assim como precisam de distintos modos de realização desse trabalho, que levem em conta as características de qualidade do pensamento de bebês e crianças pequenas:

O que difere a educadora de crianças pequenas dos demais educadores se caracteriza pela especificidade da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, pela sua forma global de apreensão do mundo e, conseqüentemente, de produzir conhecimentos. Ser uma profissional capaz de promover múltiplas interações envolve o acolhimento e a ideia de pertencimento grupal, a dimensão dos afetos e significações, a integração das necessidades das crianças e suas famílias aos propósitos do trabalho desenvolvido, um novo dimensionamento do ensinar e do aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas ações, as concepções que dão suporte às mesmas e, não menos importante, o estímulo à construção de um processo de identidade profissional que possa conduzi-la ao confronto com seu próprio percurso formativo e suas significações produzidas ao longo da vida (GOMES, 2003, p. 58).

A atuação com as crianças pequenas, com a equipe educativa e também com as famílias das crianças molda uma identidade profissional nos professores dessa etapa educativa que se constrói na relação de alteridade estabelecida entre o eu de cada docente em particular e os outros. A construção dessa identidade ultrapassa as individualidades, porque é afetada pelo grupo social ao qual pertencem e com o qual se identificam ou não ao longo de suas carreiras docentes, num complexo jogo de trajetórias individuais que se cruzam com os contextos relacionados aos locais de formação e de trabalho. Para Silva, estudiosa das identidades profissionais docentes, a identidade dos professores pode ser pensada nas conexões entre os aspectos individuais e psicológicos e os sociais, culturais e históricos; a autora afirma, ainda, que ela é:

[...] uma construção social da qual participam múltiplos fatores que interagem continuamente entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, diversas negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, as condições concretas de trabalho com as quais podem verdadeiramente contar, o imaginário recorrente acerca dessa profissão que, por sua vez, é marcado indelevelmente pela gênese e [pelo] desenvolvimento histórico da função docente e, por fim, os discursos que

circulam ininterruptamente no mundo social e cultural relacionados aos docentes e à escola (SILVA, 2010, p. 370).

Sem que estivesse na agenda desta pesquisa como um tema a ser tratado, a identidade profissional das professoras veio à tona algumas vezes porque o trabalho com a arte e, mais especificamente, com a música acaba por desvelar sentimentos, vivências e reflexões acerca de quem somos nós como indivíduos e também como grupo profissional. Qual percurso as professoras percorreram para chegar até aqui e quais sons e canções as acompanharam nessa caminhada foram questões que, de maneira poética, nos levaram a essa temática.

Pensar em quem somos nós e o que queremos que nossas crianças sejam e conheçam, num constante ir e vir de nossas próprias memórias infantis em jogo nas atuações musicais, nos fez vivenciar alguns dos momentos mais emocionantes desses encontros da pesquisa de campo. Nossas identidades, fortemente ligadas pelo trabalho que realizamos com crianças, nos permitiram, ao ouvir músicas, cantar juntas e nos acompanhar de instrumentos, reconectando-nos com nossas próprias essências e com nossos pequenos alunos e sua imensa capacidade imaginativa, levando-nos, inclusive, a sonhar com dias melhores para a profissão que abraçamos.

2 SABERES MUSICAIS DE PROFESSORES DA PEQUENA INFÂNCIA

“Para que a linguagem artística se desenvolva e aperfeiçoe, é preciso que haja um interlocutor qualificado”⁸.

2.1 O que é a Educação Musical?

A Educação Musical é a área de conhecimento que se ocupa das questões relativas ao ensino e à aprendizagem da música em contextos os mais variados. Se partirmos do pressuposto de que a música é atividade altamente implicada com os seres humanos e suas culturas, chegaremos à existência de não apenas uma, mas várias músicas, porque, segundo Arroyo (2002a, p.19), “os processos e produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural”.

Diferentes sociedades e culturas praticam a música e a ensinam de maneiras também distintas, utilizando-se, para tanto, de propostas pedagógicas tão variadas quanto elas próprias. Em muitas dessas culturas, aprende-se música por viver imerso em um ambiente musical, em outras, por tomar parte em grupos de prática, receber orientações dos mestres, ou mesmo de maneira autodidata. E muito do que se aprende sobre música de modo sistematizado acontece nos contextos formais das escolas e universidades, como é o caso da música de caráter erudito e, mais recentemente, também da música popular, incorporada aos cursos universitários da área.

A educação musical de professores entra nesta tese como a pesquisa de uma possibilidade para aquisição de conhecimento e também de habilidades que podem ser exercitadas, aperfeiçoadas e pensadas na relação direta com a ação musical das crianças pequenas nas escolas. Como parte vital desta pesquisa, pudemos pensar e propor às docentes um aprofundamento em música distinto do planejado e praticado nos contextos formais de ensino e aprendizagem e construir um formato no qual fomos todas proponentes e participantes ativas. Sem saber, estávamos em sintonia com o que a filósofa musical Jorgensen pensa sobre modos diferenciados de estudo de música:

---

⁸ Autor da epígrafe: Olafur Eliasson.

A educação musical [...] é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção [dos mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada (JORGENSEN apud ARROYO, 2013, p.231).

Foi, portanto, dentro dessa perspectiva que este trabalho se desenvolveu, buscando novas possibilidades de educar musicalmente professoras que não são profissionais da música. Tentamos manter a mente “aberta”, para não deixar de perceber os caminhos inusitados que pudessem ser percorridos com base em outras concepções de música e de educação, longe dos contextos formais em que estudamos e que poderiam se mostrar como viáveis para trabalhar a música com professores de crianças pequenas em escolas reais, com suas riquezas e também limitações.

2.2 O que os professores sabem sobre música e Educação Musical?

Como o conhecimento musical preexistente constituiu-se como base para o trabalho com as participantes desta pesquisa, pautamo-nos em uma ideia de competência docente e na presença de uma predisposição para o crescimento profissional a partir de algo já sabido. É importante esclarecer que essa atitude foi positiva, ainda que não nos satisfizesse com o que era conhecido ou já se fazia. Seu objetivo foi, também, produzir conhecimento e fazer avançar o trabalho das professoras não especialistas no campo da música.

Neste estudo, a atitude positiva deve ser entendida no sentido de (1) provocar situações a partir das quais as professoras pudessem refletir sobre o que faziam e como o faziam, partindo das práticas musicais cotidianas das escolas, e, também, (2) observar como as crianças agiam e reagiam às suas proposições e interferências, para, assim, refinarem suas percepções sobre tais fazeres e procederem a escolhas mais adequadas nos caminhos a serem tomados.

Mas, afinal, que saberes são esses que professores movimentam para trabalhar a música com seus pequenos alunos? De onde veio esse conhecimento usado nas aulas, se estamos tratando de professores não especialistas no assunto e que, portanto, não passaram por um aprendizado profissionalizante na área?

O conhecimento dos professores não músicos muito provavelmente não foi adquirido no sistema formal de ensino, porque há muito que a educação musical deixou de fazer parte do currículo das nossas escolas. Na esteira da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5.692/71, a música, como disciplina curricular, foi extinta e passou a ser tratada como atividade expressiva, assim como as outras áreas artísticas. É, portanto, pouco provável que os professores hoje atuantes na educação infantil tenham tido aulas de música durante seus percursos escolares, pois de acordo com Esperidião:

A música esteve ausente do espaço escolar e do processo de ensino e aprendizagem de várias gerações de alunos por quase quatro décadas. Desse modo, um indivíduo que hoje se encontra na idade de quarenta anos, provavelmente nunca teve oportunidade de estudar música durante sua escolaridade, salvo pouquíssimas exceções. De um modo geral, o ensino musical passou a ser ministrado pelas instituições especializadas (ESPERIDIÃO, 2012, p. 220).

Para Fonterrada (2008, p.270), a educação musical no ensino formal no Brasil representa o “ramo mais frágil da ‘árvore educativa’”. E nos cursos de Pedagogia, a música, como disciplina curricular, está presente apenas em uma minoria. Segundo Henriques (2011), no estado de São Paulo, dos 354 cursos pesquisados, em apenas 27 deles a música constava como disciplina.

Desse modo, atualmente, o saber de professores da etapa da educação infantil a respeito de música, ou o conhecimento por eles movimentado para trabalhar essa área de conhecimento com seus pequenos alunos foi adquirido, muito provavelmente, em algum contexto de aprendizagem de caráter não formal ou informal.

As conceituações para os termos “educação não formal” e “educação informal” se dão como contraponto ao ensino formal, realizado nas instituições escolares, com um currículo prévio a ser cumprido, de forma sequenciada por anos ou séries, e que envolve uma certificação. Em outras palavras, diz respeito às escolas de ensino regular, desde o ensino básico até o ensino superior, em que convivem, intencionalmente, professores e alunos, em um espaço especificamente voltado para aprendizagens planejadas.

Por outro lado, o ensino não formal acontece em outros espaços de aprendizagem, pode ou não levar à certificação e também pressupõe a presença de professores e alunos que atuam juntos e de maneira intencional. É considerado educação, por envolver aprendizagens estruturadas em termos de objetivos, duração, suporte de material, espaço, professor ou equipe de apoio, como cursos de aperfeiçoamento ou educação continuada. Também se enquadram nessa categoria as aulas particulares, com seu lugar de destaque na aprendizagem

de muitos músicos, em todas as épocas e culturas, caracterizadas como um modo muito importante de aquisição de conhecimento e aperfeiçoamento nesse campo.

Mas também podemos falar das aprendizagens informais, dos saberes adquiridos no decorrer da nossa vida como resultado dos estímulos ou das novas e constantes situações que nos afetam, como ocorre no caso da música. Em muitas dessas situações de aprendizagem informal às quais estamos todos expostos e que fazem parte da nossa vida familiar, do nosso trabalho, e até mesmo dos nossos momentos de ócio, não nos consideramos aprendizes, estamos apenas a viver nossa cotidianidade. Se essas situações ocorrem em nosso local de trabalho, provavelmente seremos vistos apenas como alguém que está a cumprir sua função ou tarefa, alguém que está trabalhando.

O professor inglês Rogers, com sua larga experiência em programas de auxílio internacional direcionados a adultos que não frequentaram a escola formal, presta esclarecimentos com os seus escritos sobre os saberes informais, aqueles que são adquiridos o tempo todo em nossa vida. O pesquisador traz uma imagem que pode vir em nosso auxílio: a imagem do *iceberg*. Tudo o que se pode enxergar desse gigante dos mares gelados é como o conhecimento que obtemos de maneira formal, enquanto aquilo que está submerso é o que constitui todos os outros saberes adquiridos informalmente, muitas vezes até mesmo sem a intenção de aprendê-los. Segundo ele:

A imagem que tem sido usada muitas vezes é a de um iceberg de aprendizagem: o que não pode ser visto é não apenas muito maior, mas também muito mais influente do que o que pode ser visto, pois dá suporte e até mesmo determina o que pode ser visto acima da linha d'água (ROGERS, 2013, p. 4, tradução livre).

Para o autor, cada vez mais no mundo do ensino formal, aqueles que atuam como educadores deverão levar em conta esses saberes de naturezas diversas, porque constituem o repertório de conhecimentos que profissionais e estudantes possuem e indicam os modos mais potentes para promover aprendizagens. São saberes que devem ser sempre acrescidos de novas ferramentas que demandam adaptações, de outras habilidades a desenvolver, das velhas que vão sendo aperfeiçoadas e também de interesses que surgem.

Na presente pesquisa, esses dois tipos de aprendizagem colocam-se como importantes, porque muito do que os professores não especialistas sabem sobre música foi adquirido em situações e contextos a eles relacionados. Vivemos em ambientes sonoros, desde antes do nosso nascimento já estamos ouvindo e ao longo da nossa vida temos oportunidades ou não de estreitar nosso contato com a música. Essa escuta pode nos

encaminhar para uma convivência mais próxima a ela na qualidade de ouvintes, diletantes, ou até mesmo no seu exercício como amadores ou instrumentistas, cantores, pesquisadores ou, ainda, professores especialistas.

No caso dos professores da educação infantil, independentemente de terem mais ou menos intimidade com a música, é importante considerar que essas experiências todas no percurso de vida pessoal constituem vivências musicais de natureza variada que, somadas às práticas escolares, constituem uma cultura musical docente. E é nesse “caldo” musical que as crianças mergulham quando entram nas suas escolas, trazendo consigo seus próprios repertórios de músicas.

2.3 A música na escola da pequena infância em São Paulo

Como bem disse Kater (2012), educador musical brasileiro, a música está na escola, mas não a educação musical. A música faz parte das práticas cotidianas das instituições da educação infantil e compõe o conteúdo curricular nacional para esta etapa de ensino, expresso em dois documentos oficiais (RNCEI, 1998; DCNEI, 2009)⁹. Desse modo, a música é linguagem artística e expressiva que deve ser trabalhada por esses professores, não necessariamente possuidores de formação específica nesse campo, como é o caso dos educadores em foco neste estudo.

No entanto, a aprendizagem musical desses profissionais tem acontecido de dois modos: por decisão individual, no estudo de um instrumento, em grupos de práticas ou, ainda, de modo não formal em cursos de aperfeiçoamento profissional, como, por exemplo, os oferecidos, nos últimos tempos, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹⁰, dos quais nem todos os professores aqui envolvidos tiveram a oportunidade de participar.

---

⁹ Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998). As Diretrizes Curriculares Nacionais “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010).

¹⁰ Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação, com o Programa “A Rede em rede”, ofereceu formação continuada para os profissionais da educação infantil em várias linguagens, entre elas a música. Como resultado, produziu as Orientações curriculares - Percursos de Aprendizagem, elaboradas em 2007 com base nas experiências dos professores da rede (SÃO PAULO, 2007).

Sendo assim, ainda que exista uma lei que torna obrigatória a presença da música nas escolas de educação básica do país, a **Lei nº 11.769 de 2008**¹¹, os caminhos para a sua efetiva execução só recentemente foram mais bem definidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 04 de dezembro de 2013, foi, então, aprovado por unanimidade o Parecer e o Projeto de Resolução que define as Diretrizes Nacionais para o ensino de música na educação básica, mas o caminho a ser percorrido para atingir essas metas ainda é longo.

De qualquer maneira, nas escolas da pequena infância, cabe aos professores generalistas trabalhar não apenas com esta, mas com todas as áreas de conhecimento. Voltemos então à nossa questão, que é a presença da música nessas escolas e os modos empregados pelos professores para abordá-la com seus pequenos alunos; ou poderíamos assim colocar: que educação musical é essa?

Recuemos um pouco no tempo e tentemos encontrar a educação musical praticada atualmente no contexto da educação infantil paulistana no seu ponto inicial, mais especificamente quando ela era, ainda, um embrião, com características outras que misturavam educação não formal com recreação e assistência. Referimo-nos aos Parques Infantis, instituições que se transformaram, no ano de 1975, nas atuais escolas de educação infantil, sendo, portanto, considerados o início da Educação Infantil paulistana¹². Esse era um tempo outro, em que existiu um trabalho educativo em música desenvolvido por professores especialistas que se reuniam para o planejamento das atividades nessa área. Mas como ela era desenvolvida e quais as suas práticas?

Voltar ao nascimento da educação da pequena infância do município de São Paulo pode nos revelar que muitas das concepções e práticas musicais encontradas nas escolas de hoje são resultantes de um saber e de um saber fazer arraigado que vêm se mantendo desde este primeiro momento. Repertórios de músicas e propostas pedagógicas praticadas nas escolas participantes da pesquisa de campo guardavam estreita relação de similaridade com o que acontecia nos Parques Infantis. É o que veremos nos capítulos referentes à pesquisa de campo, momento em poderemos reconhecer tais práticas iniciais.

---

¹¹ Lei nº 11.769, de agosto de 2008: tornou a música componente curricular obrigatório, mas não exclusivo, na educação básica do país. “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. (BRASIL, 2008)

¹² Pesquisadores como Faria (1994, 1999, 2001); Gobbi (2012; 2014) e a própria Secretaria Municipal de Educação referem-se aos Parques Infantis como o ponto inicial da Educação Infantil de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

2.3.1 A educação musical nos Parques Infantis

A Educação Infantil paulistana completa, no ano de 2014, setenta e nove anos de existência. Teve início a 30 de maio de 1935, quando o prefeito Fábio da Silva Prado (1887-1963) criou o Serviço de Parques Infantis, que tinha como tríplice finalidade educar, assistir e proporcionar recreação para os filhos da classe operária paulistana, crianças de três a doze anos, sem separação entre idades, frise-se.

A criação dos Parques Infantis na cidade de São Paulo fazia coro a um movimento educativo nacional que, seguindo o que se verificava em outros países, voltava-se para as crianças, numa ideia de que elas eram um futuro no qual o Estado deveria investir para alcançar o progresso da nação.

Do ponto de vista pedagógico, tal pensamento em muito se fundava na ideia do *Kindergarten*, concebida pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1858). Dentro de seu ideário, estavam presentes as canções, os jogos, as brincadeiras e as atividades livres como elementos fundamentais para a educação das crianças pequenas (PINAZZA, 2005, 2007), que se fizeram também constituintes da proposta dos Parques Infantis paulistanos. De acordo com Kishimoto e Pinazza (2007, p.370), “a pedagogia da infância de Froebel pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo”.

Ainda no ano de 1935, foi criado o Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, e os Parques Infantis passaram a fazer parte da Divisão de Educação e Recreio deste Departamento, sob a direção de Nicanor Miranda.

O pensamento norteador das práticas musicais no nascedouro da educação da infância paulistana pode ser encontrado em Mário de Andrade e colocado em prática por Martin Braunwieser¹³, músico responsável pela orientação da educação musical praticada nos Parques Infantis de São Paulo. É do próprio Maestro Braunwieser a fala a seguir sobre o funcionamento dos Parques Infantis, coletada em duas entrevistas feitas com ele para uma monografia que realizamos sobre Mário de Andrade e sobre a educação musical nessas instituições:

---

¹³ Martin Braunwieser (Salzburg, Áustria, 1901; São Paulo, Brasil, 1991). Compositor, regente e professor austríaco. Veio para o Brasil em 1928 e conheceu Mário de Andrade no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo onde ambos foram professores. Participou da Missão de Pesquisas Folclóricas pelo Norte e Nordeste do país, e foi primeiramente professor e orientador musical dos Parques Infantis e, depois, com a ampliação do número destes, passou a orientar uma equipe que chegou a contar com mais de trinta professores de música.

Os Parques Infantis funcionavam como uma creche. As crianças eram deixadas lá no início da manhã (para aquelas que frequentavam o período matutino ou o dia todo) ou no início da tarde (para aquelas que frequentavam apenas o período vespertino). As crianças tinham aula de ginástica, música, artes plásticas. As meninas tinham aula de trabalhos manuais. Todas as crianças recebiam assistência médica, psicológica, odontológica, física, pedagógica e lazer. A parte higiênica era muito importante. As crianças chegavam aos Parques e tomavam banho, vestiam roupa limpa (o uniforme) e escovavam os dentes. Os professores das diversas áreas eram todos especialistas e uma vez por semana as famílias eram chamadas para palestras e esclarecimentos, participando ativamente do trabalho que era realizado nos Parques Infantis (CUNHA, 1990, p. 20-21).

Para Mário de Andrade, o grande objetivo do trabalho realizado à frente do Departamento de Cultura, criado por ele em parceria com Paulo Duarte e Paulo Barbosa de Campo e ao qual passaram a pertencer os Parques Infantis recém-criados, foi, nas palavras do próprio Mário, contribuir:

[...] para o preparo das coletividades em mais alto nivelamento. [...] Sou sim pelo nivelamento das coletividades. Não pelo nivelamento por baixo, que se percebe a cada *close up* do nosso ramerrão educativo, mas por um elevado nivelamento cultural da nossa inteligência brasileira, que evite a falsa altura, tão comum entre nós, dos arranha-céus... em taipa de mão (ANDRADE, 1974, p. 186).

Se o desejo de Mário de Andrade foi “o preparo das coletividades em mais alto nivelamento” é preciso, contudo, reconhecer que, apesar da sua competência intelectual e artística, bem como do seu apreço pelas crianças e pelas suas produções plásticas, o pensamento marioandradino nos revela o espírito do seu tempo. As propostas de educação musical dos Parques Infantis foram pensadas e realizadas em consonância com o que se sabia ou se pensava sobre educação e ensino de música para crianças naquela época.

Considerada avançada por abordar, essencialmente, brincadeiras, jogos e canções da tradição popular brasileira, também tinha relação estreita com a concepção froebeliana para a educação da criança pequena. E o encontro das propostas educativas fundadas em Froebel com o ideário marioandradino no campo da cultura brasileira fez desse rico material musical a base para o repertório musical e para o ensino de música nos Parques Infantis.

Em uma das entrevistas mencionadas, o Maestro Martin Braunwieser nos informou que:

A música nos Parques Infantis nunca teve o objetivo de levar as crianças à leitura e escrita musical; apenas as levava a cantar. Era uma constante nos Parques Infantis, pois se as crianças iam desenvolver alguma atividade, cantavam no início e no fim de tal atividade (como por exemplo, o banho). Pequenas orquestras de percussão eram feitas pelas crianças, sempre

associadas ao canto. Mário de Andrade as chamava de “Ranchinho”. As crianças que permaneciam nos Parques Infantis até a idade limite saíam de lá com um repertório de 50 a 60 canções, além de todos os hinos nacionais. Do contato constante com a música, surgiram criações individuais, e aquelas consideradas de boa qualidade eram incluídas no repertório cancionero (CUNHA, 1990, p. 23, 24).

Apesar das crianças terem criado suas canções, o repertório musical era escolhido majoritariamente pelo professor e trabalhado por ele de modo diretivo, tal como era corrente na concepção de educação musical daquela época, quando os métodos ativos¹⁴ ainda engatinhavam no Brasil.

O trabalho com os grupos de percussão a que se referiu Braunwieser, nomeados por Mário como “ranchinhos”, passaram a ser mais conhecidos posteriormente com o nome de bandinhas rítmicas e são exemplo de uma prática musical com crianças que se baseia na execução e manutenção de repertórios de reprodução musical, essencialmente.

Nesse modo de trabalhar com a música, o professor costuma ensaiar com as crianças um repertório previamente planejado por ele, repetindo-o exaustivamente em busca de uma perfeição técnica na execução e tem como modelo ideal a ser alcançado o desempenho musical profissional adulto. Para atingir essa perfeição interpretativa, as crianças devem permanecer atentas ao professor, e isso reafirma o viés tradicional desta prática, ainda presente em muitas propostas atuais de trabalho com a música, apesar dos avanços empreendidos na área.

Naquele momento inicial, a ideia, ainda presente hoje, era - e é - a de que as ações dos adultos são sempre voltadas a garantir o melhor para as crianças, agindo em seu benefício e interesse. Moysés Khulmann Jr, nos seus estudos sobre a história da educação infantil no Brasil, corrobora essa afirmação ao citar os Parques Infantis:

As ideias de Mário de Andrade sobre a criança e o parque infantil valorizaram uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis (FARIA, 1999). Mas os parques infantis também incorporam a ênfase na Educação Física, já anunciada nos discursos de Alfredo Ferreira de Magalhães. [...] a educação moral, a formação do cidadão, passava pelo cultivo da polidez, da ordem e do senso estético, por meio de exercícios

---

¹⁴ As pedagogias musicais ativas referem-se às abordagens propostas por uma geração de músicos e educadores que promoveram uma revisão dos modos de ensinar música, trazendo-os para mais perto das práticas musicais, utilizando-se, para tanto, do movimento, da dança, da escuta e do fazer musical ativo. Três dos principais representantes dessa geração foram Jaques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967) e Carl Orff (1895-1982).

regrados [...]. O que se observa é que sempre se alega o argumento de que a proposta educacional corresponderia às necessidades da criança (KHULMANN Jr., 2000, p. 14).

Mário de Andrade deixou o Departamento de Cultura em 1938, motivado por mudanças políticas, entretanto a educação musical nos Parques Infantis continuou sob a orientação de Martin Braunwieser até 1964, ano de sua aposentadoria. Onze anos depois, em 1975, diante da necessidade de preparar as crianças para o acesso às escolas de ensino fundamental, os Parques Infantis deram lugar às atuais escolas de educação infantil.

De um contexto não formal como havia sido até então a proposta educativa dos Parques Infantis, com um trabalho centrado nos jogos e nas brincadeiras infantis, as novas escolas de educação infantil nasceram com um viés escolarizante e preparatório para a etapa de ensino seguinte. Nesse sentido, a proposta dessas escolas nascentes tinha um caráter compensatório que, segundo Silva e Francischini, pode ser assim entendido:

Na educação compensatória, as crianças pobres são consideradas inferiores e deficientes quando comparadas a um padrão estabelecido como normal, e os programas educacionais têm a função de suprir essas faltas. A educação de crianças com faixa etária inferior a sete anos passou a adotar o mesmo modelo de escola para crianças mais velhas, e o sentido da pré-escola passou a ser o de evitar problemas e deficiências futuras, ou seja, um cunho preparatório (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 268).

Louvável e inovadora nos anos 1930, a abordagem da música nos Parques Infantis era majoritariamente calcada em aspectos ligados à reprodução e à repetição de um repertório de canções brasileiras, que abarcava também os hinos pátrios. Sobre o uso das canções da cultura popular brasileira, acreditamos que ele é mesmo pertinente para ser usado com crianças da faixa etária em foco neste estudo, mas o trabalho com a música na educação infantil, na atualidade, pode ser alargado e abordar outros aspectos referentes à própria linguagem musical. Esses aspectos encontram-se ligados à experimentação e à descoberta de qualidades e possibilidades sonoras, bem como à feitura da música, como veremos logo mais, ainda neste capítulo.

E no próximo capítulo veremos que a concepção de infância que permeia muitos dos trabalhos atuais com a música está baseada na ideia de crianças que precisam ser ensinadas e não das crianças como protagonistas e detentoras de direitos de participação, assim como pregam os documentos oficiais já referidos nesta seção (BRASIL, 2010).

Da primeira metade do século XX, tempo em que viveu Mário de Andrade, até os dias de hoje, as pesquisas em Educação Musical foram ampliadas e sofreram avanços

significativos. As contribuições de outras áreas de conhecimento - como a Educação e a Pedagogia, além das diversas ramificações da Psicologia, das Neurociências, da Antropologia e da Filosofia, para ficarmos apenas em alguns exemplos - foram fundamentais para o seu progresso e constituição como campo de pesquisas. Os pensadores e educadores musicais trazidos para a fundamentação educativo-musical desse estudo são exemplos de aproximações significativas em direção às crianças pequenas e da consideração pelos seus modos genuínos de fazer e construir conhecimento nessa área artística.

Falar sobre as práticas musicais exercitadas nos Parques Infantis poderia parecer, a princípio, inadequado para pensar a etapa de ensino à qual esse estudo está vinculado e a pesquisa de campo em particular. Mas as práticas musicais, longe de serem independentes da situação em que acontecem, mostram qual é a concepção de educação musical subjacente a elas. Desvelam, também, concepções de infância e educação de crianças pequenas porque, “na medida em que desvendarmos as práticas e posturas junto à população infantil, conheceremos também as concepções sobre criança que norteiam essas práticas” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 258).

Ao fazer essa escolha, trazemos à tona uma questão com a qual o campo da Educação Musical se depara nos dias atuais: os avanços produzidos nas suas pesquisas rumo à consideração das crianças e de seus modos de construção do conhecimento musical não chegam às escolas e à sua realidade de ensino. Se, no campo das Artes Visuais, por exemplo, as investigações das crianças, seus modos de fazer e seus processos de criação já são considerados, na Música ainda permanece um ensino voltado essencialmente para a memorização, reprodução, recreação ou, ainda, como ilustração ou apoio para a aprendizagem de outras disciplinas.

Músicas ensinadas às crianças pelos adultos, para serem por elas repetidas, repertório de atividades pedagógico-musicais centradas quase exclusivamente em canções e com expectativas de execuções perfeitas, que são mais característicos de músicos profissionais e não de crianças pequenas, são práticas enraizadas que, como veremos na explicitação da pesquisa de campo, ainda sobrevivem nas escolas de hoje. É nesse sentido que Tardif nos fala sobre a força dos saberes escolares instituídos nas escolas, porque, segundo ele, “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2002, p. 20).

A seguir, e pensando a educação musical de crianças a ser executada por professores não músicos na realidade das escolas da pequena infância, propomos um caminho

para esses profissionais, que tenha como objetivo tratar a música como área de conhecimento que pode ser construída nessa relação de alteridade entre adultos e crianças; um caminho no qual o foco está posto na atividade criadora, no protagonismo infantil e não em atividades mecânicas que são apenas a perpetuação de práticas arraigadas e sem sentido para as crianças.

Para tanto, lançamos mão de princípios pedagógico-musicais dentro de uma perspectiva de currículo como sinônimo de um projeto pedagógico aberto, com conteúdos tratados não hierarquicamente e que emerge no percurso das aprendizagens musicais, e não como um programa de acontecimentos preestabelecido.

2.4 Princípios pedagógico-musicais

Como primeiro passo nessa abordagem educativa da música, é fundamental esclarecer que não foi nossa intenção transformar as professoras com as quais trabalhamos na pesquisa de campo em profissionais dessa área. A música acompanha o ser humano em sua história e faz parte das manifestações de distintas sociedades e culturas e não é prerrogativa dos músicos. Dessa forma, advogamos que os professores das crianças pequenas têm o “direito” de trabalhar a música com seus pequenos alunos.

Contudo também é importante esclarecer que, quando estamos estudando essa área artística, quando o assunto é a educação musical, o importante é, para usar as palavras de Keith Swanwick (2003, p.50), “trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano”. Ainda que o objetivo da pesquisa não tenha sido tornar as professoras profissionais dessa área, foi nossa intenção trazer para o debate temas que provocassem mais e mais aprofundamentos na música como área de conhecimento.

Sempre esteve presente na pauta deste estudo e da pesquisa de campo que elas pudessem compreender cada vez mais os processos de feitura da música ao aprimorarem suas escutas e habilidades para cantar e tocar, interpretar e criar formas musicais. E que, igualmente, empreendessem reflexões sobre todas essas questões e pudessem, ainda, planejar aulas musicalmente interessantes e desafiadoras para as crianças.

Para tanto, consideramos essencial não adotar metodologias fechadas, mas fazer a opção por abordagens de ensino de música que permitissem aproximações em direção àqueles que desejam compreender seus sentidos, praticando-a e aplicando-a, como era o caso. Esse foi um ponto importante a ser considerado face à existência prévia de saberes musicais adquiridos

em contextos não formais e informais, conforme já abordado neste capítulo, e que foram trazidos para a constituição da pesquisa de campo.

Assim é que não era possível pensar no aperfeiçoamento das práticas musicais apenas do ponto de vista da música, ou seja, como um *a priori*, sem atentar para o fato de que professores e seus pequenos alunos carregam com eles suas experiências e também suas concepções sobre música. No caso das crianças, ao chegarem às escolas trazendo sua cultura musical, esta se mistura às práticas musicais escolares em geral e também ao conhecimento e repertório musical de cada professor em particular.

Ao levar em consideração o contexto musical de professores e valorizar sua cultura musical, tem-se a oportunidade de criar propostas de estudo mais em conformidade com suas escolhas e necessidades cotidianas de prática pedagógica. Dessa maneira, tais propostas colocam-se como permeáveis às ideias dos professores e podem, assim, seguir por caminhos mais interessantes e desafiadores, onde todos se colocam como aprendizes e pesquisadores, onde todos aprendem juntos trocando experiências, repensando concepções e fazeres.

Acreditamos que, agindo desse modo, pode-se trabalhar com a educação musical de professores, com o intuito de se construir uma relação ativa e profunda com a música, e, como consequência, formar professores que se sintam autorizados a desenvolver seu trabalho com seus pequenos alunos.

Para a condução da pesquisa de campo, adotamos princípios educativos como um guia nessa tarefa, expressos basicamente pela abertura do currículo¹⁵, pela essencialidade da escuta que conduz às investigações com os sons emitidos por fontes produtoras diversas e à ampliação do repertório da atuação musical das docentes.

Faz-se importante deixar, mais uma vez, aqui registrado que tais aprofundamentos sempre consideraram as questões vividas pelas professoras e se guiaram pela ação musical das crianças. Sempre foi a partir do trabalho planejado e realizado pelas educadoras com as crianças, e dos relatos sobre essa atuação trazidos para os nossos encontros que construímos juntas esse percurso. Ele ganhou cada vez mais sentido na medida em que percebiam as crianças e seus modos de ser e de aprender música, e assim reformulavam suas concepções sobre o ensino e sobre a infância na condução de seu trabalho. As crianças e suas possibilidades de execução musical deram o tom da formação.

---

¹⁵A definição de currículo que as DCNEI defendem coloca o foco “na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (OLIVEIRA, 2010).

2.4.1 Que forma tem um currículo?

Para conduzir a pesquisa de campo com as professoras de modo a considerar seu conhecimento existente sobre o assunto, um dos princípios fundamentais foi o não estabelecimento prévio da ordem dos conteúdos a serem abordados. Nosso intuito, com isso, foi trazer para nossas reflexões o já sabido e operar a partir dele, tendo como guia três grandes campos de experiência e de saber musical: o ouvir, o cantar e o tocar. Segundo Brito, educadora musical brasileira, o músico e educador Hans-Joachim Koellreutter¹⁶ também acreditava que essa mesma consideração pela cultura e interesse musical dos estudantes deveria estar presente no ensino musical e deveria ocorrer:

[...] prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento... sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele, posturas derivadas de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino (BRITO, 2001, p. 29).

Assim é que, como ponto de partida, fazer um mapeamento das experiências das professoras com a música foi tarefa primordial: os conhecimentos, as habilidades e os estudos que foram realizados ao longo de suas vidas, como tocar um instrumento, tendo aprendido a fazê-lo de qualquer que tenha sido a maneira, cantar sozinha ou em um grupo e participar de algum tipo de atividade ligada à música. E também os cursos de formação continuada sobre música de que já participaram enquanto estudantes ou profissionais, bem como suas práticas e repertórios de atuação com as crianças na escola foram saberes de naturezas múltiplas que compuseram uma espécie de cartografia do conhecimento das professoras sobre o assunto.

Feito isso, cada grupo de professoras teve a tarefa de escolher qual seria o ponto de partida para o início dos nossos trabalhos. O mote para a tomada de decisão foi o lançamento de perguntas como: o que é que me move? O que me instiga no meu trabalho com

---

¹⁶ H. J. Koellreutter (1915-2005). Músico alemão que chegou ao Brasil em 1937. Foi o criador do movimento “Música Viva” e exerceu grande influência em uma geração de músicos do país. Criou cursos e desenvolveu uma abordagem de ensino de música que tinha no aspecto humano o seu principal objetivo (KOELLREUTTER, 1994).

as crianças? Onde está o meu interesse? O que eu gostaria de saber fazer? O que eu já sei fazer e desejo aperfeiçoar? Onde quero me aprofundar? Quais são as habilidades que quero desenvolver? Cada grupo, de acordo com seus interesses e demandas optou por um ponto de partida, pelos conteúdos a serem abordados e aprofundados no decorrer dos nossos encontros e que atendiam às necessidades do trabalho desenvolvido com as crianças nas suas escolas.

Este foi um percurso de pesquisa feito de saberes vividos, de possibilidades reais de estudo, de reflexão, no qual o risco e o acaso se fizeram presentes, e quando aconteceram foram considerados e não negados, ao contrário, foram trazidos para compor e orientar nossos caminhos. Com a forte convicção de que era “preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 31), Koellreutter propôs um currículo aberto, em que existia a possibilidade de os alunos, quaisquer que fossem eles, escolherem o assunto a ser abordado, estudado ou aprofundado. Nessa mesma obra sobre o educador, Brito nos conta que:

Koellreutter sempre propôs a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento. Nos cursos de atualização pedagógica, o professor nos orientava a ensinar “aquilo que o aluno quer saber”. [...] Desse modo cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional (BRITO, 2001, p. 31).

Para atender ao tipo de pesquisa de campo desejada, esta não poderia ter sido operada de forma a seguir etapas sequenciadas e previstas, que tivessem sido determinadas por nosso saber especialista. Esse modelo não combinaria com o que estava sendo proposto, no qual as próprias professoras decidiram os assuntos musicais em que desejavam se aperfeiçoar. “Presos a métodos e modelos programados, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso que habita nos alunos”, é o que afirmava Koellreutter (Ibidem, p. 30).

O dizer de Koellreutter explicita bem o que quis fomentar nas professoras: a curiosidade e o espírito criativo que elas possuíam e que também habitava e constituía suas crianças. Elas também poderiam experimentar o prazer da descoberta, e o mundo dos sons e da música se mostrava cheio de possibilidades a serem reveladas.

Cada assunto se ligava a outros que, por sua vez, faziam conexões com outros tantos, e assim foi se construindo uma rede de saberes que atendia àquilo que se queria saber. E o que se desejava compreender e conhecer ligava-se ao que era necessário em cada

momento, ao empenho da descoberta, à curiosidade de saber mais sobre ensino de música, fatores que estavam essencialmente relacionados ao fazer música com crianças.

A Educação Musical, principalmente desde o último quartel do século passado, vem propondo uma abertura nas suas propostas pedagógicas, muito marcadas, ainda, por um ensino tradicional, essencialmente centrado na aquisição de habilidades técnicas, característica da formação do músico profissional.

A educadora argentina Violeta Gainza afirmou que a Educação Musical na atualidade deve ser pensada “em função de modelos e não de métodos” (GAINZA, 2002, p. 146, tradução livre). Isso significa que os educadores musicais precisam “focalizar simultaneamente uma multiplicidade de processos que remetem a uma multiplicidade de modelos formativos” (Ibid., p. 146), e não adotar um modelo único. E que modelos seriam esses? A educadora também fez referência a isso:

Para conduzir processos de educação musical [educativo, ela frisa] vivos e significativos seria necessário prestar atenção a uma diversidade de formas possíveis de ensino-aprendizagens musicais. Entre outros, os modelos de aprendizagem espontânea e a autoaprendizagem, os modelos étnicos ou antropológicos, os modelos multiculturais e da música popular, os modelos tecnológicos, os linguísticos, os ecológicos, os lúdicos e de animação, os artesanais e artísticos (Ibid., p. 146, tradução livre).

Em sua fala, também encontramos abrigo para a proposta de condução da pesquisa de campo que contemplou saberes musicais de caráter não formal e informal, característicos das experiências das professoras com a música e que justificou a opção por este viés de trabalho.

2.4.2 Dos sons à escuta

Na eleição do som como o material básico para fazer música, bem como do seu complemento, o silêncio, está posta a opção por um trabalho consistente e reflexivo de escuta, que proporciona aberturas em três sentidos, sem relação de hierarquia ou de importância entre eles, ou mesmo sobre o que abordar inicialmente. Por um lado, rumo à conscientização acerca dos sons do ambiente e da ecologia sonora; por outro, rumo às investigações com toda a sorte de sons produzidos por instrumentos musicais e materiais os mais diversos que levam às reproduções, improvisações e composições. E o terceiro sentido rumo a essa possibilidade de

abertura refere-se às ampliações do repertório de escuta e de prática que o trabalho com os sons permite por incorporar músicas de distintos tempos, estilos, culturas e geografias.

Em um mundo cada vez mais povoado por sons produzidos principalmente por máquinas, a conscientização acerca desse fenômeno torna-se um importante e necessário trabalho de ecologia sonora, tema de estudos que leva ao encontro das ideias do compositor e educador musical canadense Murray Schafer. O termo “paisagem sonora”, cunhado por ele, refere-se aos sons que compõem o nosso meio ambiente e que necessitam ser escutados e tornados conscientes nas propostas educativas em música, porque eles ultrapassam cada vez mais as fronteiras do que é considerado saudável para nossos ouvidos e nosso corpo.

Do mesmo modo que as escolas trabalham sobre o tema do lixo ou da água, a questão da poluição sonora também pode entrar nessa agenda e, nesse sentido, a educação musical e as atividades relacionadas com a conscientização acerca do ambiente sonoro podem contribuir grandemente para a abordagem desse assunto. Além disso, Schafer (1991) considera que os sons à nossa volta são hoje o mais rico e jamais imaginado material para se fazer música, o que amplia consideravelmente as alternativas de trabalho com os instrumentos musicais convencionais e com a voz, ao ser possível trazer para as propostas de nossas aulas outros materiais produtores de sons, como por exemplo, caixas de papelão, potes de plástico, latas e tantos outros utensílios e objetos.

À primeira vista, pode até parecer estranho ou mesmo redundante falar que os aprofundamentos na música devem se dar com base na escuta, mas, ao contrário disso, muitas vezes o seu estudo é feito de maneira apartada do fenômeno sonoro. Apesar de várias abordagens pedagógicas afirmarem a essencialidade do som como o material primordial para fazer música, como em Delalande (1976, 1989, 1995) e Schafer (1991), o ensino realizado com base em um sistema de construção musical culturalmente dominante ainda é bastante forte e corrente nesse campo educativo.

Essa abordagem está espalhada tanto no ensino de música erudita quanto no de música popular e também diz respeito à ênfase posta naquilo que se considera necessário para estudar música: a conquista de habilidades técnicas para cantar e/ou tocar e a aquisição da leitura e escrita tradicional de um único sistema de organização do material sonoro. Nessa perspectiva educativa, ouvir o que se faz pode ficar em segundo plano.

Como isso é possível, perguntariam uns? Não apenas é possível, como também é muito mais frequente do que se pode imaginar. Muitos dos que um dia buscaram aulas de música com a intenção de cantar ou tocar um instrumento se depararam com a afirmação de

que antes seria necessário conhecer as notas musicais e seu lugar no pentagrama, ou que seria preciso primeiramente aprender a “teoria”.

Se essa situação acontece tão frequentemente na aprendizagem musical voltada para a formação profissional, no contexto das escolas de ensino regular, o trabalho com a escuta deve ser estimulado e alimentado e, para tanto, é importante sensibilizar os professores para o fato sonoro. Então é necessário voltar a essa essencialidade do som como material básico, mas fazê-lo de maneira tal que as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho que leve isso em consideração façam sempre parte das reflexões e das escolhas dos professores. É preciso ficar claro que o distintivo no trabalho com a música é o fenômeno sonoro, e que ele precisa ser experimentado e elaborado para ganhar forma e transformar-se em música.

2.4.3 Da escuta aos instrumentos musicais e outros materiais sonoros

Do tema da escuta, chegamos à segunda abertura que o trabalho com o som proporciona: as investigações sobre suas fontes produtoras - os instrumentos musicais e também outros objetos que emitem sons, atualmente considerados como instrumentos para fazer e exercitar música.

Explorar instrumentos - e também materiais diversos que soam - mobiliza muito bebês e crianças pequenas, porque, ao mesmo tempo em que experimentam a materialidade de tais objetos, fazem movimentos e gestos para apanhá-los e segurá-los e alguns deles podem emitir sons ao serem manipulados.

Muito do trabalho educativo-musical que pode ser realizado com os bebês e com as crianças pequenas relaciona-se a essas explorações sonoras. Em um primeiro momento, sua atenção pode estar posta no próprio objeto, na sua cor, formato, textura, no apelo visual e/ou tátil. A sua manipulação pode provocar sons, estes impactam a escuta e, em um segundo momento, as crianças repetem gestos e movimentos, agora buscando ouvir novamente o som produzido anteriormente. Já estamos no reino da música: os sons provocam o ouvido, e as crianças, pequenas “instrumentistas”, “trabalham” do mesmo modo que um músico profissional: repetem o gesto buscando o som desejado, fazendo investigações, experimentando nuances e se sentindo afetadas por esses sons (DELALANDE, 1976, 1989, 1995).

Nas escolas das crianças pequenas, essas investigações com os sons e suas fontes produtoras acontecem o tempo todo. O que é percebido pelos professores e nomeado como barulho, brincadeira ou bagunça pode ser repensado e renomeado à luz da Educação Musical atual, como a gênese de um trabalho de investigação com sons que pode desembocar em improvisações e, posteriormente, em composições. O princípio é o mesmo. Segundo Brito (2003), os adultos, ao interromperem essas atividades de investigação ou improvisação musical, deixam de considerar o que ela chama de “garatuja sonora” dos bebês e das crianças pequenas:

A “garatuja sonora” do bebê e da criança pequena sintoniza-se com o modo como ela explora os materiais sonoros que tem em mãos, com a exploração de sons vocais com que se entretém por longos períodos, sem que importe o resultado e sem que o uso de “regras gramaticais” dessa linguagem faça o menor sentido, como, aliás, só poderia ser (BRITO, 2003, p. 43).

Observar e ouvir as crianças nas suas explorações que se transformam em invenções musicais espontâneas faz com que os professores aproximem-se delas e dos seus modos de fazer música. Com isso, é preciso desenvolver, nesses professores, a paciência para a escuta atenta desses “barulhos” das crianças e saber que aí também reside um “músico”, não o profissional com suas técnicas e habilidades trabalhadas dentro de um código musical específico. O que caracteriza o músico e seu espírito de artista são as investigações que levam às escolhas dos sons desejados e que podem resultar em formas musicais perceptíveis como tal e, quiçá, poderão conduzir às composições musicais em um trabalho cuja gênese pode ter sido essa primeira exploração ligada à escuta e à manipulação de materiais sonoros. Segundo Brito, o que muda nesse caso é o “grau de complexidade” (BRITO, 2007, p. 83).

O trabalho com a exploração sonora contempla um aspecto relacionado às investigações de como os sons são produzidos, e os professores podem fazer propostas de atividades nesse sentido com a construção de instrumentos, por exemplo. Na feitura de instrumentos como chocalhos, experimentar como soam as diferentes sementes que podem ser colocadas dentro deles é uma atividade ao mesmo tempo musical e brincante. Ela instiga as pesquisas das crianças quanto aos sons e suas ressonâncias, e também quanto às suas formas, cores e texturas, ou transformações em outras coisas que a imaginação sugerir, com movimentos, dramatizações e construções, embaralhando dessa maneira o limite entre as áreas artísticas.

Tocar instrumentos e outros materiais explora não apenas os sons, mas também os gestos utilizados para essa execução, outro aspecto que refina habilidades motoras

fundamentais para os músicos de qualquer natureza. Burilar gestos está diretamente ligado à escuta, sendo esta que conduz à busca do aperfeiçoamento, da precisão para a obtenção da qualidade sonora desejada. Trata-se de um trabalho de investigação profunda, que requer concentração e empenho extremos e do qual as crianças também gostam e se mostram capazes de a ele se dedicar.

São essas possibilidades do trabalho com os instrumentos convencionais e não convencionais que os professores podem fazer com seus pequenos alunos e que têm como base o som e que ampliam o seu uso como acompanhamento para canções, como o que será visto a seguir. Aos adultos educadores, cientes da riqueza que mora nesse trabalho com os sons, torna-se, portanto, premente a oferta de materiais que deverão ser deixados à disposição das crianças para as suas investigações de sons e de gestos.

Os professores, sabendo disso e observando as crianças, podem conduzir tais explorações para as escolhas dos sons mais bonitos, engraçados ou desejados por elas. Estas escolhas podem suscitar comparações e análises que levam diretamente ao pensamento e à construção do conhecimento musical das crianças. Além disso, os professores podem estimulá-las a elegerem os instrumentos que julgam combinar mais com as músicas interpretadas ou criadas por elas, como veremos na seção a seguir.

2.4.4 Da escuta e dos instrumentos e materiais sonoros à ampliação do repertório

Uma alternativa para o que pode ser desenvolvido a partir do uso dos instrumentos convencionais ou não convencionais é a sua junção às cantigas, como acompanhamento ou efeito sonoro. Cantar canções e se fazer acompanhar de instrumentos são atividades muito frequentes nas escolas de educação infantil, e o trabalho pode se beneficiar das ideias das crianças para as escolhas que elas consideram mais adequadas para uma ou outra canção.

Outra possibilidade do uso de instrumentos e materiais diversificados é a sonorização de histórias existentes ou inventadas, por meio da criação de trilhas que contam, apenas através dos sons, situações ou acontecimentos interessantes e repletos de significados na sua vida, como bichos, plantas, seres mágicos e fenômenos da natureza. No trabalho com os bebês, especificamente, essas histórias sonorizadas podem ser conduzidas por adultos e com a participação das crianças maiores, por exemplo.

O trabalho com a essencialidade do som e a exploração de materiais sonoros pelas crianças leva a questionamentos dos professores e à abertura do conceito de música. Se pensarmos que ela é constituída, basicamente, pelas escolhas sonoras e instrumentais feitas, estando isso dentro de códigos estabelecidos e conhecidos por nós ou não, como é o caso da “música” que fazem as crianças, o repertório de escuta e de cantoria abre-se para o mundo: podem ser ouvidas músicas de lugares distantes e que utilizam outros sistemas de estruturação do material sonoro.

Pode-se, também, tentar cantar em línguas inventadas e pesquisar como são os instrumentos de outras culturas e pode-se, ainda, é claro e desejável, aproximar-se de nossa própria e rica cultura musical brasileira. Que música praticam as crianças de São Luís no Maranhão? E as crianças ribeirinhas da Amazônia? Esse também é um trabalho riquíssimo, que alarga o repertório de escuta das crianças, mas não apenas isso: alarga-se, também, de modo vivo, seu conhecimento sobre geografia, história, cultura, identidade e pertencimento.

2.5 Conteúdos musicais em conexão com a pequena infância

Como visto até aqui, são muitas as possibilidades de trabalho que professores não especialistas podem desenvolver com a música ou a partir dela com as crianças pequenas. São temas que entram na pauta do que fazer com os pequenos alunos quando o assunto é Educação Musical. É sobre esses assuntos ou conteúdos que esses professores, quando estão na condição de aprendizes de música, poderão também se aprofundar.

A linguagem musical lida essencialmente com o som, seu material fundamental, e com a ausência dele, o silêncio, e os seus conteúdos relacionam-se a essa materialidade. Não se pode perder de vista que estamos tratando de professores da educação da pequena infância, porque o público com o qual trabalham define grandemente a escolha dos conteúdos e do nível de aprofundamento no trabalho educativo com a música.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a escuta é o mais importante dos grandes temas no âmbito da educação musical voltada para a pequena infância, portanto ouvir os sons que produzimos ou o que emana do ambiente à nossa volta é fundamental. Some-se a isto o cantar e o tocar, sem importar o que deve vir antes ou depois, frise-se aqui. Cantar e tocar, como possibilidades de manipulação de objetos sonoros diversos, entre eles os instrumentos musicais convencionais, a voz e o próprio corpo, que também é sonoro. Das palmas às batidas

de pés, dos sons feitos com a língua e com a voz ao som das palavras, o corpo pode, também, ser pensado como um rico e poderoso instrumento musical.

Então temos aí o nosso trio fundamental: a escuta, o canto e a execução instrumental. Cantar e tocar são ações que podem ser feitas ao se repetirem músicas compostas por outras pessoas ou pelo coletivo popular. Mas o mais interessante é que provoca mais aberturas e opções de trabalho é que é possível inventar a própria música, e passar de intérprete ou de reprodutor a compositor, e isso as crianças pequenas fazem de modo espontâneo. Alimentar esse fazer, pesquisador e brincante, também é tarefa de educadores que podem tornar-se qualificados para essa escuta e atuação, independentemente de serem ou não músicos profissionais. Para isso, o foco deve estar posto na escuta: da música e das crianças fazendo música.

2.6 Notas finais do capítulo

Acolher o conhecimento musical de quem não é músico se mostra como uma base sobre a qual é possível empreender avanços nas práticas e como tal pode ser levado em consideração quando as aulas, cursos, e grupos de estudos são planejados. Trata-se de conhecimentos variados sobre música, construídos nos mundos da experimentação e da informalidade, que podem, aos poucos, tornar-se parte de um novo repertório de conhecimento e de ação a ser aperfeiçoado nesse campo.

Partir do já sabido é positivo, portanto, por ser respeitador do que os professores conhecem e sabem fazer. No entanto, é preciso avançar rumo a propostas educativas no campo da música que se beneficiem de estudos e pesquisas que nos informam ser esse um conhecimento possível de se aprofundar. Reproduzir músicas, exercitar repetida e exaustivamente gestos em busca da perfeição profissional adulta na execução de repertórios escolhidos somente pelos professores são práticas arraigadas nas escolas de educação infantil que precisam urgentemente ser repensadas, pois não cabem mais em uma educação da infância que se quer aberta à participação infantil.

O que se deseja ver presente na atuação dos professores nas escolas da infância de hoje são propostas pedagógicas abertas e permeáveis à intervenção daqueles que querem aprender e praticar música. Campos de experiência relacionados ao ato de escutar, cantar e tocar mostram ser mais pertinentes atualmente do que programas estabelecidos previamente,

voltados exclusivamente para a reprodução de músicas e não para quem quer fazer e aprender música.

São atuações possíveis também do ponto de vista das experimentações e criações musicais infantis que começam de modo espontâneo e, quando estimuladas por professores abertos e sensíveis às investigações das crianças, podem resultar em um trabalho vivo e pleno de significado para elas. Música não como o exercício de velhas formas de ensinar, repetitivas e com gestos automáticos sem relação com a escuta e com o pensamento, mas música como construção de conhecimento.

Uma questão importante que deve ser ressaltada sobre conteúdos musicais é que, aqui, eles foram pensados como possibilidades de uma educação musical voltada para a pequena infância. Nesse sentido, o que foi proposto para o trabalho com as professoras não guarda relação de hierarquia e nem de obrigatoriedade, como se verá no capítulo referente ao acontecimento da pesquisa de campo, no qual os assuntos foram abordados quando da sua emergência nos encontros com as professoras, e não como resultado de um plano fechado e decidido de modo unilateral.

3 DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

*Hoje
Somos culpados por muitos erros e equívocos.
Nosso pior crime, porém, é abandonar as crianças,
Negligenciar a fonte de vida.
Muitas das coisas de que precisamos podem esperar,
Mas a criança não.
Este é o momento.
Seus ossos estão sendo formados,
Seu sangue está sendo produzido
E seus sentidos estão sendo desenvolvidos.
A ela não podemos dizer “Amanhã”.
Seu nome é “Hoje.”¹⁷*

3.1 Crianças e infância

Falar sobre a infância e sobre como ela é vista na atualidade é um desafio, porque quando pensamos nas crianças buscando apreender o seu significado, não apenas uma, mas muitas imagens podem vir à nossa mente. As memórias de uma infância já vivida, as crenças, os contatos, a convivência com crianças em vários contextos, os discursos e visões presentes no senso comum e nos estudos empreendidos sobre o assunto moldam um corpo de conhecimentos que converge para dar forma a uma imagem de infância. Essa imagem (ou imagens) conduz o olhar, o ouvir, os gestos, e determina, por fim, o modo adulto de se relacionar com as crianças.

O que os professores pensam ou sabem a respeito desse assunto compõe, então, um mosaico de ideias que convivem umas com as outras, ora se sobrepondo, ora se excluindo. São imagens vistas através de lentes construídas pelos diferentes campos do conhecimento para olhar as crianças e seus mundos de vida. Lentes a nos revelar que as imagens capturadas são multifacetadas e possuem contornos nem sempre nítidos, imagens que se confundem ou que confundem quem as vê.

---

¹⁷ Autora da epígrafe: Gabriela Mistral.

Na atualidade das escolas, é possível constatar que muitas imagens sobre a infância habitam as concepções adultas e ditam regras, conduzem o olhar, as ações e as relações pessoais e profissionais com as crianças. Ainda que conste das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e do projeto pedagógico de cada escola o respeito às crianças, vistas como sujeitos de direitos e detentoras de saberes que devem ser respeitados, isso não se traduz em práticas pedagógicas em consonância com tal concepção de infância, pois as crianças podem continuar sendo vistas como seres que nada sabem.

A maioria dessas concepções de infância está ancorada em princípios de negatividade: as crianças não falam (*infans*), não têm luz (*a-luno*), não trabalham, não podem votar, são juridicamente incapazes, economicamente dependentes, vulneráveis e imaturas do ponto de vista biológico e cognitivo.

A ideia de infância que permeia a maioria dos estudos sobre ensino e aprendizagem no campo da Educação Musical enxerga as crianças como seres em preparação para a vida adulta, e o foco das pesquisas tem sido colocado no desenvolvimento cognitivo. A Psicologia constitui-se em um referencial importante na condução desses estudos, como comprovam, por exemplo, os fundamentos teóricos adotados pela quase totalidade dos autores dos artigos que fazem parte do “The Child as Musician: a handbook of musical development” (MCPHERSON, 2006).

Dos vinte e quatro artigos que compõem este Manual, apenas quatro revelam concepções de infância centradas em campos como a história, a antropologia e a sociologia. A exceção ao domínio da Psicologia, em suas várias facetas e conexões com a música e seu ensino, nos artigos desse manual, fica por conta de alguns poucos estudiosos que estão dialogando com outros campos das Ciências Humanas, como historiadores, sociólogos e etnomusicólogos, essencialmente.

Um desses casos é o da pesquisadora norte-americana Patrícia Sheham Campbell, que afirma que, do ponto de vista das interfaces entre os estudos antropológicos e a Educação Musical, “deve haver razões para acreditar que as crianças aprendem de maneiras características a elas mesmas” (CAMPBELL, 2006, p.417, tradução livre). A autora afirma, ainda, em outro trecho do artigo, que os estudos no campo da Sociologia “poderiam jogar luz nas experiências musicais das crianças dentro de seus grupos familiares e de pares, e uma combinação de experiências localizadas poderia promover uma compreensão mais global de suas naturezas sociomusicais” (Ibidem, p.418, tradução livre).

No intuito de tentar entender a natureza sociomusical que caracteriza as investigações musicais empreendidas pelas crianças no ambiente escolar e que, muitas vezes,

escapam ao entendimento dos professores, tomamos, neste estudo, o caminho investigativo na chave dos novos estudos sociais da infância. Não estamos, com esta escolha, desconsiderando todas as contribuições que a Psicologia e as Neurociências têm dado à Educação Musical com a compreensão de como se processa a aquisição do conhecimento nessa área artística do ponto de vista cognitivo e biológico, perspectiva que tem sido bastante abordada.

Para reafirmar a importância da Psicologia para o campo educativo, lembremos das suas contribuições pioneiras para a compreensão dos bebês e das crianças bem pequenas. A infância é reconhecidamente uma construção histórica e social, mas as crianças não são seres apenas sociais, mas indivíduos que se constituem biológica e psiquicamente, e também do ponto de vista sensível e estético.

Desse modo, nossa intenção com a opção feita é pensar como a música inventada por bebês e crianças pequenas é socialmente construída a partir do entrelaçamento entre as culturas musicais adultas e as culturas de pares infantis, perspectiva ainda pouco estudada e que pode permitir avanços para o campo da Educação Musical.

3.2 Visões de infância: Sociologia e Sociologia da Infância

James, Jenks e Prout (2004) nos informam que as crianças sempre foram objeto de estudo da Sociologia. Mas, segundo os autores, os primeiros olhares para as crianças a partir de uma conceituação perpetrada pela tradição sociológica operavam segundo a concepção de que elas faziam parte da sociedade e deveriam passar por um processo de ensino para se conformar a ela. O conceito de socialização é chave, portanto, para se compreender essa concepção de infância, e deve ser entendido como um processo por meio do qual as regras sociais vão sendo ensinadas às crianças pelos adultos.

Essa abordagem da Sociologia tradicional enxerga as crianças como seres passivos que recebem influências e são moldadas pela sociedade, num processo claro de inculcação de regras e condutas, e envolve, segundo os autores mencionados, o “sucesso da transmissão de cultura de uma geração para outra” (JAMES; JENKS; PROUT, 2004, p. 23, tradução livre).

Entretanto, principalmente a partir dos últimos vinte anos, os estudos sociais da infância começaram a seguir outros rumos e se estabeleceram como um campo independente de estudos, com a denominada Sociologia da Infância. Jens Qvortrup, pesquisador

dinamarquês e referência na área, conta sua conclusão após iniciar a busca de dados sobre a infância para as suas pesquisas: “Eu me dei conta de que as crianças são o grupo invisível *par excellence* na nossa sociedade” (QVORTRUP, 1997, p. 88, tradução livre).

No ano de 1993, Qvortrup publicou um artigo essencial para o estabelecimento do campo, no qual se encontram as “nove teses sobre a infância como fenômeno social”. Nascimento, na apresentação da tradução desse artigo de Qvortrup para a língua portuguesa no Brasil, no ano de 2011, nos explica que:

O artigo apresenta teses que sustentam que as crianças são parte da sociedade e do mundo e que é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, ampliando as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria social. Argumenta, a partir de eventos e estudos que tendem a excluir as crianças de suas análises, que o foco no desenvolvimento infantil e na socialização tradicional dificultou o reconhecimento da infância como fenômeno social. Como conclusão, indica a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para estabelecer relações entre a infância, como categoria, e as crianças, em suas vivências cotidianas; e para prover um quadro positivo ou negativo das condições de vida das crianças em geral, com vistas a compreendê-las como cidadãs (NASCIMENTO in QVORTRUP, 2011, p.200).

Sem que nos detenhamos em cada uma das teses, vamos aqui citá-las para ilustrar as ideias que fundamentaram os novos estudos sobre as crianças e sobre a infância a partir do campo da Sociologia da Infância:

1 - A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade; 2 - A infância não é uma fase de transição, mas categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; 3 - A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural; 4 - Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; 5 - As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade; 6 - A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular; 7 - A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às decisões de bem-estar; 8 - Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças; 9 - A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (QVORTRUP, 2011, p. 203-211).

Do ponto de vista dessa área, a infância faz parte da estrutura social, ela é uma categoria do tipo geracional, e isso define o lugar que as crianças ocupam na sociedade. Esse conceito, o de geração, é o estatuto metodológico fundamental da Sociologia da Infância, assim como classe social é fundante para as investigações sobre desigualdade social, gênero para a questão do domínio patriarcal e etnia para os estudos sobre raça e culturas.

Ao analisar o postulado de Qvortrup da infância como um fenômeno social, Corsaro afirma que:

A abordagem de Qvortrup à infância como um fenômeno social e sua ênfase nas crianças como coconstrutoras ativas de seus mundos sociais refletem uma mudança importante nas visões individualistas de socialização nas quais cada criança internaliza habilidades e conhecimentos adultos. Sua abordagem leva a uma melhor compreensão do lugar, interesse e importância na produção e manutenção cultural das crianças. As crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta, no entanto. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares (CORSARO, 2011, p. 52 e 53).

A Sociologia da Infância tem como princípio estruturante o paradigma da competência infantil, ou, como afirma Sarmiento (2009, p. 22): “todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta”. Ainda de acordo com o autor, “é da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude e imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção das crianças face aos adultos” (Ibidem, p. 22). Em outro texto de sua autoria, o autor discorre um pouco mais sobre essa ideia:

[...] a infância deve a *sua* diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: **todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam**. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real (SARMENTO, 2007, p. 35 e 36, grifos nossos).

3.3 A infância na atualidade

Para falar sobre as crianças na atualidade é importante ter em mente que o conceito de infância foi se modificando ao longo do tempo em relação direta com as sociedades e saber, também, qual o lugar por ela ocupado no mundo moderno, globalizado e altamente tecnológico.

Novas maneiras de falar, escrever e imaginar as crianças provocam novas maneiras de concebê-las e assim elas já estão muito diferentes das crianças inocentes e dependentes do século XIX. Essas novas representações das crianças enxergam-nas como mais ativas, sabidas e socialmente mais participativas do que nos velhos discursos sobre a infância. São mais difíceis de lidar, de tratar e, portanto, mais problemáticas (PROUT, 2005, p. 7, tradução livre).

A globalização e as novas tecnologias presentes na contemporaneidade permitem saber mais sobre os diferentes modos de vida das crianças em diferentes partes do mundo. Ao mesmo tempo, mostram uma espécie de homogeneização das crianças, porque, independentemente do país de origem, todas podem ter acesso aos mesmos produtos e brinquedos produzidos pela indústria cultural, ultrapassando fronteiras geográficas, linguísticas e religiosas, ficando seu consumo limitado às condições econômicas, evidentemente.

As diferenças na infância estão se tornando mais visíveis e isto produz efeitos paradoxais, ambos homogeneizando e diferenciando a construção local da infância e, como resultado, fragmentando e indeterminando aquela noção estável do que é e do que deveria ser a infância. A elevada interdependência do mundo contemporâneo significa que as condições sociais e econômicas da criança, nos países ricos assim como nos pobres, estão globalmente ligadas por processos econômicos, sociais, culturais e tecnológicos (PROUT, 2005, p. 7).

3.3.1 Relações plurais: as mudanças operadas nas famílias

Se, na modernidade, tempo em que surgiu a ideia de infância (ARIÈS, 2011), a família se caracterizava pela constituição nuclear, com pai, mãe e filhos, na atualidade esse modelo idealizado não pode mais servir de referência. Novos modelos de união conjugal são

agora encontrados, e é importante que os professores estejam atentos a essas mudanças e que, com esse entendimento da nova realidade em que vivem muitas crianças das creches e escolas de educação infantil na atualidade, possam deixar de lado a visão ainda presente de um modelo familiar considerado “ideal”.

As crianças vivem, hoje, em famílias plurais. Muitos lares são monoparentais, chefiados por mães solteiras ou descasadas e nos quais a figura paterna, quando existe, pode ser exercida por um tio ou pelo companheiro atual. Outras crianças vivem em famílias que foram reestruturadas: pais e/ou mães que se casaram novamente e lares em que filhos de várias uniões vivem juntos, de forma permanente ou eventual.

Outras tantas crianças já vivem em casas onde os casais são constituídos por pessoas do mesmo sexo e há, também, aquelas que vivem em lares adotivos. Além disso, crianças que vivem em abrigos podem desenvolver laços de “fratria”, como “irmãos” de convivência. Por outro lado, aumentou consideravelmente o número de lares sem crianças, ou seja, casais que, por motivos diversos, decidem não ter filhos.

Trazer à tona as reflexões sobre os novos modelos familiares pode ajudar os professores a repensarem a idealização que ainda fazem da família e trazê-los para mais perto da realidade dos dias de hoje. Além disso, somos bombardeados constantemente com notícias que nos contam que a família ideal muitas vezes esconde problemas e situações nas quais as crianças são vítimas de maus tratos e até mesmo de violência:

As transformações na estrutura familiar põem a descoberto o carácter mítico de algumas teses do senso-comum que veem no núcleo familiar o espaço aproblemático e “natural” de protecção e promoção do desenvolvimento das crianças. Com efeito, este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra o afecto como a disfuncionalidade, o acolhimento como o mau-trato. Deste modo, a transformação familiar convida a que a família seja pensada como instituição social em mudança, sendo como tal construída e estruturada, e não como uma entidade natural, imune ao *pathos* da vida social (SARMENTO, 2013a, s/p.).

3.4 “Lugar de crianças é na escola”

Nos dias de hoje, o conceito de infância carrega no seu bojo uma imagem complexa, multifacetada e com contornos borrados pela instabilidade do mundo contemporâneo. Mas um dado sobre a vida das crianças revela um aspecto comum e que é praticamente universal: elas vão para a escola. A escola, na atualidade, funciona como um

quase lugar da infância, uma ideia insistente a afirmar que ela é o espaço reservado às crianças.

O fenômeno da escolarização da infância aconteceu em decorrência das transformações que caracterizaram a mudança das sociedades agrícolas para as sociedades industriais no mundo ocidental. Vários fatores surgidos na esteira das mudanças operadas nos modos de produção a partir do século XVII contribuíram para a escolarização da infância: a crescente mecanização industrial, a queda das taxas de natalidade, a diminuição do número de filhos por família e, como consequência, o investimento sentimental que passou a ser dedicado a cada um deles.

Também fazem parte desse quadro de mudanças as novas concepções que foram assumindo o lugar das ideias cristãs sobre as crianças, não mais como seres corrompidos ao nascer, mas como passíveis de terem acesso à razão. Já no início do século XX, esse modelo moderno de infância cuja característica comum é a escolarização, havia se espalhado por toda a sociedade ocidental, ainda que com distinções de classe social e diferenças regionais e culturais.

Na atualidade, a obrigatoriedade da escola para as crianças está presente na quase totalidade dos países e ultrapassou fronteiras e credos religiosos, não sendo mais uma característica apenas do mundo ocidental e cristão. Mesmo em sociedades construídas a partir de outras concepções filosóficas e religiosas, como por exemplo, no Japão, país que já possuía, no início do século XIX, uma taxa de alfabetização quase comparável ao ocidente em razão de uma expansão da escola baseada em princípios confucionistas e budistas, esse modelo foi adotado. Segundo Stearns (2006, p.16), “os reformadores japoneses compreenderam de imediato a essência do modelo moderno, escolarização à testa, ao visitarem a Europa Ocidental e os Estados Unidos”.

O fenômeno da escolarização tem relação com a consideração da infância como um período da vida humana no qual as crianças deveriam receber uma formação ao mesmo tempo intelectual e moral, de acordo com as ideias de John Locke¹⁸ sobre as crianças como *tábulas rasas*. E para isso elas deveriam ser separadas dos adultos e de suas famílias, em instituições que passaram a se ocupar especialmente da sua formação.

A escola que começou a se desenhar a partir da Idade Moderna estava permeada pela ideia de que a fraqueza da alma das crianças necessitava da responsabilidade moral dos

---

¹⁸ John Locke, filósofo inglês (1632-1704). O conceito latino *tábula rasa* foi usado como argumento para a ideia de que todos nascem sem conhecimento algum, como folhas em branco e que aprendem a partir da experiência, sendo que esse conhecimento é ensinável, apreendido de forma passiva e de fora para dentro.

seus mestres. Além da transmissão de conhecimentos, os professores agora deviam “formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (ARIÈS, 2011, p. 117), e para conduzir a organização dessa nova instituição, foi necessária a adoção de regras e normas no trato com grupos de crianças que passaram a conviver dentro de um mesmo espaço físico.

A introdução da disciplina, pensada a partir do que nos propõe Foucault (2011), como um método que permite controlar o corpo, sujeitar suas forças e impor uma relação estreita entre docilidade e utilidade veio completar a evolução “que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, op. cit. p. 110).

Ainda citando Foucault (2011, p.133), “as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação”. Esse disciplinamento contém um pensamento e uma ação diferentes não apenas daqueles da escravidão, da domesticidade e da vassalagem, mas também do ascetismo e das disciplinas do tipo monástico, formando-se, nessa época, uma “política das coerções” (Ibid., p. 133), que são um trabalho sobre o corpo:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Ibidem, p. 133 e 134).

A organização do espaço escolar e também a distribuição dos alunos nesse espaço tiveram, dessa maneira, na sua origem, o estabelecimento de um disciplinamento que se relaciona diretamente com uma necessidade de contenção do corpo e enfraquecimento das vontades individuais. Esse disciplinamento passou a se utilizar de diversas técnicas, como o fechamento do espaço da escola em si mesmo com muros e portões, utilizando o princípio do “quadriculamento”, ou seja, cada um ocupando o seu quadrado, o que, para Foucault é um “procedimento para conhecer, dominar e utilizar” (Ibid., p. 138).

A isso se somou, também, a organização das classes em fileiras e a mesa do professor na frente de todos. “A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Ibid., p. 142).

Contudo, do estabelecimento da instituição escolar no século XVIII até os dias de hoje, muitas modificações foram operadas, e as punições e humilhações constantes que os alunos sofreram nessas instituições foram dando lugar a formas mais respeitadas e humanas de relacionamento professor-aluno. De qualquer maneira, seu caráter disciplinador ainda

persiste, em maior ou menor grau, e as palavras que ligam a escola ao seu nascedouro permanecem no seu cotidiano: disciplina, treinamento, exercício, provas, exames, seriações de horas, de atividades, de conteúdos, de estágios, de classes, de anos, assim como as sanções e as penalidades.

A organização dos espaços nas escolas, para além das questões do disciplinamento e da contenção das crianças, diz muito sobre as concepções de infância presentes em cada uma delas. Também diz sobre como a direção das escolas e os professores pensam a infância; vai além da própria escola e nos revela como nossos governantes concebem a infância, como formulam as políticas públicas voltadas para a educação dessa infância e também como concebem e planejam a construção e a manutenção dos seus espaços físicos.

A autoria da frase “lugar de crianças é na escola”, tantas vezes ouvida se perdeu. Quem disse isso pela primeira vez? Não importa muito saber quem foi o criador da frase, mas esse fenômeno é cada vez mais verdadeiro no mundo da infância contemporânea. Ao analisar essa realidade, Prout (2005, p.33) afirmou que:

A introdução da escolarização compulsória e a exclusão formal das crianças do trabalho pago sinalizaram uma tendência histórica rumo à sua crescente compartimentalização, designadas, separadas, e supervisionadas por profissionais e estruturas de acordo com idades e habilidades.

Ainda segundo o autor, no decorrer do século XX, a escolarização foi sofrendo mais expansões. Para as crianças mais velhas rumo ao ensino médio, e para as mais novas na direção das pré-escolas, berçários e creches.

Também é possível verificar como nas grandes cidades as crianças foram perdendo sua autonomia para ir e vir, seu direito de frequentar espaços públicos como ruas e parques. E esse fenômeno se verifica não apenas com as crianças das classes sociais mais abastadas, como também nas classes sociais desfavorecidas. Ao visitar rotineiramente as escolas que participaram da pesquisa de campo, situadas na periferia de São Paulo, foi possível verificar que elas também contam com suas “peruas” que transportam todos os dias as crianças nos trajetos de ida e volta para suas casas. Situações como essas nos mostram que as crianças se encontram cada vez mais sob a tutela dos adultos.

Isso também acontece nos espaços educativos e protegidos que foram sendo criados para elas frequentarem depois do ensino obrigatório, nas próprias escolas ou nas aulas extras. Segundo Prout, alguns sociólogos alemães consideram esse fenômeno como uma verdadeira “domesticação das crianças”. Adotam, inclusive, o termo “insularização” “para

descrever o decrescente nível de autonomia e mobilidade das crianças pelas cidades e da criação de ilhas de infância para onde elas são transportadas” (PROUT, 2005, p. 33).

3.4.1 O caso das escolas da pequena infância

Na seção anterior, vimos como a obrigatoriedade da escola na vida das crianças na atualidade levou à institucionalização da infância. Por outro lado, ao nos fornecer um quadro teórico para as pesquisas que trazem à tona o ponto de vista das crianças, a Sociologia da Infância nos mostra o “outro lado da moeda”. A ideia de crianças como atores sociais, com suas possibilidades de participação, com suas interpretações sobre o que os adultos pensam, fazem e como o fazem também no espaço escolar, nos mostra essa outra escola, pensada e vivida pela infância.

O que as crianças fazem na escola escapa ao controle dos adultos, porque enquanto pensamos que elas estão brincando, por exemplo, elas estão, na verdade, a construir a sua infância, seus modos próprios de fazê-la e vivê-la, notadamente nas relações que estabelecem principalmente com seus amigos e colegas. E é aí que elaboram suas interpretações para todos esses fatos e vivências, constroem as suas culturas de pares infantis. O que chamamos genericamente de “brincar” é, para as crianças, muito mais do que isso, assim como afirma a pesquisadora da infância Ferreira, a partir da análise de seus registros etnográficos do cotidiano de crianças em um jardim de infância na zona rural de Portugal:

[...] elas desenvolvem ações sociais entre si, nos momentos e espaços mais distantes do olhar e da intervenção direta da educadora. Estas ações das crianças revelam a coexistência de uma *outra* realidade social que, emergindo das suas interpretações acerca do seu mundo de vida, subjaz, fervilhante e intensa, à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar (FERREIRA, 2008, p. 145).

[...] o que sobressai das ações sociais entre crianças é um conjunto progressivamente organizado e sistematizado de valores e critérios próprios de saberes, de saberes-fazer, saberes-estar e saberes-sentir que, aprendidos e usados como conhecimentos e competências sociais para poderem participar no seu mundo social como crianças, são (re) produzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável. É neste processo de atribuição de significado à realidade e às relações sociais que se forja o patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças, permitindo que se fale de culturas de pares infantis (Ibid., p. 146).

Se por um lado podemos pensar nas escolas como espaços criados pelos adultos para as crianças obrigatoriamente frequentarem, por outro, e do ponto de vista das crianças, as pesquisas nos mostram que elas são também os espaços de construção social da infância. Tomando a perspectiva das crianças para empreender estudos sobre as pré-escolas suecas, e com base nas suas análises, Halldén (2005, p.3) afirmou que:

[...] embora seja uma instituição, a pré-escola não é um agente na institucionalização da infância das crianças, mas é muito mais uma arena onde elas são os agentes. A perspectiva da criança significa que sua vida cotidiana está em foco. No estudo das pré-escolas nesse projeto, nossa perspectiva não foi pedagógica; preferivelmente nossa perspectiva foi o envolvimento das crianças nas relações de pares e seus caminhos para construir uma cultura infantil. Isso significa que a instituição chamada pré-escola não pode ser entendida como sendo completamente controlada pelos profissionais que implementam o currículo. A instituição da pré-escola é uma arena onde as crianças são atores e seus modos de “fazer pré-escola” não têm o mesmo significado que têm para os professores e o corpo administrativo (tradução livre).

[...] A pré-escola é uma arena para a vida cotidiana das crianças e um lugar onde a infância moderna é vivida (Ibid., p. 4, tradução livre).

Essas pesquisas trazem, então, a dimensão que nós, educadores, com todo o nosso “adultocentrismo”, desconhecemos sobre essa “outra” escola. Isso reforça a necessidade de ficarmos mais atentos às crianças, e conhecer seus pontos de vista deve ser um desafio constante para o nosso trabalho, um ponto importantíssimo que deve estar na agenda da formação e dos estudos de todos os professores e em todos os contextos nos quais acontece a educação da infância.

A escola da pequena infância deve, de maneira ideal, atender às demandas verdadeiras das crianças e, sendo assim, poderia funcionar como um grande campo de pesquisas. Ao afirmar isso, não nos referimos às pesquisas acadêmicas, mas às investigações brincantes que as crianças fazem o tempo todo, e que seus professores poderiam fazer junto com elas, como mediadores, como instigadores.

Conviver em espaços de descobertas e de negociações seria, assim, uma oportunidade para os professores aprenderem a fazer música com as crianças, porque, para professores que não são músicos, o que fazem as crianças, como pensam e como elaboram seu conhecimento também pode ser um caminho a percorrer, igualmente para a construção do seu próprio conhecimento nesse campo. Se os professores não são músicos, as descobertas, as aprendizagens, os modos de tocar, de cantar, de explorar e de inventar podem ser vividos junto às crianças, podem ser, portanto, compartilhados.

Ao propor, neste estudo, trazer para a pesquisa de campo a cultura das meninas e meninos pequenos, o que eles também sabem fazer e como o fazem, isso não estava descontextualizado, antes era parte integrante de um trabalho junto às professoras que pôde acontecer de maneira mais sintonizada com as crianças, com seus pontos de vista, com seus modos de escuta e de expressão musical, porque:

A educação infantil é chamada a responder às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças, na sua diversidade e na sua alteridade. Trata-se de, sem modelos pré-formatados, atualizar a missão de sempre da educação infantil na mutável realidade social. Afirmar os direitos da criança como orientação política da educação infantil pode ser uma via segura de adequação à infância contemporânea (SARMENTO, 2013b, p. 8).

Para Nascimento (2009), que estuda as relações entre a Sociologia da Infância e a educação infantil,

As aproximações entre a sociologia da infância e a educação infantil reconhecem a interdependência entre as gerações. Os mundos sociais da infância são construídos a partir dos mundos sociais dos adultos (pais, professores e mídia, principalmente). Esse reconhecimento faz pensar as instituições de educação infantil como “espaços das crianças”, termo retirado de Moss e Petrie (2002), locais que “estabelecem potencial para muitas possibilidades – pedagógicas, emocionais, culturais, sociais, morais, econômicas, políticas, físicas e estéticas” (p. 110). Fica aqui o desafio (NASCIMENTO, 2009, p. 35).

Neste estudo, tanto conceitualmente como na pesquisa de campo, acreditamos que esse desafio foi aceito. Seus resultados? Logo serão vistos, no capítulo que trata da parte mais viva da pesquisa, no encontro com as professoras, suas escolas e suas crianças, um pouco mais à frente.

3.5 Culturas da infância

A identidade da infância, aquilo que se coloca como mais característico e distintivo das crianças, dentro do quadro teórico da Sociologia da Infância, encontra-se em dois aspectos básicos que as distinguem face aos adultos. O primeiro deles refere-se ao estatuto social das crianças. Elas são dependentes dos adultos no tocante aos seus direitos sociais, não possuem capacidade jurídica, ou seja, são “menores”, não são responsáveis pelos seus atos e necessitam, portanto, da proteção e da guarda dos seus pais ou responsáveis legais.

E quanto menores são as crianças, maior é a sua vulnerabilidade e dependência em relação aos adultos.

O segundo desses aspectos distintivos refere-se à sua identidade cultural. As crianças possuem a capacidade de constituir culturas que lhes são próprias e que não são reduções ou cópias das culturas dos adultos. É nas culturas infantis que encontramos a especificidade da infância, e é nelas que reside a sua autonomia em relação aos adultos, ou, em outras palavras, é aqui que encontramos seus modos genuínos e autônomos de ser, seus processos de criar significados e estabelecer vínculos com a realidade à sua volta.

Nesse ponto, faz-se importante reafirmar: o mundo em que as crianças vivem é o mesmo em que vivem os adultos, sendo que não existe um mundo infantil em separado, todos habitam o mesmo tempo e lugar e são igualmente afetados por todos os seus fenômenos. O que muda, então, é a maneira de interpretar esse mundo e seus acontecimentos.

Se a infância é uma construção histórica e social, as culturas da infância são também socialmente produzidas, sofrem as mudanças históricas no que se refere às condições de vida das crianças, o que determina, também, as relações sociais entre crianças e outras crianças e entre elas e os demais membros da sociedade. As culturas da infância nos revelam as normas, as contradições e os desafios do tempo histórico e da sociedade em que vivem as crianças, e é por isso que falamos em culturas, no plural, porque não existe uma só, mas múltiplas.

As culturas da infância, desse modo, são apropriações e transformações que as crianças operam em relação às formas culturais produzidas pelos adultos e também àquelas produzidas para elas e por elas. Dentre essas formas culturais adultas, encontramos os produtos da indústria cultural voltados para o consumo infantil, como jogos, filmes, livros, brinquedos, a chamada “música infantil”, shows, espetáculos, peças teatrais e ainda todo um pacote de serviços especializados que incluem a organização de festas de aniversário, passeios, tempos livres e viagens.

Faz-se importante enfatizar, em sintonia com a Sociologia da Infância, que as crianças não são receptoras passivas desses produtos e serviços. Ao contrário, elas possuem capacidade de fazer escolhas, são intérpretes das culturas adultas para a infância e para o seu consumo: elas as transformam e produzem suas próprias formas culturais nas interações que estabelecem com outras crianças, e com os adultos à sua volta. É o que Corsaro (2011) nomeou de “reprodução interpretativa”:

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto, para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 31-32, grifos do autor).

As culturas da infância possuem, de acordo com Sarmiento (2002, 2003), quatro eixos de estruturação do sentido que lhes são característicos. O primeiro deles é a “interatividade”, em outras palavras, a capacidade de criar laços entre pessoas. As crianças são seres no mundo e seria problemático compreender as culturas da infância descoladas das interações delas com os adultos e também com as outras crianças, porque sua aprendizagem ocorre essencialmente de maneira interativa, assim como já referido anteriormente com base nas pesquisas de Halldén (2005).

Em contato com várias pessoas, no ambiente familiar, escolar ou em outros contextos, as crianças vão aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de suas identidades pessoais e sociais. As chamadas “culturas de pares” se constroem nos espaços compartilhados, ao se estabelecerem relações de proximidade com outras crianças. Na definição de Corsaro (2011 p.128), isso pode ser pensado como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

O segundo eixo de estruturação de sentidos é a “ludicidade”, que se constitui como um traço fundamental das culturas infantis. Todavia, não é característica apenas das crianças, mas, em relação aos adultos, o brincar é o que as crianças realizam de mais sério. Aqui, o brincar e a brincadeira das crianças são vistos como ações sociais, como um ato no mundo, posto que não estão separados do mundo real. Segundo Ferreira,

O brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (FERREIRA, 2004, p. 84).

O terceiro eixo de estruturação de sentidos das culturas infantis, denominado “fantasia do real” diz respeito ao pensamento das crianças e contrapõe-se ao pensamento dos adultos, lógico e dirigido à racionalidade, principalmente o pensamento do ser humano adulto que habita o lado ocidental do mundo.

As crianças não são “ilógicas” se as compararmos com os adultos. O que elas possuem é outra lógica em relação às noções de identidade (dos objetos) e de sequencialidade (em relação ao tempo). Por exemplo, nos seus jogos simbólicos, no “faz de conta”, as crianças usam objetos que ganham novas funções, como caixas de papelão que viram casas, carros e até mesmo instrumentos musicais, mas elas não perdem a noção de que continuam sendo caixas de papelão. Os objetos continuam com sua identidade própria, ao mesmo tempo em que são transformados em outras coisas pelo poder do imaginário infantil.

Pode-se observar, também, que as crianças, apesar dessa capacidade imaginativa, mostram nos seus discursos que estão conscientes dessas transformações. Suas falas revelam que elas habitam um mundo ao mesmo tempo real e imaginário, um mundo misturado, um “entre mundos”.

Compreender o imaginário infantil a partir do que nos propõe a Sociologia da Infância coloca-se, aqui, como fundamental, porque é constituinte da identidade infantil, desse modo de ser das crianças e da relação delas com o mundo ou, em outras palavras, das culturas infantis:

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

O poder de imaginar e vivenciar o faz de conta, essa não literalidade, constitui-se como um elemento importante que, segundo Sarmiento, “está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central na capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações dolorosas ou ignominiosas da existência” (SARMENTO, 2002, p. 16).

A “reiteração”, o quarto eixo de estruturação de sentido das culturas da infância, refere-se à não linearidade ou não sequencialidade temporal. O tempo das crianças é um tempo recursivo, que prescinde de medições, um tempo que lhes permite o encontro entre o presente, o passado e o futuro. Um tempo que pode ser sempre reiniciado, repetido. A

reiteração nos conta da capacidade e da necessidade infantil de sempre fazer tudo de novo, e outra vez, e mais uma, ainda; ela nos conta das misturas e fusões temporais.

A capacidade infantil de habitar esse tempo-espço híbrido é, em nosso entendimento, onde as crianças se aproximam da arte, que também opera nesse trânsito entre a realidade e a fantasia. Um objeto, um som, um movimento que são os mesmos que percebemos e utilizamos nos nossos cotidianos, perdem sua cotidianidade e funcionalidade e podem ganhar novos significados quando usados em novos contextos e em situações inusitadas, como metáforas ou brincadeiras de faz de conta.

A conexão crianças-arte acontece o tempo todo, principalmente no caso das crianças da pequena infância e talvez por isso seja tão fácil para elas se manifestarem por meio das linguagens artísticas, ou seriam as linguagens artísticas também linguagens infantis?

Para o músico e educador canadense Murray Schafer (1991, p. 290), a expressão artística das crianças pequenas é múltipla, fluida e híbrida. Ele sugere aos adultos que observem atentamente crianças pequenas em suas brincadeiras espontâneas e tentem, com isso, encontrar os limites entre as áreas artísticas, como nós, adultos, as definimos. Ele afirma, logo em seguida, que isso é “impossível” (Ibid., p. 290). Outras racionalidades, outras lógicas, ou, como nos diz Sarmiento (2002, p.18), o lugar das crianças é “o lugar das culturas da infância”.

3.5.1 Investigações invisíveis e barulhentas: a música das crianças

Quando as culturas adultas se encontram com as culturas infantis, especificamente falando sobre sons e músicas, é nesse entrelaçamento que pode surgir a música das crianças. E essa música por elas inventada não surge de maneira mágica, como inspiração divina ou como algo natural ou mesmo sobrenatural, fruto apenas do controverso “talento”.

A música das crianças pode ser pensada em conformidade com todas as produções culturais infantis e, para utilizar das palavras de Sarmiento, “profundamente enraizada na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais)” (SARMENTO, 2003, p.8).

A música das crianças seria, então, o resultado do que elas absorvem do mundo musical adulto no qual estão inseridas, do que estão ouvindo desde antes do seu nascimento, de uma musicalidade assim constituída e também daquilo que escolhem para dar sentido às

suas interpretações desses fatos sonoros. As músicas inventadas pelas crianças com as quais trabalhamos revelam ser resultantes da apropriação e da interpretação que elas fazem do caldo cultural e musical adulto em que estão mergulhadas e para o qual contribuem com a criação de formas musicais perceptíveis e profundamente expressivas.

Remetendo ao segundo capítulo desta tese, que falava do som como material primordial para se trabalhar a música com as crianças pequenas, enfatizamos os possíveis desdobramentos na condução deste trabalho pela abertura que o material confere, como se o som fosse “grávido” de músicas. Das investigações que as crianças empreendem com sons provenientes de fontes as mais diversificadas, surgem essas experimentações sonantes, as suas músicas, que tanto podem ser espontâneas, como no caso dos bebês e das crianças bem pequenas, como de modo mais conduzido pelos professores em situações de ensino e aprendizagem formal.

É preciso, entretanto, que haja essa abertura por parte dos professores, que eles ouçam essas experimentações e suas possíveis e consequentes invenções como manifestações genuínas das crianças no decorrer de seu processo de construção do conhecimento musical. É necessário ser paciente e conseguir conviver com certo “caos barulhento” que se instala quando as crianças se põem a fazer experimentos musicais.

A essencialidade do trabalho com o som reconhece como manifestação musical característica das crianças as experimentações sonoras que elas, desde bebês, empreendem com sua voz, seu corpo e com os materiais produtores de sons. Os gestos que provocam sons impactam a escuta que, por sua vez, age sobre o gesto e o aprimora, agora em busca de um som desejado, como provocou Delalande (1976; 1989; 1995). Escolhas são feitas: já estamos no campo das composições musicais? A esse respeito, Brito (2007) nos esclarece que:

Consideramos que as diferenças observadas entre as experiências realizadas por um bebê com a voz ou com um pequeno tambor e a improvisação ou interpretação musical realizada por um músico dizem respeito ao grau de complexidade. E se a exploração sonora do bebê ou as experimentações das crianças não são música, como não é raro admitir, a partir de que grau de complexidade pode ser considerado música o que fazem os seres humanos? Seria mais música uma melodia simples, de três ou cinco notas que uma criança repete no piano que recém começou a “estudar”, ou as improvisações livres que ela realiza quando pode “demarcar seu território” com liberdade? O que define a música é o sistema que lhe organiza ou as forças sonoras que emanam de gestos, fundando tempos e espaços? Seria música apenas aquela que se orienta pela ordenação das notas musicais ou também aquela que prima pela produção de sonoridades? Música das notas ou das sonoridades? (BRITO, 2007, p.82-83).

Quando os professores desenvolvem com as crianças um trabalho fundado essencialmente na escuta e na concepção de música como conhecimento, escolhas feitas a partir da exploração sonora de materiais e das reflexões acerca do que elas produzem podem conduzir aos aprofundamentos que acontecem em função de compreenderem os processos envolvidos nas situações de criação musical.

Para as crianças, qual gesto leva ao som que se quer produzir? Qual instrumento faz mais sentido para se criar um clima desejado ou ilustrar uma história que se quer contar? Como seria a música de um mundo imaginário, povoado por seres de um planeta distante e que se comunicam por meio de sons que ainda não podem ser decodificados por nós terráqueos? Que “cara” tem a música feita pelas crianças? Novamente citando Brito:

Se as crianças têm a possibilidade de experienciar, de fazer/refletir, de explorar, de pesquisar, de criar e também sistematizar conhecimentos, emergem continuamente descobertas e reflexões que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências (BRITO, 2007, p.94).

Essas pesquisas sonoras, embaladas por histórias, situações, climas, sensações, outros mundos reais e distantes ou mesmo imaginários e os sons que os habitam instigam as crianças a criar. Investigadoras que são dos fenômenos da natureza à sua volta, elas deixam-se capturar pelos seus poderes e experimentam, exploram, querem descobrir como funcionam os materiais produtores de sons, e assim constroem o seu conhecimento em música.

E os sons, ao passarem por processos de escolha, organização e transformação em música, dentro ou não de um sistema musical estabelecido e reconhecido “adultamente”, fazem parte desse universo de possibilidades de experimentação e descobertas que se dão a partir da escuta e da manipulação de objetos e do próprio corpo. Sons que resultam em músicas que se encontram e se somam: a música das crianças e a música dos adultos. Um balaio de músicas que permitem aos professores empreender aprofundamentos no conhecimento musical também a partir do trabalho realizado com as crianças.

3.6 Sociologia da Infância e Estudos da Infância

Não podemos negar os méritos da Sociologia da Infância em nos revelar mais sobre as crianças, nos ensinando a considerá-las como informantes qualificadas nas pesquisas sobre seus mundos e modos de vida e sobre suas culturas. São muitos os ganhos em nos mostrar como o nosso adultocentrismo conduz as relações com as crianças, relações essas muitas vezes marcadas pelo poder exercido sobre elas.

A “naturalidade” com que era vista a infância, pensada a partir daquilo que ela não era, em oposição ao adulto e numa posição de invisibilidade e subalternidade, deu lugar à visão da infância como uma construção histórica e social. Isso permitiu enxergar as crianças como seres ativos que, ao mesmo tempo em que sofrem influências, influenciam e provocam mudanças dentro das famílias, nas escolas e na sociedade, seres competentes, afinal.

No entanto, na obra “The Future of Childhood” (2005), Prout faz uma reflexão sobre as investigações já realizadas a partir dos aportes metodológicos da Sociologia da Infância. Após essa visão retrospectiva, o autor propõe um redirecionamento na condução desses estudos, tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos anos e das pesquisas já realizadas nessa área. Se, num primeiro momento, aquele do estabelecimento do campo, o aspecto social era fundamental e contraposto ao aspecto individual e biológico da infância, o futuro aponta para um diálogo entre esses dois aspectos.

Segundo o autor, a Sociologia da Infância, na urgência de dar prioridade ao aspecto social nas suas investigações, foi deixando pelo caminho importantes questões ligadas ao fator biológico da infância. Mas no momento em que o sociólogo fez a revisão de seus próprios escritos, argumentou ser necessário recuar um pouco e recolher o que foi deixado para trás:

[...] os estudos da infância descrevem uma trajetória que envolve a dicotomia natureza-cultura e operou dentro de um pensamento modernista que separou natureza e cultura, ziguezagueou entre os polos dessa oposição, ora colocando a infância na sua vertente biológica, ora colocando-a na vertente social.

[...] **O futuro dos estudos sobre a infância repousa em encontrarmos maneiras de tratar a infância como “natureza-cultura”.** Somente pelo entendimento das maneiras nas quais a infância é construída pelos elementos heterogêneos da cultura e da natureza, o que em muitos casos não podem ser facilmente separados, é que será possível fazer o campo avançar (PROUT, 2005, p. 44, tradução livre, grifo nossos).

Os Estudos da Infância apontam na direção das integrações de áreas, do compartilhamento dos saberes e não das dicotomias que caracterizaram o mundo contemporâneo, herdeiro direto do modernismo. Para Prout:

A infância é mais bem estudada quando não se restringe a ser colocada dentro de uma moldura construída a partir da assunção implícita de uma série de dicotomias opostas. Isso caracteriza muitos dos novos estudos sociais sobre a infância, porque ela é tratada como uma construção social. Esta visão social é contraposta a uma visão natural ou biológica. Desse ponto de vista eles são o reverso do discurso que se coloca em uma relação opositora às visões mais antigas, as ideias biológicas sobre a infância. **A infância não é e nunca foi um fenômeno puramente social. As relações sociais são heterogêneas, são feitas de uma profunda variação de recursos materiais, discursivos, culturais, naturais, tecnológicos, humanos e não humanos. A infância, assim como todos os fenômenos, é heterogênea, complexa e emergente, e, por causa disso, seu entendimento requer um amplo aparato de recursos intelectuais, uma aproximação interdisciplinar e um processo investigativo de mente aberta** (PROUT, 2005, p. 2, tradução livre, grifos nossos).

Desse modo, os estudos mais recentes sobre as crianças e sobre a infância vêm se firmando cada vez mais como um campo multidisciplinar de conhecimento e de investigações. Ao adotar novos paradigmas para abordar as crianças, esses estudos têm trazido à luz novos conhecimentos sobre a infância por meio de pesquisas realizadas não apenas sobre crianças, mas também com estas.

Para estudar as crianças atualmente, a partir desse novo campo de investigações, de acordo com Sarmiento (2008, p.3), é fundamental considerarmos que “a análise das crianças e dos seus mundos de vida exigem uma abordagem interdisciplinar que considere em simultâneo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e sua reflexão”.

Nesse sentido, nas reflexões de Prout e de Sarmiento está posta a visão de um futuro não só para a Sociologia da Infância em particular, mas também para os Estudos da Infância como um todo. Esta é uma área acadêmica em ascensão e para a qual contribuem a Educação, a Psicologia, a Geografia, a Antropologia, a História, o Direito e a própria Sociologia da Infância (MULLER; NASCIMENTO, 2014). Nesses estudos, não pode deixar de ser considerado o que acontece na sociedade em geral, e, de modo particular, como isso se reflete na vida das crianças, determinando, também, o seu desenvolvimento e o seu futuro.

São novos olhares sobre a infância, com importantes contribuições para a área da Educação Musical e do ensino da Arte. Nos Estudos da Infância, podemos incluir a Educação Musical, porque ela trata não apenas dos aspectos relativos à transmissão e aprendizagem da

música, mas, ao voltar-se para as crianças, possibilita-nos sua compreensão enquanto uma de suas linguagem expressivas. A música que elas inventam espontaneamente ou criam em situações de aprendizagem orientada revela seus modos de viver, sentir, pensar e interpretar o mundo por meio dos sons e das formas musicais. São interpretações estéticas preciosas, reveladoras de um rico e poderoso imaginário e de sua imensa capacidade criadora.

As novas abordagens nos Estudos da Infância podem trazer respostas para o que observamos no trabalho com as crianças: como não considerar seus saberes nas aulas de música se elas expressam tal conhecimento? Como persistir no intuito de classificá-las em etapas de desenvolvimento estritas, se em muitos momentos elas rompem com tais enquadramentos e superam as nossas expectativas? Como continuar pensando que elas ainda não estão “prontas”, se suas soluções, seus dizeres, suas expressividades artísticas já estão nelas, encarnadas em seus corpos dançantes, cênicos, plásticos, musicais e sensíveis?

Do ponto de vista desses novos estudos, o desenvolvimento das crianças não é negado, mas também não é mais colocado como uma das características apenas da infância. Todos os seres humanos, em todas as etapas das suas vidas, estão se desenvolvendo; ninguém nunca está “pronto” em qualquer que seja o aspecto a ser observado e acompanhado ao longo do tempo, seja ele biológico ou cultural. No caso das crianças, as etapas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo podem ser pensadas muito mais como qualidades de pensamento infantil do que como um mesmo formato a ser sempre seguido, uma norma ou resposta padrão a ser esperada ou alcançada por todas as crianças indistintamente.

Rogoff, nome de destaque na área da Psicologia Cultural, estuda o desenvolvimento humano a partir de uma abordagem que se desloca do aspecto puramente individual, como se ele acontecesse em um vazio, para uma abordagem holística em que os aspectos cultural e social têm papel importante na constituição dos sujeitos. Segundo Fidalgo, as pesquisas que Rogoff vem empreendendo nos últimos vinte anos têm como objetivo “pôr em evidência a complexidade da unidade entre as pessoas e os seus contextos socioculturais, recusando separá-los teoricamente” (FIDALGO, 2004, p. 7). Em uma entrevista concedida a Fidalgo (2004), Rogoff afirmou que:

Uma das principais contribuições da Psicologia Cultural consiste exatamente em mostrar que não há “pessoas genéricas”. Fala-se normalmente da “criança” como se tal entidade existisse em si mesma. “A criança” não existe enquanto tal – todas as crianças são históricas. Os seres humanos nunca estão sozinhos, mas em comunidades culturais com uma história, e nós não temos prestado atenção suficiente à forma como as pessoas participam nessas comunidades (FIDALGO, 2004, p. 8).

As crianças são seres no mundo, e para compreendê-las faz-se importante considerá-las não apenas como indivíduos ou seres em transição para a vida adulta, mas como participantes ativas dos grupos sociais aos quais pertencem. As crianças podem ser pensadas como o que elas são hoje, no exato momento em que estamos juntas descobrindo os sons e sua possibilidade de se transformar em música. E não pensá-las somente como um “vir a ser”, como se ainda não estivessem dotadas de capacidades para suas descobertas, sendo necessário, portanto, prepará-las para sua vida adulta de plenitude artística.

Desse modo, elas podem ser reconhecidas como capazes, com modos muito próprios de sentir, pensar e fazer revelados nas interações que estabelecem umas com as outras e também com os adultos nos contextos culturais variados dos quais participam. A concepção de infância expressa pelas DCNEI (BRASIL, 2010) reconhece “o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos” e também a “importância de se olhar para as práticas culturais”.

Para os professores no trabalho com a música, sejam eles especialistas ou não, torna-se importante, portanto, levar em consideração como as crianças se apropriam ou não das propostas musicais lançadas por eles e como as reproduzem nas suas interações com as outras crianças, repetindo-as ou recriando-as. É aqui que vamos encontrar a música das crianças, feita genuína e espontaneamente por elas ou de maneira guiada pelos educadores musicais, que pode ser pensada como o fundamento sobre o qual será construído o seu conhecimento nessa área, tal como vimos na seção anterior deste capítulo.

4 A PESQUISA DE CAMPO E SEUS CONTEXTOS

4.1 Metodologia de Pesquisa

4.1.1 *Em busca de um caminho*

Quando começamos a acalantar a ideia de desenvolver esta pesquisa em torno do tema dos saberes e práticas musicais de professores, uma de nossas primeiras leituras foi o livro escrito por Barbier (2007), “A pesquisa-ação”. A intenção era buscar nessa obra subsídios para compreender melhor o modelo da pesquisa-ação, que pode ser entendida como aquela que:

[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Na obra de Barbier, encontramos pontos em comum com este estudo: investigar o conhecimento musical das professoras, em encontros onde estaríamos não apenas no papel de observadores, mas altamente implicados na situação e com o desafio de provocar transformações nas práticas musicais estabelecidas nas escolas. Terminada a leitura da referida obra de Barbier, no entanto, deparamo-nos com mais dúvidas do que certezas sobre a validade da pesquisa-ação como fundamento e modelo para esta investigação.

Foi preciso, então, dar prosseguimento às leituras sobre a pesquisa-ação, porque o termo é polissêmico em razão de serem muitas as metodologias alojadas dentro desse paradigma de pesquisa. Uma questão que logo se colocou foi: se o desejo de mudança das práticas musicais escolares não partiu das professoras, visto que nós – e não elas – fomos bater à porta das escolas, isso invalidaria a adoção da pesquisa-ação? Mesmo tendo a nosso favor o fato de os dois grupos terem abraçado de imediato esta proposta de pesquisa, porque ela era também de grande interesse para as equipes, seria preciso certificarmo-nos de que isso não seria determinante para abandonar esta modalidade de investigação.

Diante dessa dúvida, tentamos “encaixar” este projeto de pesquisa em outros modelos, mas nos demos conta de que eles não se prestavam ao propósito de ampliar o conhecimento das professoras a partir da experiência acumulada e buscar transformações provocadas pelas reflexões sobre o modo como era usado esse saber. Apesar de nossa proposta possuir tintas etnográficas, a intenção era ir além da observação e estar junto às duas equipes para ajudá-las não apenas a ampliar e aprofundar seu conhecimento musical, mas também a se tornar protagonistas dessa transformação. Nesse sentido, a pesquisa-ação foi se mostrando o caminho mais adequado a ser seguido.

Dadas as características deste estudo, foi mesmo dentro da pesquisa-ação que encontramos inspiração para conduzi-lo junto às professoras e abrigo para a sua fundamentação, porque, nesse paradigma de pesquisa, os esforços que levam às mudanças e à produção de conhecimento não estão dissociados. Thiollent, por exemplo, considera que “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 1994, p. 22).

Mas, se as palavras de Thiollent esclareceram essa questão, por outro lado o autor considerava ser a pesquisa-ação mais pertinente para as investigações no campo das Ciências Sociais, o que nos levou a buscar autores do campo da Educação, que era o que mais nos interessava.

4.1.2 A pesquisa-ação e sua ligação com as investigações do campo educacional

Nesse caminho de tentar compreender mais apropriadamente os significados da pesquisa-ação, encontramos uma diversidade de definições em função das metodologias propostas por diferentes autores desde o seu surgimento nos Estados Unidos nos anos 1940 até os dias de hoje. O trabalho da portuguesa Máximo-Esteves pareceu especialmente interessante porque ela buscou as conexões existentes entre a pesquisa-ação e a Educação, ao afirmar que, desde os seus primórdios, o modelo esteve intimamente ligado aos professores e à sua formação.

Para a autora, em uma ideia que ela lança apoiada em James McKernam, a Educação contribuiu de maneira decisiva para o surgimento e também o desenvolvimento da

pesquisa-ação, notadamente com cinco movimentos (McKERNAN apud MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 24).

Segundo a referida pesquisadora, como um primeiro movimento que, de certo modo, pode ter conduzido ao surgimento da pesquisa-ação, ela cita pensadores como Pestalozzi, Herbart e Maria Montessori que, de maneiras distintas, anteciparam as ideias de professores como profissionais reflexivos e investigativos (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 24).

Em segundo lugar, menciona John Dewey (Ibid., p. 25-27), com a ideia de que, para a efetivação do processo de consolidação do pensamento reflexivo, este deveria acontecer por fases, e é aqui que a autora enxergou o embrião da pesquisa-ação, metodologia da qual, aliás, ela considera ser esse educador um dos fundadores.

Em terceiro lugar, Máximo-Esteves faz referência a Kurt Lewin (Ibid., p. 27-32), com a implementação de projetos experimentais em que procurou contribuir para a solução de problemas sociais que envolviam a dinâmica de grupos e as mudanças de comportamento. Tais projetos o levaram a consolidar os princípios da pesquisa-ação ao conceber um modelo para a sua operacionalização:

Estes projetos, apesar da sua diversidade, possuíam em comum duas características essenciais que estruturavam todos os planos de acção a desenvolver: (1) as decisões a tomar saíam do próprio grupo a que a situação problemática dizia respeito, e (2) a melhoria dessa situação problemática específica só seria possível mediante o compromisso de todo o grupo. (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 29).

Para Franco (2008), além de ter sido o criador da expressão “pesquisa-ação” no ano de 1946, Lewin teve como mérito “romper com a forma usual de pesquisador individual, propondo investigar **com** os participantes da pesquisa” (FRANCO, 2008, p. 106, grifo nosso). Essa estudiosa cita, também, como contribuições de Lewin para a pesquisa-ação, “a possibilidade de criar, no processo de pesquisa, as comunidades de aprendizagem e a reflexão como instrumento para a escolha e a avaliação de ações planejadas: o processo de analisar, observar, conceituar, planejar, propor e avaliar ações de transformação social” (Ibid., p. 106).

Voltando a Máximo-Esteves, de acordo com ela, o quarto movimento que levou ao surgimento e à consolidação da metodologia em questão foi aquele compreendido pelo período da chamada pesquisa-ação cooperativa, com a filosofia de formação de professores proposta por Stephen Corey, do Teacher’s College da Universidade de Columbia. Lançada na Nova Iorque dos anos 1950, tal proposta “pretendia responder a duas grandes finalidades:

incrementar as mudanças curriculares nas escolas e reduzir as discrepâncias entre investigação educacional e práticas escolares” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 35).

O quinto e último movimento foi o do professor-investigador, proposto por Lawrence Stenhouse, que teve grande alcance nos anos 1970 e defendia a ideia de que “o currículo não era uma área reservada unicamente a especialistas, sendo a investigação um instrumento necessário para o desenvolvimento profissional dos professores” (Ibidem, 2008, p. 24).

Completando historicamente a visão de Máximo-Esteves, a pesquisadora brasileira Costa afirmou que, nessa década de 1970, os estudos de Wilfred Carr e de Stephen Kemmis, da Deakin University, na Austrália, repercutiram fortemente no Brasil, ao sugerirem “uma mudança de ênfase nas pesquisas, que deveriam voltar-se *para* a educação em vez de ser *sobre* a educação” (COSTA, 2007, p. 95). De acordo com a autora, nessa mesma época, a pesquisa-ação configurou-se no Brasil como estratégia político-emancipatória nos estudos e trabalhos em Educação Popular, tendência marcada pelas ideias formuladas por Paulo Freire na década de 1950, dissolvidas após o golpe militar de 1964 e retomadas nos anos 1970 (Ibid., p. 95-96).

Na atualidade, ainda de acordo com Costa, no caso particular das pesquisas sobre educação de professores, tem havido uma hibridização de metodologias dentro do paradigma da pesquisa-ação, com o movimento do “professor como pesquisador”, de Stephen Corey, e da noção análoga do “professor reflexivo”, de Kenneth Zeichner (Ibid., p. 96). Seja qual for a perspectiva da pesquisa-ação, segundo a autora, “o objetivo parece ser o de uma ação coletiva e colaborativa que estimule estudantes e/ou profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática com vistas ao seu fortalecimento (*empowerment*) e emancipação” (Ibid., p. 96).

Esses dados nos permitiram compreender um pouco mais o contexto de surgimento e desenvolvimento do modelo investigativo em foco, em função de ter sido empregado em variadas pesquisas em Educação, principalmente no que se refere à formação dos professores. Os seus pressupostos definidores e que aqui se apresentam mostraram-se, portanto, em estreita conexão com este estudo.

Com isso, a escolha da pesquisa-ação se mostrou muito em sintonia com nossa investigação, na sua proposta de educação musical de professores voltada para a reflexão sobre as práticas. A opção pela pesquisa-ação, assim, parecia ser cada vez a mais acertada, porque esse paradigma de investigação possui um poder transformador que é resultado de um pensar e de um repensar constantes.

Entretanto, a observação atenta dos modos como os professores trabalhavam a música com as crianças não era o bastante para a condução desta pesquisa. Se as práticas musicais estabelecidas seriam trazidas para ser a base da pesquisa de campo e para compor a trama que seria tecida em torno dela, a intenção era aceitar o desafio de buscar os caminhos que poderiam levar às mudanças.

A pesquisa-ação educativa mostrava-se, assim, cada vez mais, como a metodologia que poderia conduzir a esses caminhos, pensados, aqui, como possibilidades de transformação. Com isso, era preciso entender melhor o funcionamento dessa perspectiva de investigação para poder colocá-la em prática.

4.1.3 A pesquisa-ação e seu modus operandi

A pesquisa-ação, de modo geral, é um modo de fazer investigação científica que, como o próprio nome diz, se propõe a produzir conhecimento e gerar mudanças nas práticas de grupos sociais. É um tipo de pesquisa essencialmente qualitativa e participante, com características etnográficas, já que o pesquisador entra numa realidade social e numa cultura que podem ser diferentes das suas e nas quais ele necessita ser aceito para realizar o seu projeto.

Barbier (2007) chamou a atenção para a necessidade da constituição de uma linguagem comum nesse tipo de estudo, pois muitas vezes os pesquisadores utilizam um conhecimento especializado, de modo tal, que pode dificultar a comunicação entre as partes. Sobre esse assunto, Thiollent (1994) esclareceu que,

Dentro da concepção da pesquisa-ação, o estudo da relação entre saber formal e saber informal visa estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais: o dos especialistas e o dos interessados (THIOLLENT, 1994, p. 67).

[...] Na busca de soluções aos problemas colocados, os pesquisadores, especialistas e participantes devem chegar a um relacionamento adequado entre saber formal e saber informal (Ibid., p. 68).

O estabelecimento de uma comunicação mais próxima entre os participantes desse tipo de pesquisa é importante e, nesse sentido, os termos e jargões de uso especialista podem ser evitados ou mais bem explicados. Na medida em que surgem problemas de entendimento

sobre conceituações, por exemplo, faz-se importante voltar a elas e, assim, tentar esclarecer os seus significados.

Uma das características mais marcantes da pesquisa-ação é que ela acontece por ciclos ou fases, e uma imagem recorrente é a da espiral. Segundo Franco, “uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob a forma de ‘espirais cíclicas’” (FRANCO, 2005, p. 493).

As espirais caracterizam-se como um importante instrumento de reflexão e avaliação das etapas do processo. Essas etapas são componentes de uma atividade de pesquisa essencialmente qualitativa e não positivista, possuem uma “flexibilidade metodológica e o seu rigor científico se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem” (Ibid., p. 493).

Para Barbier, esse é o espírito da pesquisa-ação: “Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2007, p. 117). Esse modo reflexivo de se proceder na pesquisa-ação possui grande potencial de trazer conhecimento para os participantes, e, nesse sentido, seus ciclos de acontecimentos podem ser tidos como ciclos de aprendizagem ou como uma pesquisa de caráter pedagógico. As palavras de Franco dialogam novamente com o dizer de Barbier, e a autora propõe pensar na pesquisa-ação também como uma pesquisa pedagógica:

Essa reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores (FRANCO, 2005, p. 498).

A escolha do método da pesquisa-ação para este estudo encontrou apoio e se viabilizou nas experiências, nas possibilidades e nos desejos das professoras de serem ouvidas, de terem suas vivências acolhidas, naquilo chamado por René Barbier (2007) de “escuta sensível do vivido”. As professoras participantes desta pesquisa estiveram muito presentes e envolvidas com as decisões sobre os rumos desse processo e, desde o início, as decisões sobre os conteúdos abordados e as possibilidades de funcionamento foram decididas em conjunto. É nesse sentido que, para Barbier:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem

como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p. 70-71).

Diferentemente de uma pesquisa convencional em que o levantamento bibliográfico pode ser conhecido anteriormente, na pesquisa-ação, segundo Dick (2003, p.15), esse trabalho “é mais difícil”. Para o autor, “na maioria das formas de pesquisa-ação, a literatura relevante é definida pela informação que você coletar e sua interpretação sobre esta. Isso significa que, primeiro, você começa a coleta de informações e, depois, vai à literatura para desafiar as suas descobertas” (Ibid., p. 15).

No caso do presente estudo, a entrada das obras de referência que deram consistência a ele aconteceu desde o início e prolongou-se durante todo o seu tempo de acontecimento. Antes da pesquisa de campo, no sentido de prepará-la e fundamentá-la, no decorrer do seu desenvolvimento, na busca de apoio para muitos dos seus acontecimentos, e na sua finalização, ao indicar os caminhos para a sua posterior análise.

Na condução de estudos baseados na pesquisa-ação educacional, as técnicas que podem ser utilizadas na coleta de dados são as mesmas usadas em Ciências Sociais, mas segundo Barbier (2007, p.125), “desde que contribuam para a resolução do problema”.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados. O primeiro deles foi a observação participante e que permeou todo o seu acontecimento, como uma atitude investigativa atenta e altamente implicada na situação.

Outro instrumento de pesquisa foi o caderno de campo, no qual foram registrados, além das observações, diálogos, conversas, os assuntos musicais tratados e suas adjacências. Além disso, foram anotadas, também nesse caderno, outras informações de caráter mais intuitivo, como gestos, olhares, sensações e “climas” dos encontros.

Um terceiro recurso utilizado na coleta de dados foram os encontros inicial e final, por terem sido mais focalizados em questões definidas, e, portanto com características mais aproximadas das entrevistas focalizadas, resultaram em dados preciosos que vieram se somar àqueles do caderno de campo. Com estes dois encontros, foi também possível obter informações mais específicas como o que já sabiam as professoras antes do início da pesquisa de campo e a avaliação final ao seu término, sendo que esse último encontro foi filmado por uma assistente contratada para esse fim.

Os instrumentos de pesquisa citados mostraram-se essenciais para a confrontação dos dados, em um processo eminentemente dialético, chamado também de triangulação. As observações e informações advindas do caderno de campo, escrito primeiramente antes e durante os encontros com as professoras e revisitado após esse tempo passado com elas nas

escolas, e as entrevistas funcionaram como comprovações, esclarecimentos e ampliação das informações colhidas por um ou outro instrumento.

Para uma melhor discussão dos temas tratados, as professoras começaram a filmar muitas das situações experimentadas com as crianças, tornando essas filmagens em um potente recurso gerador de reflexões. Assistir a esses filmes alimentou nossas discussões sobre possibilidades de atuações musicais de professores com crianças e de crianças fazendo música, e nos levou a diálogos, reflexões, propostas e encaminhamentos das questões que emergiram nessas ocasiões.

A postura de pesquisadora implicou uma atitude de atenção e escuta que também procurou registrar no caderno de campo dados subjetivos como aqueles que decorreram das relações entre professoras e também entre professoras e coordenadoras ou diretoras quando estas últimas estiveram presentes. E envolveram, também, é claro, a anotação das relações e posturas das professoras com as crianças nas proposições e consecução das atividades musicais, mais explicitadas quando foi possível assistir aos filmes que vieram ter conosco nos encontros. Para Barbier,

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte (BARBIER, 2007, p.18).

Terminadas a pesquisa de campo e a coleta dos dados por meio dos instrumentos de pesquisa descritos, veio o trabalho seguinte, que foi a sua leitura, análise e interpretação. Desafios foram encontrados nesse processo de ler todo esse material coletado, extrair dele todas as suas informações, agrupá-las em assuntos e proceder aos comentários pertinentes com base nos temas que emergiram desses agrupamentos.

Tais agrupamentos de temas, ou categorias de análise, serão tratados de modo mais preciso um pouco mais à frente, no capítulo referente ao acontecimento da pesquisa de campo.

4.1.4 Possíveis generalizações da pesquisa-ação

Se esta pesquisa pôde ser desenvolvida com base na pesquisa-ação, isso se deveu ao fato de esse modelo de investigação ser como uma sementeira que abriga pequenas

cápsulas preenchidas com possibilidades de “vir a ser”. Suas espirais cíclicas proporcionam àqueles que as percorrem quase retornos aos pontos antes visitados. As lembranças do passado recente se misturam aos vislumbres do futuro, e tais movimentos em formato de vórtice carregam um potencial de transformação pela sua capacidade de revisitar-se analiticamente e logo seguir adiante de modo mais consciente.

Esse foi um ponto essencial de conexão do modelo investigativo com este estudo, mais especificamente na pesquisa de campo: as fases da pesquisa-ação. Entrar no campo e ser aceita, estabelecer uma comunicação mais próxima e em comum com as professoras, tomar conhecimento sobre os saberes e práticas musicais docentes já existentes e dar prosseguimento a esse ponto inicial constituiu um roteiro de ações previstas para o desenvolvimento de pesquisas deste tipo.

Nesse percurso, temas diversos surgiram, tanto em relação aos conteúdos musicais como em relação a outras questões que ultrapassaram o aspecto musical e educativo, como será visto no capítulo seis. Os grupos foram reafirmando desejos de saber mais e necessidades de saber fazer melhor e trazendo assuntos para o debate, o que acarretou a necessidade de ajustes em uma proposta inicial que foi se transformando no decorrer do seu curso, como se fosse mesmo uma espiral: ciclos reflexivos que promoveram aprendizagens retroalimentadas de modo contínuo.

Uma questão que pode atormentar aqueles que fazem pesquisa-ação é a sua capacidade considerada “baixa” para permitir generalizações e, conseqüentemente, teorizações finais a partir de uma situação particular e específica, como foi o caso deste estudo. Para Barbier (2007, p.144), “é da competência dos pesquisadores profissionais tentarem generalizar as modelizações, comparando muitas situações de pesquisa entre si”. Já para Thiollent,

[...] é possível alcançar certo nível de generalização a partir da experiência em várias pesquisas. Mas, quando o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver um problema prático e formular um plano de ação, a forma de raciocínio utilizada consiste em particularização e não em generalização. Nesse caso, é bastante inadequada a crítica segundo a qual a pesquisa-ação seria marcada por uma fraca capacidade, ou até uma impossibilidade de generalização. Com a particularização, trata-se de passar do conhecimento geral aos conhecimentos concretos, sob a forma de diretrizes e comprovações argumentadas. Essa passagem é progressivamente concretizada pela interação entre o saber formal dos pesquisadores e especialistas e o saber informal dos interessados. Contrariamente à concepção corrente da chamada “engenharia social”, não é unilateral a aplicação do saber formal dos especialistas e não é aceita a sua pretensa superioridade. No dispositivo de pesquisa-ação em finalidade prática há interação entre os dois tipos de saber e aspectos de consciência. Numa

concepção da pesquisa-ação voltada para a construção ou a reconstrução, na área educacional ou outra, o conhecimento disponível (e em parte gerado na ocasião da investigação) é aplicado a problemas ou ações particulares. O primeiro passo consiste numa particularização. Em seguida, a partir das dificuldades e soluções encontradas em várias situações, podemos imaginar um segundo passo no sentido de uma generalização (THIOLLENT, 1994, p. 101-102).

Ainda que a situação estudada seja referente a uma realidade singular, mais especificamente de professoras de crianças pequenas de duas escolas situadas no município de São Paulo, o compartilhamento dessa experiência poderá servir como inspiração na condução de outras pesquisas que venham a se debruçar sobre o mesmo tema. Propostas outras de investigação e de estudo, que por sua vez serão também únicas, mas que podem se beneficiar da revelação dos caminhos aqui percorridos, dos seus desafios e dos resultados alcançados.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

As professoras que participaram deste estudo pertenciam a duas escolas, ambas da rede pública municipal de São Paulo, instituições já conhecidas por termos desenvolvido oficinas de música nas duas, em ocasiões distintas. Foram dezenove docentes, além das coordenadoras pedagógicas de cada escola, totalizando vinte e uma participantes, todas do sexo feminino. Do total deste grupo, quinze delas pertenciam ao centro de educação infantil – CEI, e seis a uma escola municipal de educação infantil – EMEI.

As duas escolas pertencem à Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo, que congrega as unidades escolares de parte da zona sul da cidade de São Paulo. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, esta é maior diretoria de ensino em número de crianças atendidas pela rede pública paulistana, 112.217 alunos.

4.2.1 O Centro de Educação Infantil - CEI

O Centro de Educação Infantil, CEI, foi fundado em 1983 e conta com cento e cinquenta e uma crianças (151), de zero a três anos de idade, distribuídas em grupos compostos por berçário I e berçário II, minigrupo I e minigrupo II, em período integral. A

escola, localizada no extremo sul da cidade, possui ambientes claros, arejados e área externa cheia de possibilidades para a exploração das crianças: pátios e área livres.

Quando nos dirigimos à escola pela primeira vez para oferecer uma oficina de música para as professoras, ainda em 2009, deparamo-nos com uma escola esteticamente interessante, com os trabalhos artísticos das crianças à mostra nas paredes e modos de pensar o espaço que denunciavam um olhar cuidadoso: a coordenadora pedagógica tinha formação em artes visuais. Enquanto isso, naquela ocasião, a diretora era uma estudiosa da educação infantil, e os instrumentos musicais eram poucos, mas de boa qualidade sonora, o que revelava uma atenção especial para o trabalho com a música.

A decisão sobre a composição do grupo de professoras que tomariam parte na pesquisa de campo teve, no caso do CEI, relação direta com o horário disponível para os nossos encontros. Nessa escola, existem dois turnos de trabalho para as professoras, manhã ou tarde, e elas se encontravam em dois dias da semana para suas reuniões de estudo junto à coordenação pedagógica.

Para combinar os horários disponíveis da equipe com os nossos, decidimos junto à coordenação da escola que o grupo de professoras do período da manhã participaria da pesquisa, semanalmente às sextas-feiras, das 12h às 13h. Apesar da participação nesta pesquisa ter sido feita de maneira voluntária, todas as professoras que trabalhavam no ano de 2012 no turno matutino concordaram em tomar parte dela, além da coordenadora pedagógica, e, eventualmente, na falta desta, a diretora nos acompanhou nessas ocasiões.

Apresentamos, em seguida, uma tabela com informações sobre seus nomes, formação acadêmica, tempo de docência e tempo de docência na educação infantil, com dados referentes ao ano de 2012. Antes de apresentá-la, esclarecemos, contudo, que no intuito de manter o anonimato das participantes, suas identidades foram modificadas. Adotamos, para tanto, os nomes mais comuns para o registro de recém-nascidos no Brasil no ano de 2013, de acordo com o site *Baby Center*¹⁹.

---

¹⁹ Disponível em: <http://brasil.babycenter.com/a2400223/nomes-da-moda-no-brasil>. Acesso em: 14 jan.2014.

Nome da Participante	Formação Acadêmica	Tempo de Exercício da Docência	Tempo de Docência na Ed. Infantil
1 - Ana Clara	Licenciatura em Pedagogia	26 anos	26 anos
2 - Ana Júlia	Magistério	27 anos	4 anos
3 - Beatriz	Licenciatura em Pedagogia	28 anos	28 anos
4 - Gabriela	Licenciatura em Pedagogia	29 anos	29 anos
5 - Giovanna	Magistério; Licenciatura em Pedagogia	23 anos	23 anos
6- Helena	Licenciatura em Pedagogia; Pós-Graduação em Gestão Escolar	24 anos	24 anos
7 - Isabelly	Licenciatura em Pedagogia	31 anos	31 anos
8 - Isadora	Licenciatura em Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia	6 anos	6 anos
9 - Livia	Licenciatura em Pedagogia	20 anos	8 anos
10- Luíza	Licenciatura em Pedagogia	24 anos	24 anos
11- Mariana	Licenciatura em Pedagogia	17 anos	17 anos
12- Maria Luíza	Licenciatura em Pedagogia	7 anos	7 anos
13- Rafaela	Licenciatura em Magistério	29 anos	29 anos
14- Valentina	Magistério; Licenciatura em Pedagogia; Pós-Graduação em Gestão Ambiental e em Diversidade e Cidadania	14 anos	14 anos
15- Yasmin	Magistério; Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	10 anos	10 anos

Tabela 1 - Participantes da pesquisa de campo no CEI.
Fonte: Elaboração da autora.

4.2.2 A escola municipal de educação infantil - EMEI

A escola municipal de educação infantil deste estudo, EMEI, está localizada em área mais centralizada e próxima à Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo, à qual pertence; conta atualmente com trezentas e quarenta (340) crianças de quatro e cinco anos de idade, distribuídas em turmas de infantil I e infantil II.

Nessa escola, desde o ano de 2011, existem dois turnos de seis horas para as crianças, das 7h às 13h e das 13h às 19h, mas as professoras ainda cumprem o regime antigo, com jornadas de três turnos de quatro horas. Isso provocou uma mudança no trabalho pedagógico, porque a equipe que trabalhava no turno das 11h às 15h ficou responsável por duas turmas diferentes de alunos: aqueles que estão finalizando o período matutino e aqueles que chegam para o período da tarde.

Como os tempos eram de adaptação à nova configuração do trabalho, com horários descasados entre professoras e alunos, o corpo gestor e essas professoras ainda

estavam buscando um formato para a ação pedagógica da escola como um todo. O fato de elas passarem menos tempo com as crianças de cada um dos grupos fazia com que parecessem ser a “segunda professora”. No ano de 2012, decidiram, então, experimentar a divisão de áreas de conhecimento entre professoras e seus distintos turnos de trabalho, e aquelas que cumpriam seus horários nesse “entre turnos” passaram a ser responsáveis pelas áreas chamadas de “cuidados com o corpo” e “artes”. Essa foi, portanto, a equipe docente que tomou parte na pesquisa: as professoras que cumpriam seus horários de trabalho nesse turno do meio.

Na EMEI, a pesquisa de campo teve início com um grupo composto por oito professoras. Logo em seguida, uma delas não pôde mais comparecer aos nossos encontros porque, como era professora volante, aquela que substitui as titulares faltantes, a sua assiduidade ficou comprometida, e ela deixou a pesquisa. Uma segunda professora teve variados e sérios problemas familiares que a impediram de dar continuidade à sua participação efetiva e acompanhou nossos encontros à distância, a partir do que a coordenadora pedagógica retomava com a equipe em outras ocasiões.

Sendo assim, o grupo de pesquisa final foi constituído de fato e do início ao seu término, por seis participantes. No começo, o encontro com esse grupo era semanal, às quartas-feiras das 15h05 às 16h35, mas, devido à necessidade de tratarem de assuntos variados nesse mesmo horário, a coordenadora me solicitou uma mudança no dia 16 de maio. O horário foi estendido, e os encontros passaram a acontecer quinzenalmente, das 15h05 às 17h05, já a partir do seguinte, que aconteceu no dia 30 de maio de 2012. A tabela com as informações sobre as participantes encontra-se a seguir, e os dados são referentes ao ano da pesquisa, em 2012:

Nome da Participante	Formação acadêmica	Tempo de Exercício da Docência	Tempo de Docência na Ed. Infantil
1 - Alice	Pedagogia	21 anos	18 anos
2 - Isabella	Pedagogia	23 anos	23 anos
3 - Júlia	Pedagogia	14 anos	11 anos
4 - Manuela	Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia	28 anos	28 anos
5 - Maria Eduarda	Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia	18 anos	5 anos
6 - Sofia	Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia	24 anos	10 anos

Tabela 2 – Participantes da pesquisa de campo na EMEI
Fonte: Elaboração da autora.

É importante ressaltar que o corpo docente das duas escolas era constituído apenas por profissionais do sexo feminino, razão pela qual sempre nos referimos às participantes como “professoras”. Nem todo o corpo docente, na sua totalidade, tomou parte nesta pesquisa, pelas razões explicitadas.

4.2.3 O contato inicial

O primeiro contato com o objetivo de realizar a pesquisa de campo nas escolas escolhidas previamente foi feito no CEI, Centro de Educação Infantil. Naquela ocasião, tivemos a oportunidade de conversar com a coordenadora sobre o plano de desenvolver a pesquisa de campo nessa escola no ano seguinte, e ela acatou de imediato nosso desejo. Mostrou um grande interesse, no que ela considerou um ganho para a própria equipe no sentido de ajudar a repensar suas práticas musicais e aperfeiçoá-las.

Após essa primeira conversa, passou-se algum tempo e, no final de 2011, retomamos o assunto. Retornamos à escola para participar de uma reunião pedagógica na qual fizemos a abertura com uma oficina de música e abordamos, pela primeira vez com as professoras, a proposta da pesquisa. Após essa primeira conversa, retornamos à escola mais de uma vez para acertar os detalhes do desenvolvimento da pesquisa com a direção e a coordenação pedagógica.

No caso da EMEI, entramos em contato com a coordenadora pedagógica por também conhecê-la anteriormente, de um curso de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação, e de uma posterior oficina de brincadeiras musicais que fizemos com as professoras naquela escola. Reunimo-nos e marcamos uma conversa inicial com as professoras, assim como aconteceu no CEI. Era necessário um encontro com as professoras, para ouvir delas a confirmação de que não apenas aceitavam participar da pesquisa, mas que isso também era do seu interesse.

Tivemos uma boa recepção nas duas escolas, foi um reencontro com muitas pessoas com as quais já havíamos trabalhado, e a boa acolhida nos levou a seguir em frente, já que todas as professoras concordaram de forma voluntária em participar da pesquisa. Reunimo-nos novamente com as professoras das duas equipes, dessa vez para lhes apresentar de forma mais detalhada o plano da pesquisa, seus objetivos e o modo como ela seria

desenvolvida. Levamos os termos de consentimento livre e esclarecido, TCLE, que todas assinaram antes de começarmos os nossos encontros.

As equipes das duas escolas se mostraram abertas para contribuir com a pesquisa e viram isso de maneira bastante positiva, como uma oportunidade de aperfeiçoamento do seu trabalho com a música. Essa decisão levou as duas instituições a elegerem a música para o seu Plano Estratégico de Ação - PEA²⁰, naquele ano de 2012.

Como um plano de ação, o PEA direciona o foco dos estudos dos professores nas suas reuniões com o corpo gestor e também guia o trabalho com as crianças, num intercâmbio entre teoria e prática. Para as duas escolas, a pesquisa mostrou-se como uma oportunidade para terem seus estudos amparados por uma profissional especialista em música. O ganho seria de todas as partes, pesquisadora, professoras, crianças e escola.

4.2.4 O início da pesquisa de campo

O trabalho inicial da pesquisa de campo nas duas escolas envolveu a coleta de informações sobre o que as professoras sabiam a respeito de música e de educação musical, tal como era planejado desde muito antes do seu início, quando ela era ainda um projeto de investigação para o doutorado.

Na EMEI, iniciamos a pesquisa de campo no dia 7 de março de 2012, e no CEI no dia 9 do mesmo mês e ano. Começamos traçando um “mapa” das experiências e saberes musicais das professoras, para tomar conhecimento do que já sabiam, como por exemplo, se tocavam algum instrumento musical, se cantavam, o que gostavam de fazer e quais eram as práticas musicais mais comuns exercitadas nas escolas e com as crianças.

No CEI, em seguida à fala inicial na qual contaram sobre suas experiências, foram logo emendando outros assuntos relacionados, contando suas opiniões sobre a importância da música para o trabalho com as crianças e expressando suas ideias, desejos do que fazer e com o que gostariam de trabalhar. Esse diagnóstico inicial realizado no CEI nos tomou dois encontros, porque sua duração era de apenas uma hora. O número de professoras era grande e

---

²⁰ O PEA é o projeto que guia o aprofundamento em uma área de conhecimento; normalmente tem a duração de um ano letivo nas escolas que compõem a etapa da Educação Infantil no sistema educativo do município de São Paulo.

consideramos fundamental ouvir todas elas nos seus relatos, para que se sentissem acolhidas ao contar o que sabiam e expressar suas vontades de saber mais sobre a música.

E ao final desse mapeamento de saberes e práticas musicais, na hora de decidir qual seria o nosso ponto de partida, qual seria o primeiro assunto a ser abordado e trabalhado, não conseguiram chegar a um acordo. Ninguém parecia querer “arredar pé” da sua vontade. Uma das professoras propôs que começássemos cantando as canções que estavam nas suas memórias mais antigas, aquelas com as quais foram embaladas nos seus tempos de bebês; outra quis começar com o uso dos instrumentos musicais: como dar início a esse trabalho, quais seriam as dinâmicas, estratégias, como dar continuidade e avançar nesse tema.

E um grupo maior de professoras desejava começar “pelo começo”, que era, segundo elas diziam, com as canções. Cantar para as crianças, quando muitas delas ainda estavam aprendendo a falar, era para as professoras parte muito importante do trabalho com a música nessa etapa educativa. Ou será que esse “começo” era na verdade uma continuação das práticas musicais do modo como era feito nos Parques Infantis?

E, assim, demos o pontapé inicial da pesquisa com um impasse. Então, percebendo que iríamos terminar o nosso segundo encontro sem que as professoras tivessem chegado a um consenso, decidimos intervir. Lançamos a sugestão de que poderíamos começar com as canções, como era desejado pela maioria, mas fazê-lo pensando também no uso da voz falada e cantada, para ir, aos poucos, abordando maneiras e possibilidades de trabalho não só com os instrumentos convencionais, mas também com outros objetos produtores de sons. E finalizamos, assim, nosso segundo encontro, tendo conseguido superar vontades e ideias conflitantes e chegado a um acordo que tentou abarcar todos os desejos de aprofundamento inicialmente expressos pelas professoras.

Na EMEI, partimos da mesma proposta de fazer o mapeamento do que elas já sabiam e de como dar início ao trabalho com a música. Mas quando começamos, um pouco depois do carnaval, elas contaram que estavam trabalhando com algumas marchinhas e, rapidamente, decidiram que esse seria o ponto de partida, ou melhor, de continuidade ao já iniciado. Propusemo-nos, então, a trazer outras, para cantarmos e pensar possibilidades de ampliação a partir daí. Elas também manifestaram a intenção de trabalhar com outros estilos de música tradicional brasileira, como frevo, congo, carimbó, cateretê e bumba meu boi, mas esse plano inicial modificou-se no seu desenrolar, e não chegamos a desenvolvê-lo.

A pesquisa teve início, então, do modo como havia sido planejada, ou seja, querendo conhecer o que sabiam as professoras. Os nossos encontros seguiram em frente, e os relatos mais detalhados sobre esses acontecimentos fazem parte dos dois próximos capítulos,

quando contamos sobre os assuntos que emergiram nesse percurso, de um modo mais estruturado, a partir do agrupamento dos temas abordados.

4.2.5 Os dados da pesquisa de campo: como tratá-los?

Terminada a coleta de dados da pesquisa de campo desenvolvida no ano de 2012, deparamo-nos com um novo trabalho a ser feito: a análise dos registros dos temas e assuntos que fizeram parte dos encontros com as professoras. Se um dos princípios fundamentais da análise de uma pesquisa-ação é “deixar falar os dados”, ao final desse processo surgiram as seguintes questões: o que essas informações estão a contar? O que elas revelam? O que escondem?

Uma coisa era certa: a interpretação dos dados da pesquisa mostrava-se como uma tarefa que demandava energia e disposição para um trabalho artesanal, que implicava muitas escolhas, a ser construído com cuidado e delicadeza, como se fosse a feitura de uma obra artística. Nesse caso, o material a ser tratado para ganhar forma era composto pelos dados coletados ao longo dos encontros com os dois grupos de professoras durante o curso da proposta da pesquisa-ação.

De maneira regular, semana a semana, durante todo um ano letivo, foram registrados no caderno de campo inicialmente os dados mais objetivos, como o planejamento de cada encontro, os conteúdos musicais a serem abordados a partir das demandas das professoras e do que havia sido acertado na ida anterior às escolas. Depois do seu acontecimento, quando voltava para casa, esse registro inicial se ampliava com o que chamei de “notas sobre o encontro”, composto pelo que ocorreu em cada um deles: os conteúdos musicais de fato abordados e também os seus desdobramentos, temas adjacentes e falas das participantes.

Além disso, fizeram parte desses escritos expandidos muitas observações, reflexões, dúvidas suscitadas, assuntos a serem pesquisados e aprofundados, sensações e sentimentos, palavras não ditas e capturadas em gestos e olhares. E mais ainda: os registros evocavam lembranças de sons resgatados na memória da infância, canções, brincadeiras, movimentos, risos e vozes que foram ouvidas na partilha de repertórios musicais que permearam os encontros. Alguns desses momentos foram sensíveis e poéticos, verdadeiras pequenas celebrações.

O fato de nos debruçar sobre esse material foi desafiador e ao mesmo tempo instigante porque um pouco da vida de cada uma das participantes ficou ali contido e sua interpretação demandou uma estreita articulação entre as lógicas da razão e as lógicas da sensibilidade e da intuição.

Terminada a pesquisa de campo e com os dados em mãos, num primeiro momento tivemos a sensação de estar em um turbilhão: o que fazer com todas essas informações? Voltando ao início deste capítulo: deixamos falar os dados, permitimos que eles sussurrassem aos ouvidos como dar os primeiros passos para percorrer os caminhos escondidos, que levariam à escolha do modo mais adequado para tratá-los.

O fato de ter desenvolvido a pesquisa em dois contextos diferentes gerou dois registros distintos que, se em um primeiro momento suscitaram a possibilidade de serem tratados em separado, as leituras sobre pesquisa-ação indicaram que, de modo mais apropriado, eles poderiam servir para serem confrontados. Essa duplicidade de dados se prestaria melhor para aumentar a exatidão das informações em um processo essencialmente dialético (DICK, 2003, p. 21).

Além disso, sempre enxergamos as duas escolas como dimensões de um mesmo fenômeno: a educação das crianças pequenas. Se no sistema educativo municipal paulistano ela acontece em duas instituições escolares distintas, isso se deve a razões ligadas à sua história, constituição e estabelecimento como etapa de ensino²¹, e não às questões pedagógicas, assim com afirmam referenciais e orientações curriculares²² que a concebem, pelo menos teoricamente, como educação infantil. Aliado a essa opção de tratar os dados no seu conjunto, está implícito o estatuto metodológico fundamental da Sociologia da Infância de estudar a infância como geração. Nesse sentido, não caberia a sua divisão em mais uma subcategoria além daquela aqui empregada: a do foco na pequena infância.

“Deixar falar os dados”: mergulhos feitos nas anotações do caderno de campo trouxeram à tona os acontecimentos de cada encontro e tentamos captar seus significados explícitos e implícitos. Aos poucos, de tanto frequentar essas anotações, os caminhos começaram a se desenhar. Tímidos no início, incertos, inseguros, aos poucos os assuntos tratados foram se delineando com mais força e começaram a revelar a atração que existia entre muitos deles.

---

²¹Sobre dados históricos de políticas públicas e gestão da educação infantil no Brasil, verificar Khulmann Jr. (2000) e Nascimento, Campos e Coelho (2011).

²² RCNEI (1998), DCNEI (2010) e, no âmbito municipal, as Orientações Curriculares-Experiências de Aprendizagem (2007).

Um novo escrito derivado do primeiro registro do campo foi gerado: um agrupamento de assuntos. Com a ajuda desse agrupamento, releituras foram feitas e começamos a enxergar as conexões entre os assuntos até o ponto em que, finalmente, chegamos a uma primeira versão daquelas ideias que poderiam vir a se constituir em tema ou categorias para a análise desses registros de campo.

Depois de conviver dias seguidos com esses assuntos, eles deram origem a sete temas que foram confrontados com os dados do primeiro e do último encontro, porque tinham características distintas dos demais. Esses dois encontros se deram nos moldes de entrevistas focalizadas em grupo, e esse formato, além de ter se prestado também à finalidade de “triangular os dados de informação” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 98), levou à ampliação e à complementação dos registros do caderno de campo ao permitir:

[...] conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, para compreender o funcionamento do grupo, para estudar as interações e intenções, **para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto** (Ibid., p. 98, grifo nosso).

A partir dessa triangulação de dados, decidimos pela realização de novos arranjos para os temas. Esses temas, que expressavam ideias mais amplas, foram colocados em uma “linha do tempo” que contemplou três momentos da formação.

O primeiro deles, o início, foi tanto aquele do primeiro encontro com característica de entrevista focal com o grupo de professoras, como o registro dos primeiros relatos de seu trabalho. Os encontros iniciais foram fundamentais para a ampliação do mapa de saberes e práticas, feito a partir da primeira conversa com as participantes, porque permitiram a sua ampliação e um conhecimento maior sobre o trabalho educativo-musical realizado nas escolas.

O segundo momento, o mais alargado de todos do ponto de vista do período em que estivemos juntas na pesquisa de campo, foi o tempo da sua duração; ele nos conta sobre os encontros posteriores àqueles iniciais e os assuntos que se fizeram presentes no decorrer desse processo até o seu término.

O último momento, o da finalização, conta sobre o último encontro com as professoras, quando avaliamos todo o seu curso, características e ganhos, e tentamos traçar uma possível continuação para o trabalho com a educação musical em cada uma das escolas onde a pesquisa de campo teve lugar de acontecimento.

4.2.6 Categorias de análise

Desde o início da pesquisa de campo, em ambas as escolas, os assuntos abordados pareciam revelar, de modo sutil, ligações com dois temas que constantemente atravessavam nossos encontros de investigação e trabalho. Esses temas foram se evidenciando cada vez mais e acabaram por se constituir nas duas principais categorias com as quais pudemos fazer os comentários e as análises.

Embora esses dois temas se entrelacem, buscamos facilitar e possibilitar o seu exame pormenorizado por meio dessas categorias, duplamente nomeadas com a intenção de lhes conferir uma ambivalência relacionada ao caráter da própria investigação de Doutorado, multifacetada e constituída pelos hibridismos de temas, de assuntos e de áreas de conhecimento fundantes.

Os dois temas, aqui como sinônimos de categorias de análise, são compostos pelos assuntos surgidos no decorrer do tempo da pesquisa de campo e contam dos primeiros encontros, do seu desenvolvimento e da sua finalização. São estes, portanto, os temas gerais que englobam os assuntos tratados na pesquisa de campo:

- **Repertórios de saberes e práticas musicais e concepções de Educação Musical;**
- **Formação profissional docente em educação infantil e concepções de infância.**

Para uma melhor organização e apresentação dos dados tratados na pesquisa de campo, decidimos tratar as categorias de análise em capítulos separados.

5 A PESQUISA DE CAMPO EM AÇÃO: REPERTÓRIOS DE SABERES E PRÁTICAS MUSICAIS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

*Eu gosto muito de música, mas não sei cantar.
Eu faço barulhinhos²³.*

O repertório de práticas musicais de professores, especialistas ou não, revela suas concepções sobre Educação Musical. Nas escolhas que fazem para suas atividades, e nos modos de conduzir a ação educativa subjaz o que sabem e pensam sobre essa área de conhecimento, inclusive se a concebem mesmo como área de conhecimento, se a veem como pertencente ao campo artístico ou se ela é vista apenas como recreação e divertimento.

Essas concepções podem ser fruto da falta de conhecimento sobre o assunto, como no caso de professores não especialistas, mas muitas vezes até mesmo professores de música desconhecem os processos históricos de constituição desse campo e suas pesquisas mais recentes. Para que se saiba a qual ideia de Educação Musical se referem os modos de ensinar música e suas opções de repertório, é preciso ter estudado o assunto, e conhecer não apenas metodologias e abordagens de ensino como também seus princípios norteadores.

No caso das professoras participantes da pesquisa de campo, os modos de fazer e saber fazer, além de terem sido adquiridos em contextos não formais e informais assentavam-se em práticas arraigadas de uma cultura educativo-musical que se reafirma constantemente no cotidiano escolar e que vem acontecendo desde os primórdios da educação infantil paulistana.

Ao não descartar tais práticas, mas trazê-las para a pesquisa, na ação das professoras com as crianças, elas puderam ser buriladas e ganharam novos significados com o apoio especialista ao apontar-lhes caminhos e possibilidades outras. Com isso, no decorrer dos encontros, ficou mais clara a existência de outras maneiras de ensinar e aprender música, e mudanças aconteceram também nas concepções de Educação Musical, ainda que não fosse nosso objetivo ligar deliberadamente as práticas às suas teorias pedagógico-musicais.

---

²³ Luiza, professora do CEI.

5.1 De onde partimos e o que sabiam e pensavam as professoras

A pesquisa começou a ganhar vida no primeiro encontro com as professoras, quando cada uma das participantes contou qual era o seu conhecimento sobre música e como o aplicava pedagogicamente com as crianças na sua escola.

Os saberes e fazeres relatados foram construídos dos laços entre estudos e práticas musicais empreendidas em aulas particulares de instrumentos, participação em grupos vocais ou instrumentais e do que aprenderam nas formações musicais promovidas pela rede municipal de ensino ou em outras instâncias formativas. Aliadas às aprendizagens nesses contextos não formais, as vivências no ambiente familiar e na escola, com a incorporação das práticas musicais que aí se faziam presentes, compuseram o quadro dos conhecimentos e concepções musicais anteriores à pesquisa-ação:

Como nasci em uma família numerosa, sempre tive o privilégio de ouvir meus pais cantando e contando causos e histórias. A memória musical que tenho e trago de minha infância foi o que me ajudou na educação de meus filhos, pois sempre me pediam para cantar uma ou outra musiquinha, e eu, sem formação nenhuma, tirava da memória o que aprendi na infância (Mariana, CEI).

Gosto muito de músicas, principalmente [de] cantar. Acho que a música está presente na nossa vida diariamente e a todo instante. Quando não estou ouvindo música do rádio, de um CD, muitas vezes alguma canção vem no meu pensamento. Um pouco da minha experiência com a música vem da igreja. Já participei de coral como soprano, contralto e *backing vocal* na banda *gospel* de lá. Também toco um pouco de violão, sei ler cifras. Nunca tive aula em conservatório. Aprendi com amigos em rodas de brincadeiras. Quando comecei a trabalhar com crianças, sempre procurei usar um pouco dessa experiência com elas, principalmente usando os instrumentos da bandinha para motivá-las, apesar que [sic] por si só já é uma atividade motivante e elas adoram (Ana Júlia, CEI).

A minha relação com a música era muito restrita, pois se resumia em cantar músicas infantis e como tinha instrumentos no CEI e o projeto pedia que tocássemos com as crianças, eu tocava. Para mim a música era apenas aquela cantada harmoniosamente e o tocar também de forma organizada e harmoniosa. Não tenho muita experiência com música, no magistério a tive como matéria por um ano que tínhamos que aprender a solfejar e cantar músicas de um determinado livro adotado para a matéria, no curso de pedagogia não tive nada relacionado, porém após ingressar aqui no CEI já tive algumas formações que têm me ajudado muito (Maria Luíza, CEI).

Sempre gostei de música, mas tinha dificuldades, por mais que tentava me sentia tímida, retraída, fazia o melhor de mim, mas achava pouco. Sou desafinada pra cantar (Giovana, CEI).

Canto no coral da igreja, minha voz é contralto e gosto muito de cantar com as crianças. Canto alto, canto baixo [referindo-se a agudo e grave] (Gabriela, CEI).

Gosto de cantar e de tocar instrumentos com as crianças e para elas. Ouço música com elas. As crianças gostam de música com movimento. Coloco músicas diferentes para momentos diferentes: músicas alegres, movimentadas, músicas mais suaves na hora de dormir. Canto e brinco com os brincos [brincadeiras de bebês e crianças pequenas, oriundas da cultura popular infantil brasileira] (Rafaela, CEI).

Gosto de cantar com as crianças (Isabelly, CEI).

Sempre trabalhamos com música. Ex.: explorando sons com diversos materiais, próprio corpo, sons da natureza, ouvindo músicas diversas (Ana Clara, CEI).

Gosto muito de música, a música nos alegra, a criança fica mais alegre, acho importante a música de roda e também cantar as músicas delas (Helena, EI).

Gosto de música, ouço música em casa, canto com as crianças. Gosto de músicas com movimentos e de música no meio das histórias (Mariana, CEI).

Eu acho que é muito importante a gente trazer para as crianças da escola música boa, música que chame a atenção delas. Eu gosto de música clássica e sempre carrego comigo minha caixa de CDs (Luiza, CEI).

Eu gosto de música, estou sempre com o aparelho de som ou o rádio ligado. Quero aumentar meu repertório de canções, quero aprender músicas novas. Eu acho que a música é muito importante para as crianças, elas ficam calmas quando ouvem música (Isadora, CEI).

Eu passo por todos os grupos. Gosto de cantar canções com movimentos. (Yasmim, professora modular, aquela que substitui as professoras que faltam, CEI).

Ao ler esses depoimentos das professoras do CEI, constata-se o que foi mencionado no capítulo dois, comprovado pelos estudos de Fonterrada (2008) e Esperidião (2012) sobre a ausência do ensino da Música nas escolas de educação básica e também pelo estudo de Henriques (2011) sobre a música nos cursos de Pedagogia. De fato, a ausência do ensino de música na escola de ensino regular no Brasil fez falta para elas a partir do momento em que tiveram que usá-la pedagogicamente. E cada uma delas, a seu modo, recorreu ao que tinha de experiência e de conhecimento adquirido em contextos diversos, como também já afirmado com base em Rogers (2013), o que se confirmou no que disseram as professoras da EMEI:

O meu tio tocava sanfona e na minha família sempre tinha música. Eu gosto de cantar, dançar, tocar (Manuela, EMEI).

Minha família é de músicos, eu já cantei no coral da igreja e eu gosto de música suave (Sofia, EMEI).

Gosto de cantar com as crianças canções com expressão corporal. Estudei violão por três anos, mas eu desisti por causa da voz. Gostaria de trabalhar música com as crianças (Júlia, EMEI).

Gosto de música, tem sempre música lá em casa. Eu trabalho com brincadeiras, cotidiáfonos²⁴. Eu sinto dificuldade para planejar as atividades, o que ensinar para as crianças. Estudei um ano de violão, mas achava difícil coordenar várias coisas ao mesmo tempo no instrumento (Laura, EMEI).

Eu gosto de música clássica, de música com movimento e já tentei estudar piano (Isabela, EMEI).

Eu gosto de cantar, pensei em entrar em um coral e estudei violão por alguns meses. Gosto muito de ir a shows de MPB²⁵, gosto de música clássica e de assistir a espetáculos de dança. Participei de grupos de jovens e a música estava sempre presente (M^a Eduarda, EMEI).

Eu gosto de ouvir e dançar. Sempre achei tão difícil a música! (Alice, EMEI).

O fato de não serem especialistas e de que não tiveram a oportunidade de estudar música durante seus percursos escolares suscitou mais dúvidas do que certezas na hora de ensinar, em um momento em que ter passado por experiências musicais em estudos mais aprofundados poderia ter-lhes servido de apoio. Para algumas delas, mesmo tendo feito cursos de formação continuada em música, a grande questão era como articular os conteúdos abordados nesses cursos com a realidade da sala de aula:

Sinto dificuldades para planejar as atividades, o que ensinar às crianças (Laura, EMEI).

Já tinha participado de outras formações, mas não sabia como aplicar. Ou começava com a “bendita” paisagem sonora e não compreendia muito bem o que fazer com as crianças depois. O início da receita é a paisagem sonora ou a “bendita” bandinha. Como ligar as formações com a sala de aula? (Sofia, EMEI).

As formações, a receita que vem, e a gente não sabe o que fazer com ela. Outra coisa é quando você constrói esse saber. Quando acaba a receita, o que eu faço, para onde eu vou? (Júlia, EMEI).

---

²⁴ Termo cunhado pela educadora musical argentina Judith Akoschky, para a construção e uso de instrumentos musicais com materiais descartados e de uso cotidiano. Foi tema de uma oficina que fizeram na EMEI e algumas professoras passaram a usar o termo para se referir aos instrumentos construídos por elas com esses materiais.

²⁵ MPB: Música Popular Brasileira.

Dentro da proposta da pesquisa de campo que se iniciava, o desafio era sair desse lugar de incerteza quanto à condução do trabalho e desenvolver uma ação que trouxesse a música enquanto linguagem expressiva e fenômeno eminentemente sonoro para o foco educativo. Sem ter como objetivo transformar as professoras em especialistas, era preciso construir com elas um caminho em que a certeza estava muito mais naquilo que não queríamos trabalhar com elas, com tudo previamente decidido, do que propriamente no que estávamos prestes a realizar.

Apesar de os aprofundamentos propostos para serem realizados no decorrer da pesquisa terem sido concebidos com base em princípios pedagógico-musicais muito claros, o modo de conduzir os encontros era, para nós, novo e ainda desconhecido. Como iria instigar as professoras para o trabalho com a linguagem musical sem que, para isso, fosse necessário que tivessem um conhecimento mais profundo do assunto? Como desenvolver com elas um modo de atuação distinto do modo especialista e aceitar isso como uma possibilidade, conduzindo-a, como Jorgensen sugeriu, “com integridade” por levar em conta as “formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizadas”? (JORGENSEN apud ARROYO, 2013, p. 66).

Como sair da nossa própria concepção educativa, abrindo-nos a outros mundos de aprendizagem musical que começavam a se mostrar, fora dos muros da formalidade? Desafios e curiosidade acerca do desconhecido que nos moveram o tempo todo nesse processo de trabalhar com as professoras, dar forma ao projeto durante o seu andamento e nos re-formar nessa caminhada de pesquisa.

5.1.1 Expectativas iniciais

Tendo explicitado logo no primeiro contato que a pesquisa de campo teria como característica o não estabelecimento de qual conteúdo trabalhar, porque isso se daria a partir das demandas das professoras no seu trabalho cotidiano com as crianças, isso só foi ficando claro na medida em que avançávamos no tempo. Para as professoras, permanecia ainda uma ideia de que levaríamos para elas um balaio com propostas de trabalho já prontas, e que cada encontro contemplaria um tema a ser retirado de dentro dele para ser desenvolvido de modo tradicionalmente professoral.

Nesse princípio, não foi fácil a compreensão e a adequação a esse formato. A dificuldade parecia ser sair do lugar do aluno que recebe as informações, da relação com uma formadora que dirige os encontros para assumir o lugar de protagonista, de ser também responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional docente. Isso “confrontou no início”, disseram no último encontro. O novo formato exigiu delas uma participação mais ativa, uma dose de implicação muito maior do que quando se é conduzido por alguém.

Tomar parte nesse processo significou estarmos todas mais abertas e receptivas, e assim os caminhos foram se delineando e se fazendo no decorrer da pesquisa de campo, ou, como expresso pelas professoras, foi uma “construção do grupo”. As professoras se sentiram desafiadas, tiveram que sair de um lugar cômodo, mas à medida que a pesquisa-ação, nomeada por elas como “formação”, se desenrolava, foram entendendo melhor a dinâmica dos encontros:

Você chegou não se apresentando como formadora, e na verdade eu criei essa expectativa. Falei: - Nossa, vou ter uma cartilha, um manual, vai ser muito bom! E essa ansiedade depois foi passando com os encontros, as trocas de experiências, e aí eu percebi que não era esse o caminho (Mariana, CEI).

O que eu achei legal na formação, que eu acho que é uma coisa que eu sempre imaginei como formação, mas nunca tinha consciência disso é essa alimentação que acontecia a cada encontro. Você não trazia a receita pronta, mas você trazia a ideia, propostas. Levávamos para a sala de aula e aplicávamos para saber se era viável ou não. Então sempre tínhamos uma coisa nova. [...] Não existia cobrança, mas existia compromisso (Júlia, EMEI).

Cada encontro foi planejado e anotado previamente no caderno de campo. Ao fim do dia, acrescentávamos a esse plano inicial o que denominamos de “notas sobre o encontro”, com o registro de como ele havia, de fato, acontecido e reflexões sobre fatos que nos instigaram de alguma maneira. Ao revisitar esse caderno de campo, encontramos o que escrevemos a respeito desses primeiros dias, como que a reafirmar a opção por esse modelo de pesquisa e intervenção. Nele estava implícita nossa aposta na promoção da autonomia das professoras e na sua participação ativa nesse processo de busca do próprio conhecimento musical.

Encontrar um equilíbrio entre alimentar o fazer musical das professoras com novas ideias e não ser sempre a fonte de conhecimento foi um desafio constante. Como promover a autonomia e um caminho rumo às pesquisas próprias e, ao mesmo tempo,

direcioná-las com a intenção de mantê-las no rumo adequado do ponto de vista da Educação Musical e seu objetivo de compreender com maior profundidade essa área artística?

Se na EMEI as professoras foram logo empreendendo suas buscas, e a pesquisa foi ganhando um viés mais reflexivo, no CEI, ao fazer a avaliação do final do primeiro semestre, escrevemos no caderno de campo sobre a necessidade de sempre levar estímulos musicais para os nossos encontros. Atividades práticas como cantar, ouvir música e tocar junto com elas se mostraram como alimento fundamental para nos manter em conexão e para o interesse pela participação na pesquisa e no seu pleno desenvolvimento.

Essas diferenças indicaram que a mesma proposta, ao se encontrar com as professoras e suas realidades, iria conferir à pesquisa os seus contornos e peculiaridades. À crença inicial na pertinência de os conteúdos dos aprofundamentos musicais não serem decididos antes de conhecer as alunas-professoras com quem trabalharíamos veio se somar a clareza de que sua condução teria de acontecer com a mesma abertura.

Os princípios pedagógico-musicais iriam contribuir para a construção do conhecimento do grupo mais do que a sua determinação prévia feita por essa especialista, mas também era necessário que a pesquisa fosse permeável às ideias das participantes, pois ela não poderia acontecer somente a partir de concepções e decisões tomadas unilateralmente. Ter a possibilidade de repensar sua direção em conformidade com as professoras mostrou-se como o caminho mais viável para ser percorrido conjuntamente.

Desse modo, as “espirais cíclicas” previstas pela metodologia da pesquisa-ação como um “instrumento de reflexão e avaliação das etapas do processo” (FRANCO, 2005, p. 493) começaram a acontecer logo no início da pesquisa de campo, e os ajustes na proposta inicial foram uma constante. Foi preciso aprender fazendo, repensar e buscar alternativas o tempo todo:

Muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a acção que deve obedecer a um plano prescriptor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da acção ocorram de forma não planeada. Esse facto deve, aliás, ser também matéria para reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo (MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p. 82).

5.1.2 Música como suporte

De posse de um quadro inicial sobre as práticas musicais das duas equipes docentes, uma característica do trabalho desenvolvido por elas ficou evidente logo nesse começo: a música era muito utilizada como suporte para outras aprendizagens, como ilustração para uma rotina escolar instituída, principalmente quando relacionada ao uso das canções.

A ideia de música como suporte mostrava ser a mesma que constituiu o trabalho educativo-musical realizado na origem das escolas de educação infantil paulistana, nos Parques Infantis. É como se a fala do Maestro Braunwieser, anteriormente citada, pudesse ser novamente ouvida: “[...] se as crianças iam desenvolver alguma atividade, cantavam no início e no fim de tal atividade” (CUNHA, 1990, p. 23). As práticas e as concepções de educação musical vinham, portanto, se mantendo e se perpetuando desde então.

Como exemplo dessa ideia de educação musical sinônima de apoio para ações repetitivas, pode-se citar o momento da entrada na sala de aula, os deslocamentos para outros espaços e os tempos de espera - como a chegada à escola, a hora da saída, da alimentação ou da higiene das crianças. As canções faziam parte desses momentos, mescladas com brincadeiras diversas, como um “chamar a atenção”, para organizar, direcionar, conter o corpo e a fala das crianças, como o que se vê a seguir:

Trabalhei com a canção ‘Alla-la-ô’. Quando eu cantava: ‘ala-la-ô ôôôô’, as crianças deveriam responder: ‘mais que calô ô ôô, ô ôô’. Assim elas sabiam que era hora de guardar os brinquedos do parque ou de fazer silêncio (Alice, EMEI).

Nós começamos a cantar a canção “História da serpente” e aí a gente cantava na hora de fazer a fila, pra sair da sala, para ir para o refeitório (Helena, CEI).

Nós também cantamos a música “Joaninha” porque ela é muito boa para fazer várias coisas, para sentar, deitar, levantar, correr, tudo o que a letra diz (Helena, CEI).

Nessas falas revelam-se as canções sendo utilizadas como um comando para o que deveriam fazer as crianças, para o que delas era esperado. Além desse aspecto, nas duas escolas a ênfase do trabalho estava posta nas letras das músicas, sendo que o critério de escolha também parecia estar relacionado a elas, muito mais do que à música propriamente dita, como nesse depoimento:

Tenho duas turmas de alunos com cinco anos. Na primeira trabalhei com a marchinha “cafuné na cabeça do papai”, acho que é esse mesmo o nome da música. Lembrei a canção com as crianças, nós cantamos e perguntei para elas quais eram as palavras que a gente mais ouvia na música. Elas foram dizendo: - Papai, mamãe, cafuné. Aí as crianças fizeram os desenhos e a maioria delas também escreveu as palavras. Eu fui anotando essas palavras na lousa e as crianças copiaram (Manuela, EMEI).

Na EMEI, diante das falas das professoras e da observação que já fazíamos com elas sobre como trabalhavam com as canções, perguntamos o que as levava às opções pelas canções para trabalhar a música com as crianças? O que lhes chamara mais a atenção em cada uma delas e o que as fizeram eleger tais canções e não outras? Cada uma disse o que pensava, mas todas concordaram com o que falavam as colegas, por isso decidimos elencar suas razões de modo coletivo, ressaltando a fala de duas professoras:

- Porque gostavam daquela música;
- Porque já a conheciam;
- Pela estratégia que utilizavam para conduzir o aprendizado das crianças: pelo diálogo que a música possuía e que facilitava na hora de cantar, como o refrão e as repetições, por exemplo;
- Pelo que ficava mais fácil para ser trabalhado com as crianças;
- Eu sempre penso nisso para escolher, penso no que é mais fácil para mim, para atingir meu objetivo mais facilmente (Alice, EMEI).
- A música mais curta, mais fácil de ensinar e de aprender, aquela que as crianças aprenderiam a cantar mais rapidamente e conseguiriam cantá-la inteira;
- Canção com as palavras mais fáceis, que as crianças iriam compreender mais facilmente seus sentidos;
- Pela letra, com cuidado e atenção para o que ela dizia e pelo que significava, pelo seu conteúdo (preocupação moral com a letra);
- Pela alegria, pela agitação da música. A música deveria ser alegre, para se movimentar;
- Se é parada, as crianças não se interessam muito (Manuela, EMEI).

O critério de escolha das canções não estava centrado no seu aspecto sonoro e musical, mas na letra, nas palavras, no texto, assim como desconfiávamos. No senso comum e no modo de atuação não especialista, imagina-se que, procedendo dessa maneira se está a trabalhar a música, mas os sons que lhe dão sentido e seus aspectos constitutivos não eram

tratados. Música como ilustração, divertimento e não como arte e conhecimento, como afirmou Fonterrada (2008, p. 271):

A ausência, por tanto tempo, da música na prática da educação artística tem levado, com frequência, escolas, professores, pais e alunos a verem a disciplina como “diversão” e “entretenimento”, e não como possibilidade do fazer artístico e forma de conhecimento.

A música também era bastante utilizada como auxílio para outras aprendizagens, outra possibilidade do seu uso como meio e não como fim. Sem dúvida, a música desempenha função de apoio em muitos momentos da nossa vida, ela faz parte de rituais de várias sociedades e culturas: música para acalentar, relaxar, animar nossos festejos ou para nos conectar com o sagrado, entre seus tantos usos. A questão é quando a música na escola se atém somente a esse aspecto ou quando é feita de modo mecânico e inexpressivo e pensa-se que a isso se resume trabalhar com essa área do conhecimento no ensino regular, seja na educação infantil ou nas outras etapas educativas. O dizer de Swanwick (2003) deixa mais clara essa questão:

Certamente é agradável, às vezes, ter música funcionando como fundo para outras atividades ou dirigida por essas atividades. Mas em *educação musical* a principal meta é, certamente, trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano. A pergunta “qual é a função da música?” fica, então, subordinada à pergunta “como ela funciona?” [...] o foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical (SWANWICK, 2003, p. 50, grifo do autor).

Mas as professoras sabiam dessas diferenças entre música como suporte e educação musical? Suas atitudes eram deliberadas? Qual era a força das práticas musicais arraigadas nas escolas da pequena infância desde os seus primórdios? Voltemos ao que elas disseram sobre essa questão:

Acho que existem diferenças entre as músicas que fazem parte da rotina da escola e o trabalho com a musicalização das crianças, mas sinto falta de conhecimento musical pra desenvolver esse trabalho, como começar, como continuar (Maria Luiza, CEI).

Os instrumentos devem ser usados não apenas para acompanhar as canções, mas também para um trabalho com a discriminação auditiva, para perceber as diferenças dos sons (Beatriz, CEI).

A gente não deixava um espaço para a música, a gente cantava para esperar os pais e para receber as crianças (Manuela, EMEI).

As músicas para relaxar, para as apresentações (Alice, EMEI).

Música com função utilitária (Sofia, EMEI).

Apesar de as professoras saberem a diferença entre o que chamaram de “música com função utilitária” e “musicalização”, sendo que este último termo era usado como sinônimo para o trabalho focado na linguagem musical, precisamos considerar o aqui apontado mais de uma vez, de que elas próprias não tiveram acesso a estudos formais nessa área. Sendo assim, para desenvolver o seu trabalho, elas tanto empreendiam buscas de novos materiais como se baseavam nas suas lembranças do tempo de alunas ou do que aprendiam com as colegas, como escreveu uma professora do CEI sobre seu conhecimento e seus modos de atuação musical antes da pesquisa:

Sempre gostei de cantar com as crianças. Gosto de ensinar canções, mas sempre uso um CD de acompanhamento. Lecionei durante muitos anos no ensino fundamental, e sempre deixava os alunos cantarem as “suas músicas preferidas” (geralmente as que estavam na mídia). Estou trabalhando na educação infantil há cerca de seis anos e iniciei meu trabalho cantando as canções tradicionais: Borboletinha, Meu lanchinho... Essas canções ainda me lembro, da época que cantava na Emei quando era criança. Com o passar do tempo aprendi com as outras professoras novas canções, e também fui em busca de novas, adquirindo vários CDs de canções infantis (Isadora, CEI)

5.2 A pesquisa em processo: a essencialidade da escuta

No decorrer das nossas atividades, desenvolvemos com as professoras um modo de trabalhar que buscava sempre apontar caminhos, tendo como norte a busca do aspecto sonoro na essencialidade que a escuta representa para a música como área de conhecimento, e pautando-nos nas observações das crianças fazendo música. Aí residia nossa aposta no formato da proposta: trazer a música e o fazer musical das crianças para o centro da ação educativa, para que as professoras saíssem da periferia da educação musical e entrassem de vez nesse campo de atuação. O trabalho com o foco na escuta traz para o debate em torno da Educação Musical uma questão referente àquilo que existe de mais importante para essa área do conhecimento porque, segundo Favaretto:

A música me parece ser o único lugar em que se desenvolve um comportamento e uma atitude, que é a escuta. A escuta é uma experiência diferente da experiência do ouvir, que é do cotidiano, que é contido e provém da música a qualquer tipo de som e ruído. A escuta implica num tipo de atenção específica e tem tudo a ver com atenção e a concentração do pensamento. A relação final acaba sendo entre música e pensamento (FAVARETTO, 2012, p. 55).

Uma questão fundamental para este trabalho era esta: na natureza da escuta estava posta a sua importância, sua justificativa, porque a música já estava na escola, como vimos no depoimento das professoras, mas não a educação musical (KATER, 2012). Propor o consciente e livre trânsito entre a primeira e a segunda abordagem, ou, em outras palavras, “descondicionar” as professoras nesse seu fazer musical utilitário para lhes mostrar que elas também poderiam atuar no campo educativo-musical com a troca do ouvir do cotidiano pela escuta ativa e musicalmente cultivada.

Neste processo de trazer um conhecimento mais aprofundado sobre este campo, à medida que elas iam pedindo, os “alimentos” musicais eram oferecidos, ou, como dizia Koellreutter: “A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 32). Um difícil e desafiador exercício de não se antecipar às perguntas, mas de oferecer as respostas, cada uma a seu tempo.

Como o ponto de partida dessa proposta de alargamento do conhecimento musical foi uma escolha das professoras, isso caracterizou uma questão importante: a abertura do currículo. O que vem em primeiro lugar quando trabalhamos a música na educação de professores não especialistas? Começamos pelo som e pelo silêncio, seu material básico, ou é possível começar por onde quisermos, pelas canções, pelos instrumentos ou pela apreciação musical?

No projeto dessa investigação, o início poderia se dar em qualquer assunto, e a partir daí iríamos nos aprofundar e relacioná-lo a outros tantos, buscando os elos entre eles. A concretude do trabalho foi o nosso guia: as professoras aplicavam as propostas com as crianças e depois refletíamos sobre como elas respondiam a essas atividades, apropriando-se ou não delas, modificando ou agregando novos fazeres e, assim, fizemos desse ir e vir o fio condutor da pesquisa.

Desse ponto de vista, não existia certo ou errado, o que esteve presente nesse percurso foi considerar se estávamos caminhando de acordo com as escolhas que faziam sentido para as professoras e suas crianças. O modo como Peric (2013) conduz sua atividade educativa com a arte, com crianças, nos oferece apoio para o modelo escolhido para aperfeiçoar os modos de trabalhar com a música:

[...] não existe certo ou errado, pois não partíamos de um modelo estreito e rígido, e, sim, de um roteiro. Existem resultados que melhor se aproximam da proposta e aqueles que se afastam. Mesmo os que se afastam não podem ser vistos como um erro, e, sim, como uma outra possibilidade, inclusive trazendo, muitas vezes, benefícios, ideias novas para o projeto inicial. (PERIC, 2013, p. 200).

O “roteiro” da pesquisa era fazer escolhas em função da íntima conexão professoras-crianças em ação e construir pontes entre os conteúdos musicais. Além disso, enxergar os caminhos que poderiam ser seguidos, positivando as práticas das professoras e instigando-as com comentários sobre a importância de levar em consideração critérios ligados à escuta e ao fazer musical e pensar para onde poderiam ir a partir dessa premissa. Escolhas mais propícias para, cada vez mais, realizarem um trabalho voltado para a música e não apenas e exclusivamente como ilustração para outras áreas do conhecimento, ou como entretenimento, ou contenção das crianças.

E assim fomos tecendo a trama dessa pesquisa-ação nas costuras possíveis entre as atividades, nas continuidades ou nos desdobramentos que faziam sentido para a sua feitura. As estratégias de ensino iam sendo lançadas pelas próprias professoras, compartilhadas nos encontros e tomadas de empréstimo umas das outras.

Funcionava ou não funcionava, era aplicável ou era preciso modificar e transformar as propostas? As crianças respondiam a elas, e como o faziam? Era importante que as estratégias de ensino partissem delas mesmas, afinal, muitas salas contavam com mais de trinta crianças, e era preciso que as soluções nascessem do encontro entre o ideal e o possível nos contextos reais de trabalho.

Se naquelas primeiras idas às escolas ouvimos e vimos músicas sendo usadas como suporte, aos poucos, ao conhecer mais de perto o trabalho das professoras fomos percebendo a existência de camadas um pouco mais profundas nessa atuação. Algo era feito de um modo quase oculto para elas mesmas, quase como um “faço sem saber que estou fazendo”. Foi preciso um tempo mais estendido de convivência, para ouvir e enxergar “tesouros escondidos”, uma educação musical voltada para seu próprio campo de ação e que se insinuava por cima daquela capa utilitária.

Na nossa rotina de compartilhar como havia sido o trabalho com a música durante a semana, uma das participantes contou que gostava de cantar com as crianças e como o fazia. Nessa fala, começamos a encontrar os indícios das “camadas” no trabalho delas que o fazia ir além daquele uso da música como suporte apontado no início:

Nós brincamos com a canção, cantamos grave e agudo, suave e forte, lento e rápido (Julia, EMEI)

Julgamos importante ressaltar o que percebíamos de mais específico com relação à própria linguagem musical, não para elogiar somente, apesar de isso às vezes ser estimulante para nos fazer seguir em frente, mas para tomarem consciência de como faziam quando o foco do trabalho era posto na música e não em outras áreas. Começamos a lhes dizer, também, que muitas vezes elas não tinham consciência de que sabiam e do que já sabiam. Dito isso, Laura, professora da EMEI, comentou que um aluno dela, filho de uma professora, ao ouvir a mãe gritando, fez-lhe uma recomendação usando um conceito musical trabalhado na escola:

Mãe, não grite, fale bem suave, bem suave (Laura, EMEI).

No encontro seguinte, perguntamos ao grupo se percebiam alguma diferença na condução do seu trabalho. Uma professora respondeu que sim, que ela percebia uma transformação no trabalho de uma colega, e que isso havia ficado evidente naquela semana:

A Alice não gostava de música, quase nunca cantava e cheguei à sala dela e ela estava cantando e as crianças ouvindo bem quietas, e isso foi uma mudança e tanto (Julia, EMEI).

E a própria professora comentou sobre o seu trabalho, revelando sutilezas:

Continuei com a brincadeira de relaxamento. As crianças não ficaram mais em fila, e sim em roda e começaram a cantar mais forte. Conversei com elas para prestarem atenção na diferença entre cantar e gritar. Aí elas cantavam colocando as mãos na garganta para perceber a vibração dos sons e iam experimentando cantar deitadas, com a barriga encolhida e em outras posições (Alice, EMEI).

Pouco a pouco, práticas musicais mais complexas foram se revelando, mas sem a preocupação com o uso das denominações técnicas da música. Por exemplo, usavam “forte” e “fraco” para se referirem ao conceito de intensidades forte e suave, “alto” e “baixo” para as alturas agudo e grave, e ainda o uso do termo “bandinha” para atividades relacionadas ao uso de instrumentos musicais quando tocados em conjunto. Descobrimos que conceitos como “paisagem sonora”²⁶ e atividades diversas ligadas aos sons e à escuta do entorno sonoro já

---

²⁶ O termo foi conceituado no primeiro capítulo. Vide pág. 53.

faziam parte do trabalho das professoras nas duas escolas e muitas já possuíam concepções mais alargadas sobre o termo “música”:

Meu conceito sobre o que é música antes era bem restrito. Depois que fiz alguns cursos, como a formação dada pela Secretaria Municipal de Educação, meu conceito se modificou. Antes eu pensava que música era uma melodia e agora penso que a música é feita de sons (Maria Eduarda, EMEI).

Eu também fiz cursos e as pessoas falaram sobre esse assunto, falaram o que era música, mas eu ainda estou procurando uma definição, porque eu ainda não tenho, é como se esses cursos não tivessem deixado nada fixado para mim em relação ao conceito. Mas para mim também esse conceito do que é música mudou um pouco, porque eu hoje faço uma distinção entre som e música. A música é algo mais elaborado do que o som, a música já é um arranjo e tem uma intenção de quem a faz (Alice, EMEI).

Surpreendemo-nos de modo muito positivo com esses dois comentários, porque já percebíamos o valor desse mergulho na realidade das escolas e, portanto, da pertinência desse modelo de pesquisa e ação musical com as professoras. Fazer e refletir, ouvir e pensar, atitudes que revelavam aberturas para as trocas, para o aprendizado. Mudanças nas concepções de música e de educação musical, educadoras em processo de desenvolvimento profissional.

Na avaliação que fizemos no final desse percurso, os depoimentos das professoras confirmaram a existência das “camadas” no trabalho delas:

Ah, eu achei que ia ser maçante falar de uma coisa que a gente já trabalha, porque às vezes a gente vai fazer uma formação e eles falam sobre coisas que a gente já faz, e aí temos que “mostrar” que aquilo é uma novidade, mas foi diferente, porque a gente vinha, trocava e nem percebia o tempo passar (Valentina, CEI).

E perceber que muitos dos conceitos musicais a gente já trabalhava mesmo sem saber os nomes (Júlia, EMEI).

Em um momento da pesquisa em que estávamos lendo e refletindo sobre vários conceitos musicais na EMEI, levamos músicas de estilos, épocas e culturas variadas para as professoras ouvirem. Essa questão guiou a escuta de manifestações musicais de vários povos, culturas, estilos e épocas. Da música japonesa aos rituais dos índios brasileiros, passando por povos do Zimbábue e da Noruega, antes de colocar cada uma das peças para elas ouvirem lançávamos a pergunta: “Isso é música?”. Ao que todas respondiam: “Sim, isso é música!”.

Pequenas mudanças continuaram acontecendo. Da letra das canções para a música: tem alguém cantando? Como é essa voz, é aguda, grave, de adultos ou de crianças? E os instrumentos? Pode-se reconhecê-los por seus timbres? A música se repete ainda que a

letra se modifique? Conhecemos outras versões dessa música, como se fossem “roupas” que a música veste? Que sons habitam a escola e o seu entorno?

A atenção começou a se voltar cada vez mais e mais para o aspecto sonoro, em foco nas nossas reflexões. Elas estavam com a percepção mais aguçada para a escuta e estimulavam isso também no trabalho com as crianças e suas experimentações e manifestações:

Propus para as crianças que brincassem de bola no parque e que prestassem atenção nos sons que as bolas faziam. Se eram iguais ou diferentes quando elas jogavam no chão, na parede, mais rápido, mais vagarosamente, com força ou com delicadeza (Valentina, CEI).

Fomos para o pátio e as crianças ficaram brincando com bolas e raquetes de tênis e prestando atenção nos sons que elas faziam (Helena, CEI).

Eu fiquei observando mais as crianças e quando coloquei para elas assistirem o DVD das canções do Toquinho, elas logo iam reconhecendo os instrumentos e as canções. Eu também dei mais oportunidade para elas falarem e aí ouvi vozes e falas das crianças que eu nunca tinha ouvido. E também ouvi as crianças cantando espontaneamente (Mariana, CEI).

Além disso, começaram a perceber as ligações existentes entre os conteúdos manifestos nas ações das crianças, como fluxos contínuos de expressão, o que, quando se trata da educação da pequena infância, envolve também outras áreas expressivas. A atividade inicial poderia ter sido pensada como música, mas essa, ao ser executada pelas crianças, poderia tanto ficar restrita a esse campo como se transformar em dança, dramatização ou brincadeira, embaralhando os limites existentes entre as áreas, da maneira como nós adultos as reconhecemos e definimos.

5.3 A pesquisa chega ao seu final

Terminada a pesquisa, propusemos às professoras que olhassem para trás a fim de conversar sobre esse percurso e para que tomassem consciência das mudanças acontecidas. Ao empreenderem essa mirada, elas verificaram o quanto seu trabalho havia ganhado em profundidade e consistência. Além disso, fizeram uma análise da pesquisa-ação ao serem questionadas sobre sua validade e pertinência.

Em seguida, as professoras fizeram também projeções para um futuro próximo e vislumbraram possibilidades de caminhos a seguir. Como dar continuidade à educação musical em cada escola, numa ideia de “para onde vamos” foi uma questão lançada a elas. Vejamos suas respostas.

5.3.1 Com a voz, as professoras: mudanças percebidas

O contato mais alargado com as professoras no decurso do tempo da pesquisa de campo nos permitiu tanto um reconhecimento das várias “camadas” do trabalho musical desenvolvido por elas como acompanhar os aportes que foram se assomando a esse fazer artístico e pedagógico. Nessa seção o objetivo é abordar essas transformações, mas agora do ponto de vista das professoras, do que lhes ficou como mudança percebida em suas próprias concepções e ações no campo da Educação Musical.

Ao pensarmos nos tempos da pesquisa, valemo-nos de sua imagem como pedaços de elástico que as professoras seguravam. No começo, eles estavam em seu estado natural, em repouso. No decorrer dos nossos encontros eles eram esticados de acordo com cada participante, que imprimia nesse esforço diferentes níveis de força, cada vez mais e mais até chegar ao seu limite máximo.

No último dia, o elástico foi mantido distendido e constatamos o comprimento que ele havia atingido. Quando foi solto, cada uma das participantes enxergou nessa volta ao seu estado de repouso uma dimensão. Para algumas delas, o elástico não voltou à sua posição inicial, ele ficou mais esticado, assumindo um novo comprimento, quem sabe até um novo formato; para uma ou outra, a diferença entre o estado inicial e o final foi maior ou menor e ele assumiu distintos tamanhos; e pode ser até mesmo que, para alguma delas, o elástico tenha voltado à sua posição inicial, como se nada lhe tivesse passado.

A educação musical das professoras que aconteceu dentro da pesquisa de campo pode ser enxergada como possuidora desse caráter elástico, de vai e vem. Se no seu decorrer enxergamos transformações e mudanças, nossa visão foi afetada pela participação e envolvimento no processo dos acontecimentos dos encontros, mas o fato de eles terem sido desenvolvidos em duas escolas possibilitou a confirmação dos dados aqui expostos.

Era preciso confrontar, contudo, mais uma vez, o que havíamos percebido com o que aconteceu com as professoras. Era preciso ouvi-las, e seus depoimentos fizeram-se

necessários para conhecer suas percepções sobre o que de fato as afetou, e o que ficou com elas após percorrermos juntas esse trajeto.

Para tanto, nosso último encontro foi pensado para ter esse caráter de avaliação, mas foi marcado por uma celebração de final de curso e de ano, e também por um agradecimento nosso à participação de todas as professoras. Uma assistente foi convocada para filmar esse dia nas duas escolas, porque ele teve características de entrevista focalizada.

Três questões nortearam as reflexões e a nossa conversa nesse dia:

- Quem eu era: o que sabia e como era minha relação de trabalho com a música antes dessa pesquisa? Experiências, concepções, dificuldades e facilidades.
- Onde estou agora? O que esses encontros de aprofundamento me trouxeram, como ganhos, pontos significativos?
- Para onde eu vou? Como dar continuidade ao trabalho com a música? O que eu quero fazer nessa área?

Na EMEI, como o tempo disponível era maior, as professoras responderam às questões nesse mesmo dia. No CEI, fizemos o mesmo, só que mais rapidamente porque nosso tempo de encontro era menor, de apenas uma hora. Para tanto, na penúltima ida à escola deixamos com elas as perguntas para responderem por escrito e serem entregues nesse encontro final, porque nossa intenção era ter o depoimento de todas elas.

Para saber como as professoras enxergaram a pesquisa da qual participaram, optamos por deixar que, a partir desse momento, elas falassem por elas mesmas. Os trechos a seguir trazem suas respostas às questões elencadas, mas muitas vezes de um modo que misturou todas elas:

Nos encontros, o primeiro choque que tive foi quando ouvi que tudo era música (os sons diversos que ouvimos no cotidiano). Deste ponto em diante acredito que tudo que ouvi só acrescentou na minha prática, as experimentações com os sons, as descobertas das diferenças quando criamos os instrumentos ou mesmo os existentes no CEI. Esta experiência me deu mais coragem para arriscar, experimentar, criar várias formas de cantar e usar a música (Maria Luíza, CEI, depoimento escrito).

Eu não imaginava que tinha de colocar tudo quanto é tipo de ritmo para a criança ouvir. O PEA²⁷ ajudou. E refleti: “Vixe”, eu não escuto esse tipo de música então preciso escutar para trazer porque a criança tem que conhecer. Me tranquilizou um pouco, mas ainda sinto insegurança, não sei todos os nomes (conceitos), me confundo (Maria Luíza, CEI, depoimento oral).

---

²⁷ PEA: o Plano de Ação Estratégico, já explicitado na pág. 98.

Aprendi a trabalhar com as crianças, não somente a música em si, mas como trabalhar desde os diversos tipos de sons, sensibilidade, criatividade em produzir os sons, distingui-los, confeccionar os instrumentos, aumento de repertório etc. Esse trabalho e aprendizagem foram muito gratificantes. Percebo um amadurecimento nas crianças em relação à linguagem, identificação com gêneros, ritmos, preferências... (Ana Júlia, CEI).

[...] passei a dar maior importância ao trabalho com música. Passei a refletir sobre as canções que trago para as crianças ouvirem e quais os tipos de sons. Aprendi com a Sandra novas canções, e ensinei as crianças, que para minha surpresa aprendiam super rápido. Também passei a dar maior ênfase nas canções em que há vários instrumentos musicais sendo tocados. Antes, porém não me preocupava com isso (Isadora, CEI).

Adquiri muita experiência, aumentei meu repertório e também valorizei mais a música, e hoje me sinto mais apta (Giovana, CEI).

O que ficou mais forte é que se pode começar por onde se quer (Sofia, EMEI).

Mais liberdade de fazer escolhas (Isabela, EMEI).

Uma coisa mais significativa foi a escuta: identificar instrumentos, vozes (Alice, EMEI).

Perceber o tom de voz das crianças que é mais agudo. O quanto para elas é difícil cantar comigo (Sofia, EMEI).

Foi um ganho porque conseguimos construir um trabalho com a música (Maria Eduarda, EMEI)

O trabalho de escuta ficou mais forte: as crianças param para ouvir sons, identificar instrumentos, vozes de adultos e vozes de crianças. Ouvir a música mesmo e não a letra, a gente só fazia isso antes (Manuela, EMEI).

5.3.2 Para onde vamos? Projeções das professoras

As transformações percebidas nas práticas musicais das professoras durante o desenvolvimento da pesquisa foram constatadas por elas nos depoimentos trazidos para compor a seção anterior. Se, nesse trecho, elas informaram sobre essas mudanças de percepções, concepções e ações, depois disso tudo a pergunta “para onde vamos?” ecoa e volta a fazer parte dos desafios profissionais dessas docentes, regidas que são pela força e pelo interesse das equipes pertencentes a cada escola e sua realidade.

A pergunta pode tanto esvair-se no tempo como tornar-se um objetivo a ser perseguido, um novo modo de fazer já iniciado e que para seguir vivo e transformar-se em

conquista permanente demanda continuidade e aprimoramentos ulteriores. O que pensavam as professoras sobre o seu futuro com a música?

Com esse novo “olhar” que adquiri com a Prof.^a Sandra vou procurar para o próximo ano letivo aumentar o meu repertório de canções (Isadora, CEI).

Explorar ainda mais o universo de sons (Ana Clara, CEI).

Minha proposta futura será criar um ambiente mais rico e prazeroso, que as crianças possam ter um contato mais íntimo com a música, e confeccionando seus instrumentos musicais, aprendendo canções dos numerosos estilos (Helena, CEI).

Pretendo continuar aplicando o que aprendi e se tiver outras oportunidades de formação quero participar (Maria Luíza, CEI).

Sei que vou estar sempre voltada para novidades deixando as crianças explorarem os instrumentos e objetos sem achar que estão somente fazendo barulho e não usando a criatividade musical para explorar suas habilidades e isso é tudo (Valentina, CEI).

5.4 Finalizando, por ora

Com os depoimentos das professoras, encerramos este capítulo com os comentários e análises referentes aos acontecimentos da pesquisa de campo com base na categoria de análise “Repertórios de saberes e práticas musicais e concepções de Educação Musical”. A seguir percorremos novamente a pesquisa de campo desde o seu início até a sua finalização, com o foco nos assuntos referentes à “Formação profissional docente em educação infantil e concepções de infância”.

Esclarecemos que depoimentos e trechos de falas das professoras já apresentadas no presente capítulo voltam a compor o que se segue, mas o foco da análise se volta para as questões pertinentes à segunda categoria. Como os dois temas tratados muitas vezes estão imbricados, são trazidos novamente à tona porque são ilustrativos e elucidativos dos exames desenvolvidos sob os pontos de vista tanto da primeira como da segunda categoria.

6 A PESQUISA DE CAMPO EM AÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

“As formações, a receita que vem e a gente não sabe o que fazer com ela. Outra coisa é quando você constrói esse saber”²⁸.

6.1 A pesquisa-ação na escola: encontro com professoras e crianças

Nas primeiras idas às duas escolas, as professoras relataram o que estavam fazendo com as crianças, como resultado das escolhas musicais das equipes. O mapa de saberes construído inicialmente foi se completando com mais dados, que permitiram ter um quadro mais preciso da realidade do trabalho desenvolvido por elas. Desse quadro foi possível reconhecer concepções de educação musical que saltavam das práticas em ação nas escolas, e desvelaram-se, também, concepções de infância e indícios de uma atuação docente nem sempre em sintonia com as crianças e suas possibilidades de aprendizagem nessa etapa de ensino.

Essas imagens e concepções não eram declaradas, elas emergiam do modo como as professoras se relacionavam com as crianças em um sentido geral, e particularmente do que elas faziam no campo educativo-musical. As maneiras de conduzir as atividades musicais com as crianças eram também reveladoras do que esperavam de seus pequenos alunos como resposta ao que propunham. Algumas vezes, a ação das crianças era superestimada porque não condizia com suas possibilidades reais, quase como se não fossem crianças, mas adultos que respondem racionalmente às questões a eles colocadas.

No mês seguinte ao início da pesquisa de campo, em abril, as professoras do CEI trabalhavam em um projeto cujo tema era o Dia do Índio. Uma das atividades envolvia a

---

²⁸ Luiza, professora do CEI.

construção de chocalhos, feita com as crianças. Sobre a confecção desse instrumento musical, uma das professoras relatou que:

Com a minha turma, eu fiz chocalhos de embalagem de iogurte. Eu dei os grãos para eles colocarem dentro e eles gostaram de ficar brincando com isso. Eu queria tampar os tubinhos e eles não queriam, queriam era continuar brincando com as sementes (Maria, CEI).

A professora tinha imaginado que as crianças, com três anos de idade, seguiriam à risca o que ela havia planejado, mas, para sua decepção, elas gostaram mesmo foi de brincar com os diversos grãos escolhidos para preencher os chocalhos. Deliciaram-se com essa manipulação dos grãos e seus barulhinhos. Maria tentava chamar sua atenção para que terminassem logo a construção, mas algumas crianças não queriam que seus chocalhos fossem fechados, queriam deixá-los abertos. Brincar com os grãos, ouvir seus sons, sentir a textura em suas mãos, observar tamanhos, formatos e cores era mais interessante para as crianças do que terminar a confecção do instrumento.

Se a estratégia de construir junto com as crianças os pequenos chocalhos permitia a participação delas na atividade, no entanto era equivocada ao esperar uma atitude de adultos que seguem um roteiro predeterminado e chegam rapidamente ao seu final. Para as crianças importava muito mais o processo de construção do que o produto final, assim como nos ensina Holm (2007), no seu trabalho artístico com bebês e crianças bem pequenas:

Nós, adultos, sempre temos em mente uma ou outra atividade para desenvolver com as crianças. Procuramos manter o foco em nossa ideia original. As crianças, por seu lado, rapidamente descobrem novas possibilidades com os materiais apresentados e a relação entre eles. Nós continuamos tentando manter o foco em “nossa” atividade. Mas daí em diante é importante ousar ir além e ouvir: nós devemos ouvir as crianças (HOLM, 2007, p. 14).

Além disso, a professora colocava a culpa nela mesma, como se tivesse sido incapaz de conduzir bem a proposta. Insistir no momento pensado como aula de música revelou desconhecimento sobre crianças pequenas e sua aprendizagem que se dá nos processos de manipulação e exploração de materiais, nas investigações brincantes e sem a preocupação de chegar logo ao final das atividades propostas com o intuito de ver o seu resultado.

Uma questão comentada com base na categoria de análise anterior e à qual aqui voltamos refere-se ao foco do trabalho com as canções estar posto somente nas letras e ignorar o aspecto sonoro. Vejamos como a fala da professora a seguir, já citada anteriormente

para os comentários do ponto de vista musical, pode agora ser lida do ponto de vista da concepção de infância no contexto educativo:

Tenho duas turmas de alunos com cinco anos. Na primeira trabalhei com a marchinha “cafuné na cabeça do papai”, acho que é esse mesmo o nome da música. Lembrei a canção com as crianças, nós cantamos e perguntei para elas quais eram as palavras que a gente mais ouvia na música. Elas foram dizendo: - Papai, mamãe, cafuné. **Aí as crianças fizeram os desenhos e a maioria delas também escreveu as palavras. Eu fui anotando essas palavras na lousa e as crianças copiaram** (Manuela, EMEI, grifo nosso).

Prestar atenção nas letras, realizar movimentos feitos pelas professoras e a serem imitados pelas crianças, desenhar e escrever palavras ou toda a canção na lousa ou no papel acontecia na EMEI, como é o caso do exemplo do que foi realizado com crianças maiores e pré-alfabéticas. Mas para nossa surpresa, isso também era uma prática corrente no CEI, com crianças tão pequenas e numa etapa em que o foco do trabalho deveria ser colocado no desenvolvimento da oralidade e não da alfabetização:

Quando canto uma canção com as crianças eu sempre escrevo a letra da música na parede e faço um desenho. Acho importante que elas vejam a letra da canção escrita (Isadora, CEI).

Estava cantando uma canção e escrevi a letra na lousa. As crianças foram seguindo a letra, o que facilitou bastante a memorização da canção (Luíza, CEI).

Esses relatos mostram o quanto aquela escola estava permeada por uma abordagem educativa escolarizante²⁹ e nem sempre voltada para o que deveria ser característico do trabalho nessa etapa educativa. As professoras, de quando em quando, explicitavam de forma bastante clara sua ansiedade em lidar com as crianças e a esperar delas uma atitude de adultos.

Mas as próprias professoras também sabiam que suas atitudes com as crianças nem sempre eram as mais adequadas. Nesse mesmo dia, uma delas queria saber se tinha “errado” e relatou o que aconteceu no seu grupo de crianças, querendo ouvir de nós se sua atitude tinha sido mesmo equivocada:

Vocês acham que eu errei? Todas as crianças estavam deitadas em silêncio e uma delas de repente começou a cantar! Mandeí parar de cantar porque não

---

²⁹ O termo é usado quando às crianças da educação infantil são propostas atividades como práticas de escrita, leitura e cálculos, sendo que nessa etapa a aprendizagem é feita com base em experiências, modo mais apropriado e mais pleno de significado para as crianças.

era hora de cantar, era hora de dormir. Você acha que foi errado isso que eu fiz? (Helena, CEI).

Esse relato pode ser lido sob os pontos de vista da concepção de infância e a partir do que a professora pensava sobre os significados da docência na educação infantil. Sobre a concepção de infância, estava presente na sua atitude a ideia das crianças como seres que precisam aprender a se comportar no contexto coletivo da escola e a seguir as suas regras. Nessa concepção de infância está implícito o conceito de socialização, de que elas devem ser ensinadas a se conformar às regras sociais, como bem expressaram James, Jenks e Prout (2004). E aqui o conformar-se foi em relação às condutas que regem a creche: se é hora de dormir, todas devem dormir. Que criança é essa que canta em um momento em que se espera que ela não o faça?

Em segundo lugar, do ponto de vista da educação da pequena infância, a postura da professora com suas crianças revelou que o CEI ainda é um lugar de contenção do corpo, de disciplinamento, dominação e poder adulto, algo que caracterizou também o trabalho musical realizado nos Parques Infantis. E no que tange ao binômio educar-cuidar, que deve acontecer nessa etapa educativa de modo imbricado e não exclusivo face à vulnerabilidade e dependência das crianças, a ênfase foi posta no segundo aspecto. Um modo de conduzir a ação educativa que contém a ideia de que as crianças são reguladas muito mais por necessidades biológicas do que pela presença de um pensamento e de uma vontade própria.

Agindo assim, os professores perdem oportunidades importantes de intervenções pedagógicas mais em consonância com as crianças e suas linguagens expressivas. Suas singularidades e interesses, ao invés de serem fomentados são desestimulados em favor de uma homogeneização nos modos de pensamento e de expressão.

Para nosso alívio e satisfação, quase no final desse encontro, ouvimos de uma das professoras do CEI o seu relato sobre como havia conduzido a mesma proposta de construção de instrumentos com as crianças da sua sala:

Eu conversei com as crianças, contei para elas que a gente ia fazer chocalhos para o dia do índio. E saímos pela escola para procurar pedrinhas. As crianças iam pegando as pedrinhas que elas achavam pelo caminho e iam brincando com essas pedrinhas para escolher as que a gente ia colocar dentro dos chocalhos. Ficaram assim brincando antes de fazer o chocalho (Luíza, CEI).

O depoimento da professora Luíza mostrou que as concepções de infância eram variadas. Se algumas revelavam na prática uma expectativa que ia além da possibilidade das crianças e um desconhecimento das características do seu próprio trabalho, outras mostravam

uma grande capacidade de acolhimento e de atuação mais próxima de seus pequenos alunos. E essa professora, em particular, continuou nos surpreendendo e até mesmo emocionando com sua atitude respeitadora para com meninas e meninos. Luiza, professora sensível e em vias de se aposentar, tinha sempre algo surpreendente para contar, revelando um olhar e um fazer mais sensível e conectado com as crianças:

Nas minhas férias de janeiro eu fui pra minha cidade lá na Bahia e eu sempre fico pensando nas crianças, as crianças estão sempre comigo. Aí eu trouxe umas sementes de mulungu³⁰ pra fazer chocalhos (Luíza, CEI).

Além das concepções que saltavam do trabalho delas com a música, também me atentei para outro aspecto, intimamente relacionado ao conceito de socialização, vindo da Sociologia clássica, que pensa as crianças como seres que devem ser ensinados a se conformar às regras sociais. A aplicação desse conceito estava presente no trabalho realizado nos Parques Infantis e salta do depoimento do Maestro Martin Braunwieser sobre a educação musical ali praticada, onde, segundo ele, “a disciplina era muito importante” (CUNHA, 1990, p. 24).

Dos Parques Infantis às escolas da pequena infância na atualidade, muito tempo se passou, mas a ideia de que as crianças devem ser socializadas, submetidas às regras instituídas nas escolas permanece viva nos modos de trabalhar com a educação das crianças pequenas (JAMES; JENKS; PROUT, 2004). Muitas vezes tínhamos a impressão de que as escolas se pensavam como instituições para crianças maiores, com práticas escolarizantes e disciplinatórias. Chamadas com sinais preestabelecidos e filas. Isso ainda é mesmo necessário nas escolas, ainda que o número de crianças por sala permaneça longe do ideal? Será que não existem maneiras mais criativas de organizar, de se deslocar pelas escolas, sem a manifestação tão evidente do adultocentrismo dos professores?

Em outro momento inicial da pesquisa, mais precisamente na EMEI, uma questão levantou uma discussão interessante e acirrada, muito reveladora de concepções sobre educação musical e sobre infância. A questão era sobre músicas que as crianças ouviam em casa e levavam os CDs para cantar e dançar também na escola.

Todas as professoras se mostraram preocupadas com as letras dessas canções, que no caso eram exemplos de *funk*. Segundo elas, tais músicas possuíam um forte apelo erótico. Foi uma oportunidade para falarmos sobre a infância na atualidade.

---

³⁰ Mulungu é uma árvore brasileira que possui características medicinais e suas sementes vermelhas se apresentam no formato e tamanho de grãos de feijão.

Conversamos longamente sobre as crianças, que elas não vivem em mundos separados dos adultos, mas “são parte da sociedade e do mundo”, assim como nos mostrou Qvortrup (2011) e que elas ouvem a música tocada e/ou feita em casa e nos espaços que frequentam na companhia de seus pais. Mas, para a escola, qual seria o seu papel com relação a esse repertório de escuta? O que acolher e o que rechaçar? Para uma das participantes:

Se a escola permite a entrada e o uso das músicas da indústria cultural dentro do seu espaço, ela acaba por validar esse tipo de manifestação. E os mesmos pais que escutam esse gênero de música em casa, desconsiderando a presença das crianças, esperam da escola uma posição mais crítica em relação às manifestações comerciais veiculadas pela mídia. São mandados bilhetes questionando certas condutas e opções dentro da escola (Maria Eduarda, EMEI).

Essa questão sempre teve a sua presença garantida nos cursos e oficinas de música para professores dos quais tomamos parte. Duas razões principais podem ser pensadas do ponto de vista da própria Educação Musical e com base em abordagens educativas fundadas nos estudos antropológicos, sociais e socioculturais (ARROYO, 2002b; QUEIRÓZ, 2011). Tais abordagens se ocupam de estudos referentes ao ensino e aprendizagem de manifestações musicais características de diferentes culturas e sociedades na atualidade e de como elas podem ser incorporadas à educação musical escolar. Para Arroyo:

O “fenômeno musical”, como ordenador social, permite conhecer de modo mais integral os aprendizes e parte das suas referências de vida. Lidar com a diversidade cultural significa muito mais do que cantar uma Folia, ou tocar um violino; significa sincera e intelectualmente compreender que se está lidando com sentidos de realidade, com identidades sociais e culturais que não são fechadas ou estáticas, mas precisam ser compreendidas e respeitadas (ARROYO, 2002b, p. 117).

Esta é uma questão complexa e que exige, portanto, clareza para o fato de que a escola é uma microrrealidade social, onde as lutas de classe e os jogos de poder se manifestam de maneira velada, quase invisível. Quem poderia dizer que, do ponto de vista do senso comum, isso também acontece no campo musical? Ao valorizar um tipo de manifestação musical mais do que outro, o que estamos a afirmar? Que uma é mais legítima do que a outra?

Para a escola da atualidade, mesmo para a que se ocupa da educação da pequena infância, é importante ser pensada como um espaço de inclusão em todos os aspectos, inclusive o cultural. Para Queiroz (2011, p. 18), “a diversidade musical como elemento social é de grande valor para a educação, tanto no que se refere às especificidades dos conteúdos musicais quanto no que tange a dimensões educativas mais abrangentes”.

Como resultado dessa discussão, sugerimos que, mais importante do que desconsiderar o repertório de escuta e fruição musical que as crianças trazem de casa, o importante seria direcionar o foco do trabalho para o aspecto sonoro, para não entrarmos no campo da discussão moral sobre as letras. Isso se colocou como uma questão importante pelo que poderia permitir de avanço em relação ao aprofundamento da ação musical das professoras: acolher as músicas preferidas dos alunos e, a partir delas, ampliar o repertório de escuta, de interpretação e de criação musical com propostas de trabalho centradas nos ritmos, formas e instrumentação, por exemplo. Acolhimento musical também como possibilidade de inclusão musical e cultural.

6.2 A pesquisa em andamento: a importância da escuta das crianças

Com uma confiança conquistada a partir da certeza por parte das professoras de que seu trabalho não estava em julgamento e que sua competência não estava sendo testada, elas foram se soltando e surgiu a ideia de filmarem o trabalho com as crianças. Isso trouxe uma enorme contribuição porque não era mais somente a fala das professoras, mas sua ação com as crianças que estaria também registrada.

Isso significou um ganho porque poderíamos assistir aos filmes e pensarmos juntas nos caminhos que se insinuavam como possibilidades de desdobramento das atividades propostas. E também seria uma oportunidade de visualização do modo como era conduzido o trabalho musical com as crianças e de como estas se relacionavam com a música, mas de um modo menos implicado e mais distanciado, o que poderia mais facilmente provocar reflexões.

Muito já se falou sobre o poder dos materiais não estruturados na construção do conhecimento das crianças, principalmente das menores. Eles são especialmente ricos de possibilidades, como sugere Holm aos professores de bebês e crianças pequenas quando do trabalho com a arte: “Abra a sua mente para o uso de materiais inusitados. São inúmeros os materiais disponíveis num mundo aberto a várias interpretações” (HOLM, 2007, p. 11).

Experimentações, pesquisas, construções e adaptações são palavras grávidas de atos criativos, da ação do imaginário, essa expressão genuína da infância. E quando essas ações são acolhidas e estimuladas por adultos sensíveis e qualificados porque promovem a sua feitura e continuidade, as crianças podem mesmo habitar as escolas como se elas fossem “um lugar de vida, na multiplicidade das suas manifestações” (SARMENTO, 2013b, p. 11).

Nas duas escolas, pudemos todas constatar o poder criativo que emanava do encontro das crianças com caixas de papelão, ponto positivo para as filmagens feitas sobre elas e a que começamos a assistir. No CEI as caixas nos permitiram ouvir e visualizar o resultado dos primeiros contatos das crianças do berçário II, com idades entre um e dois anos de idade com esses objetos. Da manipulação do material expressa em gestos e movimentos, das relações com o espaço e entre crianças aos refinamentos decorrentes das pesquisas delas, assistir a tudo isso nos possibilitou enxergá-las e ouvi-las melhor, como no relato a seguir:

Primeira filmagem:

No caminho entre o refeitório e as salas do berçário, as professoras dispuseram muitas caixas de papelão em fila e a coordenadora ficou por ali filmando as crianças, que estavam sozinhas sem o acompanhamento dos adultos. Quando as crianças saíram do refeitório e viram as caixas, foram todas correndo em direção a elas. Gritinhos de contentamento eram ouvidos, falas, burburinhos. A grande maioria das crianças entrou nas caixas e ficaram ali, sentadas, quietinhas curtindo o “estar dentro”. Uma menina fez várias tentativas de entrar em uma delas enquanto ao mesmo tempo segurava suas abas. Tentava daqui, tentava de lá e ficou assim por um bom tempo, pesquisando novas maneiras de entrar, ora primeiro com as pernas, ora com o corpo todo. Um menino, considerado “inquieto”, ficou durante todo o tempo da filmagem dentro da sua caixa, tranquilo, concentrado, bem “encaixadinho”. Outra criança resolveu empurrar sua caixa, e isso produziu sons. Outras vieram se somar a essa pesquisa motora e sonora, empurrando para lá e para cá. De repente a professora surgiu na porta do berçário. Sem que ela tivesse dito uma só palavra, todas as crianças deixaram as caixas e correram em sua direção. Fim do filme.

Segunda filmagem:

Novamente as caixas foram preparadas em fila, no mesmo trajeto entre o refeitório e as salas do berçário. Dessa vez a euforia foi muito maior ao avistarem as caixas: ouviam-se muitos gritos de alegria, êba! As crianças, dessa vez, exploraram mais as caixas, e percebia-se que muitas retomaram suas pesquisas anteriores de sons, gestos, movimentos, deslocamentos e ocupações do espaço. Dessa vez mais crianças se dedicaram à atividade de empurrar as caixas e a produzir sons com elas, com movimentos variados, ora mais lentos, ora mais rápidos, e fazendo outros percursos, interagindo umas com as outras. Seus “carros” (seria isso?) andavam mais e faziam mais barulho do que os dos outros. Estavam muito concentradas pesquisando movimentos, percursos e sons ao mesmo tempo. Fim do filme.

Assistir a esses dois momentos foi muito importante porque o que vínhamos conversando sobre o fazer musical das crianças do CEI ficou mais claro quando pudemos olhar “de fora”. A relação que as crianças tinham com a música mostrava ser constituída de outras intenções, diferente daquelas que mobilizam os adultos.

O filme nos revelou isso de maneira muito evidente: as crianças pequenas são pesquisadoras, trabalhadoras nas suas descobertas de movimentos, de maneiras de fazer e de

compartilhar suas descobertas, que nessa idade são ao mesmo tempo motoras, espaciais, sonoras, visuais, táteis, dançantes e sensíveis. Tudo ao mesmo tempo, sem separação entre linguagens, ou, como bem expressou Schafer:

Para a criança de [até] cinco anos, arte é vida e vida é arte. 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 (SCHAFFER, 1991, p. 290).

A completude sensível que caracteriza bebês e crianças pequenas, esse seu modo de ser e de habitar o mundo, sua identidade cultural, pode ser pensada como “facilitadora” do trabalho dos professores da educação infantil. As especializações e compartimentações entre linguagens artísticas e expressivas se dão de modo mais sutil. No fazer das crianças pequenas, as linguagens são sempre atravessadas umas pelas outras, assim como na arte contemporânea com suas misturas e hibridismos, o que reafirma a necessidade e a importância de se observar mais as crianças e de seguir as pistas que elas nos deixam.

Voltando às professoras, após assistirmos a essas imagens, falamos então de como valorizar esses momentos de descoberta e de como alimentá-los. Qual seria o próximo passo? Se elas já estavam fazendo música, que outros materiais deveriam ser proporcionados para permitir que suas investigações sonoras tivessem continuidade? Como ouvir e acolher tais pesquisas, pensando que elas são também expressões musicais verdadeiras? Foi uma questão para instigar as professoras para observarem mais e desenvolverem uma escuta para as crianças.

Na EMEI, uma professora falou longamente sobre o trabalho com seu grupo de alunos e caixas de papelão; em sua fala, encontramos uma crescente complexidade do trabalho com a música mesclada a mudanças também no modo de enxergar as crianças:

Juntei caixas de papelão vazias, levei para a sala, e como a gente estava trabalhando com artes visuais, falei para as crianças do turno da manhã fazerem uma construção, para irem empilhando as caixas do modo que quisessem. Elas gostaram da ideia e foram empilhando as caixas. O desafio era fazer isso sem desmanchar a construção, não podiam deixar que as caixas caíssem, a construção tinha que ficar de pé. Elas colocaram as caixas, procurando equilibrá-las e trabalharam todas juntas. Quando terminou, saímos da sala e deixamos lá como um presente para as crianças do turno da tarde.

Quando estas chegaram, foram entrando e eu fazia de conta que não sabia de nada, não falava um “a” sobre aquilo, sobre o que era. É claro que depois as crianças perguntaram e então eu disse que elas podiam desmanchar tudo e fazer a construção delas. Eu esperava que esse grupo também se entusiasmasse e fizesse como o primeiro. Mas... não! Eles não quiseram. Se fosse antes eu iria insistir com as crianças para que elas fizessem o que eu tinha falado. Mas deixei que elas pegassem as caixas e, ao invés de começarem a empilhá-las, começaram a bater nelas. Como o espaço da sala é pequeno resolvi descer com elas para que pudessem fazer isso no pátio. As crianças ficaram muito contentes com isso, teve uma delas que até falou: “- Nós não somos os bate lata, nós somos os bate caixa.”³¹

Em outros tempos, quando as crianças começavam a bater nas carteiras com o lápis ou outro objeto, eu ia logo perguntando: “- Quem está fazendo esse barulho?” Hoje eu pergunto: “- Quem está fazendo esse som?” Hoje eu entendo que não é bagunça, que elas estão experimentando os sons e isso me incomodava antes. Mas agora eu entendo que isso faz parte das descobertas deles. Olha só como o olhar muda? (Alice, EMEI).

Ao que respondemos: olha só como a escuta muda? Nesse processo, as crianças saíram ganhando, porque nossa fala sobre a força das experimentações sonoras na vida das crianças, corroborada pelas filmagens, começou a dar seus frutos.

A presença constante dessas investigações das crianças com materiais diversos, desde os lápis batucando nas carteiras às experimentações feitas nos instrumentos convencionais foi tomando um rumo que passou daquilo que antes era considerado como barulho, bagunça, insubordinação, provocação ou caos para perceberem aí a existência de um genuíno interesse pelo fenômeno sonoro e pelas possibilidades de criação musical, assim como nos mostram as pesquisas de Delalande com bebês e crianças bem pequenas (DELALANDE, 1976, 1989, 1995).

Como sempre chamávamos a atenção das professoras para o que faziam as crianças, para observarem e ouvirem atentamente como elas se relacionavam com a música e com os sons, as “camadas” mais profundas da ação pedagógico-musical delas iam se revelando mais e mais:

As crianças estavam tocando pandeiro, e o que eu observei é como foi interessante isso, porque cada uma criou seu próprio ritmo, cada uma segurava o pandeiro do seu jeito, tocava de um jeito. Tinha o que tocava como se já fosse um músico e os outros que ficavam tentando imitar (Júlia, EMEI)

---

³¹As crianças estavam fazendo referência ao trabalho de uma ONG situada nas proximidades da escola que tem um projeto de percussão no qual os próprios alunos constroem seus instrumentos com a reutilização de materiais como garrafas pet, calotas de carro, latinhas de refrigerante e óleo e tambores de lata (Disponível em: <http://www.arrastao.org.br/br/>. Acesso em: 18 jan. 2014).

Na minha turma nós estamos cantando a música “o pião” do CD “Pandalelê” (brinquedos cantados). Agora a gente escuta a letra e também presta atenção na música, se a voz que está cantando é de homem ou de mulher, se é de criança, qual é o instrumento que está tocando, os detalhes da música. E também estamos brincando com essas brincadeiras cantadas (Manuela, EMEI).

Com a pesquisa em curso, e embalado pelas reflexões e observações sobre as crianças fazendo música, o modo de trabalhar das professoras foi aos poucos se alterando. Uma dessas modificações, muito importante, foi a respeito da continuidade dos conteúdos trabalhados nas aulas. Ao invés de propor uma atividade e logo descartá-la, as professoras passaram a se deter mais sobre o mesmo assunto, tentando explorar dele todas as suas variantes, como no registro do encontro a seguir:

A formação tem me feito olhar de modo diferente para o meu trabalho, um novo jeito de ouvir. Antes eu propunha uma atividade musical e logo passava para outra. Agora eu consigo dar continuidade a uma atividade, consigo desenvolver, aprofundar o trabalho (Júlia, EMEI).

Explorar as atividades em todas as suas possibilidades foi uma conquista que veio também pela visualização e escuta atenta das crianças fazendo música. Ao invés de ser o centro de onde sempre partiam as propostas de trabalho, as professoras começaram a se deixar conduzir pelas crianças, seguindo seus desejos exploratórios e brincantes, sua necessidade de sempre voltar às mesmas atividades.

As professoras começaram a seguir as indicações que as crianças lhes davam quando gostavam mais ou menos das propostas. Algumas delas verbalizaram que ficou muito mais fácil trabalhar a partir da observação atenta das crianças. Era como se elas “contassem” às professoras o que queriam fazer e com isso era como se elas ajudassem a planejar as atividades:

Foram as crianças que decidiram usar as caixas de papelão para tocar junto com a música. Eu não sei nada e descobri que as crianças sabem cantar e escolher o que fazer melhor do que eu. Foram elas que decidiram que as caixas seriam os instrumentos para tocar junto com a música, porque achavam que elas produziam sons mais suaves e que combinavam mais com a música. Muito mais do que pandeiros e tambores (Alice, EMEI).

Falar da música e seus processos de construção de conhecimento no âmbito da educação da pequena infância implicou, de maneira prioritária nesse estudo, deixar sempre claro para as professoras que a ênfase deveria ser posta nas crianças fazendo música e não na música. Desse ponto de vista, importou que esse campo do conhecimento fosse pensado em

conexão com as crianças pequenas, para as quais não existe a separação entre as áreas expressivas nos seus modos de ser e de se manifestar.

Por isso, sempre esteve presente em nossa fala de especialista que, se a “aula de música” ou o momento música da aula se transformasse em brincadeira, que isso não fosse interrompido porque assim fazia mais sentido para as crianças.

Com as crianças da turma da manhã (4 anos) demos continuidade ao trabalho com a canção “A linda rosa juvenil”. Nessa turma o grupo se dividiu entre meninos e meninas e as crianças escolheram seus instrumentos e tocaram livremente, sem que eu ficasse marcando o tempo ou qualquer sugestão minha. Na turma da tarde, elas podiam escolher entre coisas para fazer: ou os crachás com o nome das personagens da história, ou os instrumentos ou os tecidos. As crianças foram se organizando de acordo com o que elas mesmas queriam fazer, dentre as três possibilidades. E elas foram criando, inventando, e a canção se transformou em história, brincadeira (Júlia, EMEI).

Isso foi, de certa maneira, tranquilizando as professoras e a cada encontro apareciam mais e mais indícios dos refinamentos que foram se dando no trabalho delas a partir desse processo de pensar sobre o que acontecia com as crianças:

Bom, eu vou falar o que eu já disse outras vezes, você sabe, a música nunca foi o meu forte e eu sempre trabalhei com ela muito mais por força da obrigação de fazer, do que pelo prazer, mais pelos documentos e planos de aula. Eu sou do tipo que tem que comprovar muitas coisas. E nesse dia, eu não estava preparada para gravar a aula com as crianças e por isso eu chamei uma colega para compartilhar comigo desse momento tão especial, para testemunhar isso. Eu precisava de uma prova concreta!

Na minha turma da tarde tem uma cadeirante. E então eu me dei conta de que em todas as vezes que trabalhei com os instrumentos essa aluna nunca esteve presente, por razões variadas. E nesse dia ela estava. Quando ofereci os instrumentos para as crianças, essa menina pediu logo para tocar o pandeiro. Ela pegou o instrumento e começou a tocar como se já tivesse feito isso várias vezes, mas na verdade nunca tinha feito. Começou a tocar e as outras crianças ao seu redor começaram a responder corporalmente àquilo que ela tocava, ficavam dançando em volta dela, como se o corpo estivesse em uma conversa com o som do instrumento. Nesse momento ficou parecendo que a cadeira dela era o seu corpo, para as outras crianças não existia nenhuma diferença.

E então eu pude comprovar tudo aquilo que você vinha dizendo, tudo o que eu já tinha lido sobre música e da importância dela para as crianças. Foi tudo muito emocionante! Ver as crianças tocando, cantando, fazendo música do jeito delas foi muito importante (Alice, EMEI).

Nessa fala da Alice, depois confirmada por Francisca que assistiu a tudo, sobre a importância e a relação das crianças com a música, foi ficando muito claro como elas estavam repensando seus conceitos, suas maneiras de trabalhar. E isso, segundo elas mesmas,

acontecendo por conta do que estávamos estudando, com a mudança provocada pelas nossas reflexões.

Ao mesmo tempo em que pensávamos sobre a música e suas questões específicas, muitas vezes outras questões vinham ter conosco nos nossos encontros, como o que se verá a seguir.

6.2.1 Temas adjacentes aos pedagógico-musicais

Eleger duas escolas como o lugar de acontecimento desta pesquisa ocasionou a abordagem de temas relacionados à Educação Musical, mas em muitos momentos nesse percurso também vieram à tona temas adjacentes aos pedagógico-musicais. Nem só de sons e músicas vivem as escolas da educação da infância e atuar com as professoras diretamente nos seus locais de trabalho foi uma escolha que nos levou ao encontro da realidade da educação básica no Brasil da atualidade. Essa realidade se impôs com seus ganhos e limitações, e com os desafios que impactaram o trabalho como um todo.

Ao entrar em cada uma das escolas e participar de muitos momentos da vida profissional das educadoras pelo caminho sensível da música, não poderíamos deixar de observar, também, as questões extramusicais que surgiram nos nossos encontros. Em respeito às participantes e à garantia ao seu anonimato, não registramos suas falas nessas ocasiões. O que está escrito nessa sessão é o resultado de anotações posteriores ao encontro, e por isso os comentários são mais reflexivos e a fala expressa das professoras não se encontra presente. É o relato de uma observadora participante, implicada e solidária às angústias profissionais docentes que afetam a todas nós.

Logo no início dos nossos encontros, aconteceu uma paralisação dos profissionais da educação infantil naquele ano de 2012. Ela foi motivada por uma decisão do Ministério Público de São Paulo que suspendeu as férias e recessos dos professores, deixando de lado o caráter educativo do trabalho e os ganhos da categoria do ponto de vista do reconhecimento profissional nessa etapa de ensino. Essa paralisação afetou o andamento do nosso trabalho. No CEI, algumas das professoras participaram mais ativamente desse movimento e, na EMEI, dois dos encontros deixaram de acontecer por esse motivo, e a continuidade do trabalho sofreu com o deslocamento de interesses.

O assunto veio parar nas salas onde aconteciam nossos encontros e se aninharam nas nossas conversas. Muitas das questões que afetavam o trabalho das professoras não eram de caráter pedagógico (e continuam não sendo!) e não poderíamos deixar de abrir espaço na pesquisa para falar sobre isso. Se esse acontecimento impactou o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas duas escolas igualmente, questões distintas surgiram das discussões que travamos no CEI e na EMEI ao longo do ano.

Posteriormente a este primeiro episódio, em um dos encontros no CEI, era o aniversário de uma das professoras e ela nos mostrou a caneca que tinha ganhado de presente de uma das colegas. Nela, estava impressa a sua fotografia junto a outras docentes e a um dos professores do curso de Pedagogia cursado por grande parte delas. A professora que deu o presente falou com entusiasmo sobre esse educador, o diretor da EMEI Chácara Sonho Azul³², Antônio Norberto Martins³³, e de como ele havia sido importante para suas formações profissionais.

Disseram que ele foi muito importante não só para a formação universitária delas, mas também para a construção de suas identidades profissionais docentes. Nas suas aulas as alunas assistiram a muitos filmes relacionados àquilo que estavam estudando e que era assim abordado de um modo mais poético ao utilizar-se da linguagem visual. Como ele também era diretor de uma EMEI da mesma região onde se localizava o CEI, entraram na pauta das conversas a educação infantil e os significados de ser professora de crianças pequenas na escola pública.

Na fala dessas professoras, emergiram posicionamentos políticos, educativos e pedagógicos. Trabalhar na educação infantil, e mais ainda no CEI, significava para muitas delas uma opção de fato. Elas sabiam da importância do seu trabalho e me mostraram que eram militantes em prol da educação da criança pequena, sabiam o que significava a sua profissão e reconheciam a importância dela.

---

³² A Escola Municipal de Educação Infantil Chácara Sonho Azul fica na zona sul de São Paulo, no distrito do Jardim Ângela. Desde 2006 o Projeto Político Pedagógico da escola tem procurado se aproximar da comunidade, e suas necessidades, potencialidades e características passaram a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças, tornando-se mais vivencial e em consonância com a pequena infância (Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Escolas/019038/Default.aspx>. e em: <http://sonhoazul.ning.com/>. Acesso em: 09 jan. 2014).

³³ Antônio Norberto Martins, diretor da EMEI Chácara Sonho Azul, afirma que “busca dar uma infância melhor às crianças da região, com propostas pedagógicas diferenciadas, que estimulem o brincar e o aprender, sempre em diálogo com a comunidade”, e completa: “A cidade tem muito a nos ensinar, mas é preciso escolher uma boa direção” (Disponível em: http://www.lourencocastanho.com.br/portal/ler_noticias.php?id_con=655. Acesso em: 09 jan. 2014).

No encontro seguinte, voltamos ao assunto referente ao Prof. Martins e sua participação ativa na vida da comunidade da sua escola e do seu entorno. Com isso iniciamos uma conversa sobre a vida cultural daquela região da cidade e falamos mais especificamente sobre a Cooperifa³⁴, das ações e eventos que essa associação promove e terminamos o encontro daquele dia combinando de irmos juntas a esse local. Nesse momento a coordenadora chamou para conversar conosco uma professora que era frequentadora da Cooperifa e sabia bem da agenda da entidade. Ela veio nos dar maiores detalhes sobre o coletivo cultural e assim terminamos animadamente o nosso encontro.

Na semana seguinte a coordenadora entrou de licença por causa de um grave acidente que sofreu, e a partir desse momento demos seguimento à pesquisa sem a sua presença. Além de não conseguirmos concretizar a nossa ida juntas à Cooperifa, nossos encontros se ressentiram da ausência dela nesse processo. A pesquisa e seus consequentes aprofundamentos musicais, assim como foi na EMEI, pode desenvolver-se da parceria com as duas coordenadoras porque elas retomavam nossas discussões e os conteúdos trabalhados nas reuniões com as professoras e isso reforçava o que havia sido combinado nos encontros.

No caso do CEI, a coordenadora era uma pessoa muito próxima, uma companheira importante no desenvolvimento do trabalho artístico e seu apoio era fundamental para o acontecimento deste estudo. Se por um lado o seu afastamento da escola não impediu o desenvolvimento da pesquisa até o término do ano letivo, por outro lado sua ausência foi grandemente sentida porque o apoio ao trabalho diminuiu muito. Como outro elemento complicador, tivemos, no ano de 2012, um grande número de feriados que caíram na sexta-feira e isso afetou nossos encontros que eram neste dia da semana, comprometendo dessa maneira a periodicidade semanal da pesquisa nessa escola.

Na EMEI, as questões adjacentes às pedagógico-musicais foram de outra natureza. Em uma das vezes, ao pensarmos juntas sobre a infância e sobre os tempos e espaços mais propícios para a sua educação, levamos um vídeo da Casa Redonda³⁵ para que

---

³⁴A Cooperifa é um coletivo, movimento cultural organizado que promove uma série de ações culturais no Jardim Ângela, zona sul de São Paulo. O evento mais conhecido é o Sarau Cooperifa, leitura de poesias que acontecem no bar do Zé Batidão (Disponível em: <https://www.facebook.com/Cooperifa>. Acesso em: 09 jan. 2014).

³⁵ Casa Redonda: um espaço educativo voltado para a pequena infância localizado no município de Carapicuíba, Granja Viana. Em um lugar junto à natureza, as crianças que frequentam esse espaço preparado pelos professores brincam sem separação entre as idades (Disponível em: <http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br/>. Acesso em: 09 jan. 2014).

conhecessem outras possibilidades de trabalho com crianças pequenas e para fomentar as nossas reflexões a respeito do assunto.

O filme gerou comparações entre os distintos espaços educativos, o pequeno sítio onde está localizada a Casa Redonda, cercada de árvores e espaços generosos que convidam às brincadeiras, e a EMEI, escola pública na cidade com pouca área livre disponível e também com muitas crianças por turma.

Também conversamos sobre a infância e nossas concepções sobre ela, a infância hoje e a vivida pelas professoras. Temas como crianças que deixavam de brincar no tanque de areia por recomendação dos pais para não se sujaem, crianças cujos pais protegiam ou que não se alimentavam adequadamente fizeram parte dessa conversa.

Como as gravações já faziam parte das nossas reflexões, mas não exclusivamente, em um encontro no final do mês de maio, aos assistirmos às intervenções musicais da semana, pudemos ver um exemplo das dificuldades que as professoras e as crianças enfrentavam no seu cotidiano e que interferiam nas suas aulas. O filme tinha sido feito para mostrar o que as crianças estavam cantando. Elas estavam sentadas em roda e se mostravam sem a menor vontade de cantar, estavam visivelmente muito incomodadas com o calor que fazia por estarem em uma sala muito abafada. Segundo Alice, a professora do grupo, elas conheciam bem a canção e gostavam de cantá-la, mas com todo aquele calor e abafamento elas ficaram bem cansadas e desanimadas.

Suscitadas pelas imagens a que assistíamos e que também nos incomodavam, iniciou-se uma conversa sobre tempos determinados por planejamentos fechados e voltamos à questão dos espaços que não eram pensados e construídos pelo poder público para acolher as crianças de maneira apropriada. O número de crianças por sala era muito grande, por volta de trinta crianças em um espaço pequeno, e quando elas manifestavam desejos pessoais, nem sempre era possível que eles fossem atendidos.

As atividades propostas às crianças eram quase sempre coletivas, tornando-se padronizadas e sem espaço e nem tempo para o aspecto individual, para que as crianças pudessem ser atendidas em uma vontade e em um desejo que diferia do expresso pelo grupo. Em um artigo em que tratou dos desafios das instituições de educação infantil, Kishimoto afirmou que:

Grandes agrupamentos, com muitas crianças, inviabilizam o trabalho com qualidade. Em decorrência, os profissionais estão sempre muito ocupados, dirigindo as atividades, distribuindo materiais, chamando a atenção das crianças, não dispondo de tempo para observar ou interagir com elas. É necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço, que

evitem a rotinização (BARBOSA, 2000), que contemplem momentos individuais, em grupo, que valorizem ora a ação livre e deliberada da criança, ora a orientação do profissional, que incluam espaços internos e externos [...] (KISHIMOTO, 2001, p. 8).

A questão do currículo também esteve presente nas nossas discussões, porque como na pesquisa de campo a ordem para a abordagem dos seus conteúdos não foi decidida de antemão, isso acabou sendo motivo para reflexões e comparações com a realidade das professoras na escola. Em um dado momento esse assunto veio à tona e era importante que as professoras pudessem se expressar sobre ele.

Nesse dia foi quase impossível apresentar para elas o que eu havia levado como sugestão para o nosso trabalho. Era uma canção que poderia se desdobrar em atividades de artes visuais e teatro, mas foi importante para elas se colocarem sobre o que viviam na escola. Falaram sobre como os conteúdos previamente determinados de forma a contemplar todas as áreas de conhecimento muitas vezes as impediam de dar continuidade a um trabalho com o qual as crianças estavam muito envolvidas e que elas tinham que mudar de atividade porque deveriam seguir o planejado previamente.

No decorrer dessa conversa, foram falando mais e mais sobre temas relacionados ao dia a dia da escola, todos relacionados às ações pedagógicas que às vezes passavam longe de uma educação infantil que deveria ser mais próxima das crianças e de suas características e demandas reais. Eram problemas e desafios para os quais esse grupo de professoras estava atento e em busca de fundamentos que permitissem que elas se colocassem com mais propriedade e poder de questionamento sobre seu próprio fazer.

Esse “empoderamento” do grupo já era uma característica que havia começado a se manifestar no semestre anterior e que, pelas características reflexivas da pesquisa, elas iam se sentindo autorizadas a falar cada vez mais sobre essas “adjacências” ao seu trabalho. Possivelmente isso estava acontecendo muito em razão de seus conhecimentos terem sido reconhecidos, de poderem realizar o seu trabalho a partir de escolhas entre pares, de reflexões, e de, enfim, sentirem-se autoras de suas próprias histórias profissionais docentes.

Elas estavam pesquisando mais, buscando seus próprios caminhos na música, e muitas vezes as condições de trabalho não eram as melhores, e isso impactava o trabalho delas. Em função dessas discussões, levamos para o nosso encontro seguinte leituras que fundamentavam a opção em trabalhar com um currículo aberto, para mostrar a elas que a intervenção musical prevista nessa pesquisa estava embasada em autores que se dedicaram a esse assunto no campo da Educação Musical (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001).

Em um dia de setembro, na EMEI, elas falaram sobre seu trabalho com a música, mas o fizeram de maneira um tanto desanimada, centrando os enfoques no aspecto relativo às condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao voltar para casa e registrar os acontecimentos desse dia, escrevemos nossas reflexões que revelavam uma preocupação com o rumo que os assuntos adjacentes poderiam tomar nos próximos encontros da pesquisa de campo.

Apesar de saber que o espaço que elas haviam conquistado era importante, começamos a sentir a necessidade de voltar às questões relativas à própria Educação Musical, pois falar constantemente sobre assuntos adjacentes poderia nos afastar de nosso objeto e dos objetivos traçados para a pesquisa. As condições de trabalho nem sempre adequadas poderiam e sempre iriam permear nossas discussões, mas era preciso avançar com a pesquisa e encontrar caminhos para desenvolvê-la ao invés de nos lamuriarmos sobre todas as questões que entravavam nosso prosseguir.

Esta situação mostra como enfrentamos desafios quando trabalhamos com professores nesse modelo de pesquisa. Como encontrar uma harmonia entre um espaço de manifestação amplo, sem nos furtarmos a pensar nossa profissionalidade docente em todas as suas facetas e, ao mesmo tempo, não perder de vista o foco do nosso trabalho? Esse foi um exercício que exigiu estar alerta para não cair na posição de quem só reclama, já que a realidade se impõe sobre o nosso fazer artístico-pedagógico, mas pensar sobre como ultrapassar as questões que nos atravessam, para seguir firmes no nosso objetivo.

Como já nos referimos na Introdução, esta pesquisa não teve a pretensão de funcionar como um modelo de resolução dos impasses ligados à formação musical docente em particular e à qualidade da educação infantil em geral, mas sim apontar as pequenas conquistas que poderíamos por ventura amealhar. O trabalho de cada profissional docente muitas vezes é solitário, e ter a possibilidade de pensá-lo em conjunto pode nos tornar mais conscientes e produzir avanços, porque a necessidade de alguns se torna a de todos, assim como as pequenas soluções encontradas por alguns podem iluminar os descaminhos de muitos.

De todo modo, era preciso não perder o objetivo da nossa ação, do que era possível fazer de fato e apesar das condições reais muitas vezes adversas para a realização do trabalho. Além disso, e mais importante do que tudo, não poderíamos jamais nos esquecer das crianças. Tê-las sempre em mente, tornava mais fácil retornar aos objetivos traçados.

Nesses momentos, que já aconteceram tantas outras vezes, mas nunca de modo tão contundente, valemo-nos de recursos poéticos, como a canção citada no início da sessão

sobre a docência na educação infantil, o “Xô Pavão”. Relembrando, a canção canta assim: “esse menino não é meu, deram para eu criar, obrigação de quem cria é o menino acalantar”. Ao voltar a nossa atenção para as crianças, torna-se possível encontrar um equilíbrio entre o posicionamento político de quem está atento à realidade que nos é imposta e o trabalho que nos propusemos a fazer. As crianças agradecem!

6.3 Chegam ao fim os encontros com as professoras

Com o intuito de conversar com a categoria de análise desta seção, percorremos novamente a trajetória da pesquisa de campo. Assim como já afirmado anteriormente, o último dos encontros foi oportuno para empreender uma retrospectiva e avaliar a pesquisa-ação do ponto de vista do seu formato e tentar, também, visualizar e tomar aceite sobre as mudanças, avanços e caminhos futuros a serem possivelmente percorridos.

Primeiramente as professoras olharam para trás e, ao fazerem a avaliação dos acontecimentos no curso dos nossos encontros, apontaram as mudanças do ponto de vista da atuação docente exercida na educação infantil e das ideias sobre as crianças e sobre infância de modo geral. Em seguida elas mudaram a direção do olhar e miraram para o futuro, com seus desejos, opções e desafios.

6.3.1 Mais uma vez, as professoras falam por elas mesmas

O fato de termos desenvolvido com as professoras uma pesquisa e uma ação pedagógico-musical centradas no fenômeno sonoro e pautadas pela observação atenta das crianças ocasionou transformações que se mostraram em outros modos de ouvir, de fazer e pensar a música com as crianças na escola. Refinar essa escuta que não era só da ordem do ouvir, mas do perceber mais em todos os sentidos, significou ganhos, um salto qualitativo na ação pedagógico-musical em particular, e de modo mais geral, no trabalho educativo com a pequena infância como um todo.

Para nortear as conversas travadas no nosso último encontro, trazemos aqui mais uma vez as questões a elas apresentadas:

- Quem eu era: o que sabia e como era minha relação de trabalho com a música antes dessa pesquisa? Experiências, concepções, dificuldades e facilidades.
- Onde estou agora? O que o percurso dos encontros me trouxe, como ganhos, pontos significativos?
- Para onde eu vou? Como dar continuidade ao trabalho com a música? O que eu quero fazer nesse campo?

Com a palavra novamente, as professoras:

[...] mudou o olhar porque eu imaginava que a música era você sentar e cantar, as crianças afinadinhas, tocar instrumentos bonitinhos, pra mim, isso era música. E quando você falou dos sons, dos barulhos, um apito, isso é música, isso me fez ver de forma diferente e até trabalhar de uma forma diferente com as crianças. Eu ficava muito ansiosa, as crianças começaram a experimentar, começaram a sugerir. E você começa a ver a criança sozinha produzindo ali, pegando e tocando (Maria Luíza, CEI).

[...] com o decorrer dos encontros, percebi o real valor da troca e socialização das experiências vividas. Foram muitos ganhos, novas possibilidades e principalmente um novo olhar para as brincadeiras das crianças. Perceber como cantam, como produz (sic) sons e como aprendem, ou como mostram o que já sabem foi muito envolvente e no mínimo me deixou mais atenta, com os ouvidos mais sencíveis (sic) e treinados a reconhecer o que eles fazem e por que fazem. Foram muitos avanços, mais (sic) ainda estamos no campo das experimentações, até mesmo por motivo da faixa etária das crianças (Mariana, depoimento escrito, CEI).

Não ter certo ou errado, não ter um começo. [...] Para mim também ficou isso de prestar mais atenção no que a criança está trazendo. Tinha coisa que você não notava, mas como você fica mais atenta à música... [...] As crianças estão mais sensíveis à música e gostaram do repertório. Antes era pegar o instrumento para fazer barulho e agora não (Júlia, EMEI).

Perceber mais a voz das crianças. De um tempo para cá comecei a perceber como é difícil para as crianças cantarem junto com a gente. Às vezes eu percebia isso cantando com as crianças e procurava cantar mais alto (agudo) e até as crianças perceberam isso algumas vezes, o quanto é difícil para as crianças cantar acompanhando meu tom de voz (Sofia, EMEI)

Com a fala da professora Sofia, terminamos essa seção do capítulo, porque acreditamos que ela conseguiu expressar de modo claro a transformação no modo de trabalhar a música e, com isso, confirmou a pertinência de ligar o aspecto sonoro às observações atentas das crianças fazendo música, no que estamos, aqui, nomeando de “dupla escuta”, observação que surgiu também nas falas de Maria Luíza, Mariana e Júlia nos depoimentos acima.

- **Elas são o que são, nós é que mudamos o nosso olhar**, nós ampliamos essa questão de dar os instrumentos e até de dizer para elas: “- Acreditamos que vocês podem fazer uma coisa legal com isso aqui.” Mas **elas são**

musicais como sempre foram, nós é que não tínhamos percebido (Sofia, EMEI, grifo nosso).

6.3.2 Para onde o futuro aponta?

Dedicamos uma parte do nosso último encontro a conversar sobre o futuro do trabalho das professoras com a música, sobre os caminhos que poderiam ser tomados no ano seguinte. Os avanços e os aprofundamentos conquistados continuariam a fazer parte dos estudos das professoras? Vejamos o que elas disseram a esse respeito:

Quanto ao futuro, tenho certeza de que esse novo “olhar” irá fazer parte do cotidiano de nossos pequenos, nos fazendo crescer e oferecer um ambiente mais acolhedor e resgatando brincadeiras, cantigas de roda e histórias cantadas, observando as pausas, tons e o prazer que trás (sic) esses momentos (Mariana, CEI).

Eu pretendo continuar aprendendo cada vez mais, não só para interagir com as crianças do CEI, como também com os meus alunos do Ensino Fundamental, uma vez que considero que a música abre um leque para os diversos tipos de aprendizagem (Ana Júlia, CEI).

Esse ano foi bom por isso, para a gente perceber que não tem essa separação tão rígida, os planejamentos o que vão ter é foco, mas sem rigidez, sem ser aquela coisa fechada. Eu tenho dúvidas de onde eu vou chegar, mas eu posso fazer isso, você pode caminhar por vários caminhos. Me sinto mais segura, fazer cursos. Eu gostei e gosto, agora eu já tenho mais noção (Júlia, EMEI).

Experimentar, voltar a trocar com alguém que é da área (Sofia, EMEI).

A professora Júlia, da EMEI, fez então uma retrospectiva e expressou como ela percebeu todo o processo pelo qual passaram durante aquele ano letivo e falou sobre o caráter de singularidade dessa pesquisa, pensando também no que poderia acontecer após o seu término:

Não dá para pegar o que foi trabalhado aqui e aplicar com outros grupos porque na verdade a gente construiu isso esses meses todos (Júlia, EMEI).

As outras professoras da EMEI expressaram também suas opiniões sobre o dizer de Júlia, ampliando-o e falando também de outras características dos encontros da pesquisa, como a sua validade, o que ela lhes trouxe como resultado e também sobre o nosso papel nesse processo. Esclarecemos, novamente, que as professoras nomeavam nossos

encontros de “formação”, denominação que também usávamos com elas, ao invés de educação musical ou pesquisa-ação. Destacamos a seguir um trecho dessa conversa retirado da gravação do nosso último encontro:

Pesquisadora: É viável essa “formação”? Sem ser comparativa com outros modelos?

Júlia: Com certeza. Foi muito mais válida. O professor que sai (sobre estudos docentes feitos fora da escola) volta e vai fazer de acordo com a visão dele, não vai abrir para discussão para cada um mostrar a sua visão. Ele vai fazer uma coisa prontinha.

Sofia: A construção, né?

Júlia: Isso, a construção é o que é diferente, a construção do grupo.

Pesquisadora: Aqui tinha a força do grupo.

M^a Eduarda: Quando você está no grupo (dentro da escola) tem um momento em que as pessoas param para articular essas ideias, isso é possível, isso não é possível. Tem que haver no grupo um momento para se debruçar sobre o material e ver a partir daí o que é que a gente faz.

Pesquisadora: Então, nesse sentido, a questão do tempo é importante, do tempo que a gente passa junto. A gente passou o ano inteiro se encontrando. A gente passou o ano inteiro “olhando” juntas para a música.

M^a Eduarda: Precisa de um tempo para passar em grupo, propor atividades.

Sofia: Sim, mas não é isso. É mais esse conteúdo de música que a gente não tem. Ela tem um conteúdo específico que esse ano eu aprendi a olhar isso. Eu acho que a música tem que ter alguém que tem uma formação específica sim, senão ela não vai caminhar, porque ela é específica. Com a música não dá para fazer isso de dizer para alguém que não passou por essa formação que eu vou fazer alguma coisa e ela vai entender.

Júlia: Se ela não teve essa vivência ela não vai conseguir fazer.

Sofia: Foi uma construção.

Júlia: A gente se apropriou disso.

M^a Eduarda: Eu não sei por que o trabalho não permanece, não se incorpora se mudamos o foco do grupo de estudos.

Sofia: Será que não é porque o grupo não permanece?

Pesquisadora: A música é apenas uma possibilidade, não é tudo (no sentido de que a manifestação musical das crianças muitas vezes vem ou está misturada às outras linguagens artísticas).

M^a Eduarda: A formação foi um ganho para o grupo, que conseguiu construir um trabalho de música. Nesse ano a gente conseguiu ter uma

articulação do trabalho de música que a gente já tinha algum tempo que não tinha aqui na escola.

De acordo com as professoras, para a viabilização e desenvolvimento dessa pesquisa-ação foi fundamental terem podido contar com uma orientação especializada devido ao que, no dizer delas, essa área artística possui de mais específico. Essa especificidade foi trazida para os nossos encontros, ao direcionar o foco do trabalho para a escuta do fenômeno sonoro e para a ação musical das crianças. Além desse aspecto, consideramos ter sido fundamental nessa pesquisa-ação a construção de um conhecimento em música, realizado de modo reflexivo, coletivo e compartilhado.

A presença da escuta musicalmente cultivada em relação ao aspecto sonoro e a observação atenta e acolhedora para a ação musical das crianças, a “dupla escuta”, resultaram em um trabalho educativo-musical mais aprofundado do que o realizado anteriormente e que essa pesquisa revelou ser possível de ser desenvolvido por professoras não especialistas.

Novos repertórios de atuação musical foram praticados, e os caminhos futuros nos apontam que a pesquisa-ação, do modo como aconteceu e tendo em vista os resultados que provocou, coloca-se como uma possibilidade real de trazer os professores para o centro das decisões sobre seu próprio conhecimento musical e crescimento profissional.

Ainda que não sejam especialistas nessa área de conhecimento, as possibilidades de realização de um trabalho consistente e profundo e que leve em consideração as crianças e seus modos de fazer música mostram-se como caminhos viáveis a serem percorridos. O trabalho com a arte em geral e com a música em particular abre canais de escutas sensoriais múltiplas que permitem o encontro de adultos e crianças no espaço educativo. Suas respostas não são prontas, determinadas, elas podem ser descobertas nessa parceria criativa e sensível que é exercitada ao se praticar a música.

7 TERMINA A PESQUISA DE CAMPO, EMERGE UM CURRÍCULO MUSICAL

Os capítulos anteriores fizeram um mergulho na realidade dos encontros com as professoras no decorrer da pesquisa de campo e trouxeram à tona os seus acontecimentos mais importantes. As práticas musicais que já estavam presentes nas escolas foram o ponto de início para as reflexões e ampliações que habitaram os locais onde estivemos juntas com o intuito de nos debruçar sobre o ensino de música para crianças.

As partícipes consideraram que, para o desenvolvimento desse percurso e de suas conquistas, foi fundamental o apoio especialista e que ele tenha sido também conduzido de modo a ser uma construção do grupo e não como um programa prévio a ser seguido. Ouvir e serem ouvidas, pensar em voz alta e expressar ideias, compartilhar conhecimentos e modos de fazer foram características importantes para conduzir todas aos aperfeiçoamentos inicialmente buscados.

A construção à qual elas se referiram aconteceu também em função das reflexões dialogadas, alimentada pela presença cada vez mais crescente da “dupla escuta”. Para as professoras avançarem rumo a um trabalho mais aprofundado e pertinente ao campo da Educação Musical foi fundamental colocar o foco no aspecto sonoro, em como a música é ou está construída, e igualmente na escuta atenta para a ação musical das crianças.

Quando pensamos nessa construção, quais foram, de fato, os ingredientes musicais com os quais ela foi edificada? Que conhecimento é esse que foi movimentado? Quais os assuntos musicais trabalhados durante todo esse período?

Tais assuntos - podemos nomeá-los como currículo musical da escola da pequena infância, do modo como já foi aqui conceituado no capítulo dois - não foram hierarquicamente definidos no planejamento da pesquisa de campo. Nesse sentido, elencamos, como um guia pessoal, os temas possíveis e mais pertinentes para se trabalhar a música com crianças pequenas, tendo como norte, para tanto, suas características distintivas face aos adultos e suas possibilidades de ação musical no contexto escolar.

Era importante ter em mente que, no trabalho com a música na etapa da educação infantil, as aprendizagens acontecem de modo mais apropriado quando mais próximas às crianças, quando elas se dão como consequência das experimentações, porque “a criança

pequena deve tocar e sentir os materiais. A criança aprende através dos sentidos, tudo é novidade” (HOLM, 2007, p. 14).

Se as crianças pequenas devem ter à sua disposição materiais sonoros diversos, como instrumentos convencionais e não convencionais e outros materiais a serem explorados, cabe aos professores dar continuidade a essas pesquisas iniciais feitas espontaneamente. Como dar prosseguimento a esse fazer inicial das crianças pode ser uma questão que paralise o trabalho das professoras, faz-se importante afirmar que nessa etapa o trabalho com a música agrega as explorações com sua voz e com o corpo todo, e também com instrumentos e materiais sonoros diversos.

Essas investigações infantis permeiam toda a etapa da educação infantil, e podem se aprofundar guiadas pela escuta atenta e sensível dos adultos que as acolhem, instigam e estimulam nesse fazer curioso e expressivo, imaginativo e brincante.

Estes são os alimentos musicais importantes para bebês e crianças pequenas e as conversas podem se dar a partir daí: que som é esse? Vamos fazer de novo? Ele é grave ou agudo? Longo ou curto? Que música interessante, você pode cantar ou tocar mais uma vez? Vamos ouvir como soa esse instrumento? Ele combina com quais músicas? Estes são exemplos de questões que podem ser colocadas pelos professores para instigar as crianças nessas suas pesquisas que “caçam” sons aqui e ali, como se fossem tesouros escondidos a serem descobertos. O mapa para a descoberta de tais tesouros está com as crianças, e cabe aos adultos ouvi-las.

Como primeiro passo no sentido de instigar as professoras a participarem da construção de um currículo musical possível de ser trabalhado por elas e viável para a realidade das escolas, partimos do agrupamento das aprendizagens das crianças em três grandes campos de acontecimentos musicais: ouvir, cantar e tocar. O primeiro abarca os dois seguintes e eles podem acontecer em duas possibilidades de atuação, a reprodução e a criação:

- Escuta: sons do corpo, sons do ambiente, sons de bichos, máquinas, instrumentos e materiais sonoros;
- Pesquisa de sons e construção de instrumentos;
- Jogos com sons, canções, instrumentos, movimentos e danças;
- Improvisações e composições espontâneas;
- Canções: interpretação e criação;
- Brincadeiras cantadas;
- Sonorização de histórias, criação de histórias e de trilhas sonoras;
- Uso da voz: falada e cantada;

- Arranjos instrumentais e vocais;
- Repertório musical: para ouvir, para cantar, para tocar e brincar. Músicas da tradição musical infantil brasileira e de outros povos. Músicas de estilos, épocas e culturas diversas;
- Registro musical não convencional;
- Reflexões sobre todos os itens: textos, vídeos, pesquisas em fontes bibliográficas, sites e outras.

Como desdobramento desse primeiro roteiro de ações musicais, elaboramos uma listagem dos conteúdos que seriam os mais pertinentes para essa etapa educativa. Essa relação de conteúdos possíveis ficou conosco, porque na condução da pesquisa de campo os assuntos iriam saltar do trabalho das professoras com as crianças. O currículo, aqui pensado como resultante do trabalho delas com as crianças, só seria conhecido e visualizado no final do nosso percurso de pesquisa, em conjunto com a atuação das professoras. Jamais no seu início, porque ele seria o resultado de uma construção entre pesquisadora, professoras e crianças.

Com exceção da composição espontânea e do registro musical não convencional, que não apareceram como questões importantes em nenhuma das duas equipes, todos os outros conteúdos foram abordados, com maior ou menor ênfase, mas sempre partindo do interesse das professoras em trabalhar o assunto com as crianças, ou do envolvimento maior destas com um ou outro assunto.

Como destaque, as canções estiveram presentes quase o tempo todo na pesquisa de campo, seja cantando, tocando ou brincando, revelando que o tipo de trabalho realizado nos Parques Infantis, fortemente baseado nelas, ainda permanece na atualidade das escolas da pequena infância como uma prática fortemente arraigada. Por outro lado, consideramos que as canções da tradição musical infantil brasileira são muito pertinentes para o trabalho nesta etapa educativa e que nosso questionamento sobre o seu uso está na maneira de conduzir o trabalho, quando este centra-se nas repetições ou como ilustração e apoio para outras aprendizagens.

A seguir, o rol de assuntos tratados, que ora se apresenta como currículo musical, construído em função do que surgiu e foi aprofundado, razão pela qual foi diferente em cada uma das escolas. No CEI, o assunto decidido pelas professoras para ser o disparador dos nossos encontros de pesquisa e ação foram as canções da música tradicional infantil brasileira e como trabalhar com os instrumentos musicais escolares. Eis, então, os conteúdos que fizeram parte dos encontros com as professoras e as atividades a eles relacionadas:

- Canções da tradição infantil brasileira e canções da nossa MPB: ouvir, cantar, tocar;
- Voz cantada e voz falada: vozes de adultos e vozes infantis e suas características distintivas, respiração e fraseado, repertório variado, solos e canções a duas vozes (só as professoras). Musicalidade e expressividade da voz falada;
- Instrumentos e outros materiais produtores de sons: para tocar, para se acompanhar nas canções, para a escuta ou apreciação musical. Discriminação de timbres, gestos produtores de sons, acompanhamento para canções, uso em jogos sonoros, improvisações, criações de histórias e de trilhas sonoras simples;
- Construção de instrumentos: chocalhos diversos, tambores de pele de bexiga, “bexigofone”, baquetas, paus de chuva. Exposição dos instrumentos construídos no CEI: além da busca por sons com qualidade auditiva maior, em alguns deles ficou visível um gesto criativo mais ousado e um senso estético mais cuidadoso (acredito que tenha sido por influência da coordenadora pedagógica dessa escola, que foi durante muitos anos professora de Artes Visuais);
- Classificação dos instrumentos de acordo com seus princípios acústicos como proposta por Hornbostel-Sachs³⁶;
- Escuta atenta e apreciação musical: jogos sonoros, escuta do ambiente de dentro e de fora da escola, sons do corpo, sons de máquinas. Repertório de músicas diversas: tradicionais da infância, MPB e música erudita;
- Jogo de sons e improvisação com instrumentos: jogos de improvisação, como sinal verde x sinal vermelho (BRITO, 2003; 2007), perguntas e respostas, diálogos, improvisações com silêncio e roteiros de intensidades variadas;
- Parâmetros sonoros como altura, intensidade, duração e timbre;
- Arranjos instrumentais como “roupas da música”;
- Material de apoio: Leitura do texto “A nova paisagem sonora” (SCHAFER, 1991).

Na EMEI, as canções também tiveram presença marcante, mas o trabalho com os sons e sua exploração e escuta e a pesquisa sobre modos de tocar começaram a se mostrar

---

³⁶ Classificação de instrumentos por Hornbostel-Sachs: idiofones (produzem sons pela vibração do próprio corpo do instrumento ou de uma de suas partes), membrafones (uma membrana estendida e tensionada produz os sons: tambores, por exemplo), aerofones (som produzido pela vibração de colunas de ar: instrumentos de sopro), cordofones (som produzido por cordas tensionadas que vibram: instrumentos de cordas), eletrofones (instrumentos que produzem sons eletronicamente). Disponível em: <http://dictionary.onmusic.org/terms/1731-hornbostel-sachs>. Acesso em: 14 jan. 2014.

cada vez mais presentes. Isso revelou uma ampliação e um avanço em relação ao modo de trabalhar anteriormente com a música, essencialmente centrado nas canções. Aqui o ponto de partida para o trabalho foram marchinhas de carnaval:

- Canções da tradição infantil brasileira, MPB, músicas de outros gêneros e de apelo midiático, músicas e canções de outras culturas, épocas e estilos;
- Voz cantada e voz falada: timbre, voz de adultos e vozes de crianças: diferenças, peculiaridades da voz infantil e diferenças em relação à voz adulta. A voz adulta como modelo (tentativa das professoras para cantar mais agudo), respiração e fraseado, entonação, musicalidade e expressividade da voz cantada e da voz falada;
- Instrumentos musicais e uso de outros materiais produtores de sons como caixas de tamanhos diversos. Timbres e discriminação auditiva de instrumentos, apreciação musical; solos, duos, trios, o grupo todo;
- Parâmetros sonoros: intensidade forte e suave; altura grave e agudo; andamento (que elas nomeavam velocidade) lento e rápido; densidade maior ou menor;
- Sons e silêncio;
- Conceituações de termos do campo musical: música, som e silêncio, paisagem sonora, timbre, altura, duração, arranjo;
- Arranjos como “roupas da música”;
- Formas musicais, AB, forma canção, introdução e coda, repetições;
- Acompanhamentos: pulsação, ostinatos, células rítmicas;
- Apreciação musical: música de culturas, épocas e estilos diversos;
- Improvisações e jogos de som: sinal verde x sinal vermelho, perguntas e respostas, diálogos;
- Brincadeiras cantadas, jogos de mãos;
- Canto com acompanhamento de instrumentos;
- Material de apoio: leituras de textos de Brito (2003) e Schafer (1991).

Os assuntos musicais trabalhados pelas professoras nasceram do que já era feito nas escolas e ampliaram-se no curso desta pesquisa de campo, quando outros tantos vieram ter conosco e ganharam vida no encontro com as crianças. No final, ao elencarmos todos eles, tornaram-se um currículo que foi de fato trazido para compor a ação docente porque vivenciado e refletido, e desse modo ampliado e tornado mais aprofundado.

No desenrolar desse processo, as professoras puderam elas mesmas experimentar novos modos de ação com as crianças, e isso lhes possibilitou percorrer um caminho menos árido com seus pequenos alunos. Trabalhar a música com o foco na escuta das qualidades

constitutivas da música e na escuta das crianças em ação trouxe mais refinamentos para as propostas de trabalho anteriormente planejadas e centradas majoritariamente em canções e brincadeiras, o que ampliou o escopo da atuação musical docente.

A presença da “dupla escuta” trouxe, para o jogo que se estabeleceu entre adultos e crianças nos dois espaços educativos, as investigações e descobertas das sonoridades do corpo e dos materiais produtores de sons, em um fazer ao mesmo tempo musical e brincante. Ter a oportunidade de voltar o olhar e o ouvir para as crianças, com suas maneiras de aprender - que são relacionais, lúdicas, recursivas e com a presença de um rico imaginário -, foi um ganho para a atuação musical das professoras e um mérito desse modelo de investigação e intervenção.

Tal avanço na atuação musical docente veio ocasionado por uma maior compreensão dos interesses das crianças e de suas reais possibilidades de aprendizagem nessa etapa de ensino, e isso deixou o trabalho mais pleno de significado para os alunos. Para as professoras também foi tranquilizador saber que as crianças não são músicos profissionais que cantam e tocam “direitinho”. Seus modos de fazer música são outros, seus interesses são distintos, e essa compreensão tornou o trabalho mais leve e possível.

Foi importante tomarem conhecimento disso durante esse mergulho que empreendemos juntas nesse ano de 2012, mas o que conseguiram de avanço será suficiente para dar continuidade a esse trabalho? Caso não sigam com outro especialista a lhes conduzir rumo à continuidade dos aprofundamentos, como ocorrerá daqui para frente, como ele será realizado? Resta saber se a música voltará a ser utilizada do mesmo modo anterior ou se ela terá entrado de vez no campo de ação da construção do conhecimento musical.

O que podemos afirmar aqui é que, no último encontro na EMEI, o grupo expressou o desejo de dar continuidade à formação. Aceitamos prontamente o desafio, e sugerimos que nossos encontros passassem a ser mensais e no formato de assessoria. O resultado desse ano de 2013, e que permaneceu em 2014, é que o trabalho com a música nessa escola continuou com seus aprofundamentos e seu nível de complexidade aumentou consideravelmente. Mas decidimos que esses dados não fariam parte da análise da pesquisa de campo porque isso é assunto para outra pesquisa, a ser contada em um trabalho futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, um trabalho investigativo e formativo com o foco nos saberes musicais docentes foi construído em parceria com professoras de duas escolas públicas de educação infantil da cidade de São Paulo no ano de 2012. No intuito de tratar do seu caráter multifacetado, ao ensinar música numa perspectiva de formação profissional docente e na estreita relação com as crianças e seu fazer musical no contexto educativo, três campos de estudo foram trazidos para lhe conferir a fundamentação teórica necessária.

Nesse percurso de investigação, olhar para outros modos de educar musicalmente ao levar em consideração saberes e práticas musicais docentes anteriores aos encontros da pesquisa de campo mostrou-se como pertinente e viável para nosso trabalho de educadora e pesquisadora. Não ser músico profissional, não ter “formação” em música, ao invés de ter trazido amarras, trouxe aberturas, possibilidades múltiplas de construção de um trabalho consistente em música, feito em parceria com as professoras, sendo que elas foram também autoras desse processo de busca de aprimoramentos do seu próprio conhecimento.

Na pesquisa de campo, as professoras partiram do já sabido e, com as reflexões empreendidas sobre essas ações primeiras, foram instigadas a estabelecer conexões entre assuntos e buscar os caminhos que a abertura característica do trabalho artístico lhes apresentou. Ao trilharmos em conjunto essa caminhada, avançaram no modo de pensar as práticas musicais desdobrando-as e também em consonância com as crianças e suas possibilidades de realização nessa área artística, com seus interesses guiados por modos de ser característicos em que se faz presente o desejo de descobrir o mundo dos sons e músicas.

Os assuntos musicais trabalhados deram-se não como uma decisão tomada antes do encontro com as participantes, mas como resultado do que de fato foi realizado, seguindo inicialmente os seus pontos de interesse e, à medida que avançava o processo, também o interesse e o envolvimento das crianças. Terminado esse percurso, em todos os seus sentidos, tornaram-se visíveis os conteúdos abordados, o conhecimento adquirido pelas professoras e também pelos seus pequenos alunos, caracterizando, desse modo, um currículo aberto e construído também em sintonia com as crianças, um currículo oculto que se revelou no final, um currículo musical posposto.

O foco essencial da pesquisa-ação foi colocado em dois aspectos: na escuta atenta e cultivada do fenômeno sonoro, na compreensão possível dos seus elementos constitutivos, e

também na observação e na escuta sensível, porque atenciosa e acolhedora para as crianças fazendo música. Com o que nomeei aqui de “dupla escuta”, as professoras puderam, então, empreender reflexões, retomar o que havia sido feito nas aulas com as crianças e, ao nos debruçarmos sobre esses acontecimentos nos nossos encontros, tentar outros caminhos, refinando modos de ação e repensando concepções.

Trabalhar cada vez mais em sintonia com as crianças provocou transformações importantes e profundas no trabalho das professoras, tornando-o mais próximo de seus pequenos alunos e, por isso mesmo, mais adequado para a etapa de ensino em questão. Música que tantas vezes transformou-se em movimento, em dramatização, em dança, em brincadeira, e voltou de novo a ser música.

O desmanche entre áreas artísticas encontra razão de ser também na educação da pequena infância, nas experiências que provocam aprendizagens e trazem conhecimento. Educação musical voltada para crianças pequenas e pensada não na forma de “aulas de música”, mas como momentos musicais dados em espaços e tempos outros e que seguem o mais característico dos modos de ser e de aprender das crianças pequenas. Modos diluídos nos “entre tempos” e “entre espaços” onde habitam o rico imaginário infantil e a arte.

O que foi proposto aqui em termos de aprimoramento musical de professores não poderia ter acontecido de maneira apartada de quem são as crianças. Debaixo da “capa” de alunos, residem crianças e suas identidades infantis, suas maneiras distintas de perceber e de conhecer o mundo e, em especial, de fazer música. Pesquisar, experimentar, descobrir, fazer, ouvir, tocar, cantar, inventar, verbos que nos aproximam desses modos infantis de se apropriar do conhecimento em música.

Nesse ponto mora uma das contribuições mais importantes deste estudo para o campo da Educação Musical: trazer para os professores que trabalham música com crianças, sejam eles músicos ou não, uma compreensão renovada sobre essas crianças e seus modos genuínos de fazer música.

Acreditamos que o que nomeamos como a *música das crianças* ou, em outras palavras, a música que as crianças fazem, não é a música da indústria cultural voltada para elas e nem a reproduzida e repetida à exaustão na busca de uma interpretação profissional adulta. Desse ponto de vista, creio que a música das crianças é aquela que emana do corpo e dos materiais sonoros diversos e que ganha vida nas suas experimentações imaginativas e brincantes. E que, quando estimuladas por adultos sensíveis e atentos, ganham sentido e podem se transformar em formas esteticamente interessantes.

O ponto de vista sociológico aqui trazido contribuiu para alargar o ponto de vista cognitivo com respeito ao pensamento das crianças da pequena infância e nos ajudou a conduzir esse processo de instigar as professoras a verem e a ouvirem mais seus pequenos alunos. Por meio de múltiplos canais perceptivos, puderam se deixar guiar por elas mesmas e seguir mais de perto suas pistas, em aproximações que acarretaram um atuar mais apropriado com crianças, na música e, para além dela, nos contextos educativos vários.

Mais uma contribuição deste estudo para a Educação Musical foi a consideração pelo que as professoras sabiam e queriam saber fazer melhor e que se ligou, portanto, ao que as crianças queriam fazer e sabiam fazer. E esse desejo de saber mais, de professoras e de crianças, ganhou vida em um espaço-tempo poético de descobertas e de fazeres embalados por sons e músicas, canções e instrumentos musicais, nos corpos dançantes e brincantes de uma infância que vive e acontece na ação musical e no espaço educativo, e necessita, para tanto, do apoio e do reconhecimento adulto.

Trabalhamos com as professoras no desenrolar dos nossos encontros, tendo como pressuposto o desenvolvimento profissional docente, como um processo de repensar-se constante que acontece durante toda a vida profissional. Se a pesquisa de campo tivesse que ser resumida em uma expressão, essa talvez pudesse ter sido “retrato de um trabalho em processo de feitura”.

Com isso, ela quis contar da sua característica de ser a captura de um momento da carreira das professoras que participaram desse estudo. Quis contar, também, do quão permeável foi esse processo investigativo às contribuições de cada uma das participantes e das maneiras e caminhos encontrados para praticar a música e, além disso, da interferência dos espaços e condições nas quais aconteceu, como não poderia deixar de ser.

Colada a essa ideia de educação musical também como desenvolvimento profissional docente estava a aposta no poder transformador da reflexão sobre a prática e também a certeza de que o fazer artístico produz conhecimento, principalmente quando é essencialmente ativo e criador, porque adquirido a partir das experimentações e escolhas das professoras. Uma docência exercida de forma assim reflexiva e criadora fez vir à tona cada professora e seu percurso de descoberta na música e com a música, provocando burilamentos no aspecto sensível e estético, humanizando-as e humanizando o processo dessa investigação.

Outro princípio que caracterizou a proposta da pesquisa de campo desde o seu início foi eleger a unidade escolar como o seu lugar de acontecimento. Educação musical situada na escola, com crianças e profissionais docentes singulares, e nesse sentido suas conquistas e desafios fizeram com que esses últimos, ao contrário de serem paralisantes,

provocassem movimentos criativos na busca de soluções, ainda mais por terem sido pensados em conjunto e de modo compartilhado. Grupo profissional docente formado de pessoas reais e suas histórias de vida, com seu interesse pelas crianças e sua opção pelo trabalho nessa etapa educativa, pelo afeto e cuidado, pela sede de conhecimento e o desejo de fazer bem feito dando o melhor de si.

Tendo em vista os dois objetivos desta pesquisa - desenvolver e ao mesmo tempo estudar os saberes e as práticas musicais de professoras da pequena infância, considerando seu conhecimento pré-existente e tornar cada vez mais visível para as participantes a ação musical das crianças - ela revela conquistas importantes e aponta caminhos a serem seguidos. Caminhos que podem conduzir a melhorias nas práticas musicais de professores não especialistas e, conseqüentemente, das relações de adultos com crianças, porque construída na “dupla escuta” e na realidade da escola pública da pequena infância na atualidade. Para tanto, faz-se importante levar em consideração os seguintes pontos apontados pela pesquisa:

- **Que os pesquisadores e especialistas considerem os saberes musicais dos professores não músicos e que os tragam para a construção das propostas de desenvolvimento profissional docente nesse campo.** Isso foi uma questão central neste trabalho, seu objetivo primeiro. O saber pré-existente tem valor e pode ser a fundação sobre a qual se assentam os burilamentos e o aprofundamento nos modos de conduzir o trabalho com a música na etapa educativa em foco neste estudo;

- Como consequência direta desse objetivo primeiro, **que a sequência do conteúdo programático a ser desenvolvido com os professores-alunos seja aberta e não estabelecida *a priori* pelos educadores e pesquisadores.** Que o desejo de aprender e de fazer melhor dos professores seja considerado e trazido para o jogo estabelecido no espaço-tempo formativo, porque isso traz o envolvimento com o trabalho e faz aumentar a confiança de que eles podem educar musicalmente crianças pequenas;

- **Que a escola como uma realidade singular e única seja eleita como o lugar privilegiado para a realização dos aprofundamentos docentes.** As escolas e sua equipe profissional docente não são todas iguais e é em cada uma delas que reside a força que leva às mudanças das práticas já instituídas e arraigadas. Essa força encontra-se basicamente nas reflexões que emanam dos estudos feitos em conjunto e das possibilidades de experimentação, de criação de propostas alternativas, conduzidos por processos que conferem participação e autonomia aos grupos de professores;

- Somado a isso, **o apoio especialista mostrou-se como ponto fundamental para instigar, propor e desafiar os professores na busca dos caminhos mais viáveis para**

cada realidade educativa. Tendo em vista o que o grupo profissional docente já sabe e o que deseja saber, mas propondo sempre um mergulho na especificidade do campo da Educação Musical e em um trabalho guiado por princípios educativo-musicais claros;

- **Que a educação musical realizada nas escolas da pequena infância encontre a sua essencialidade na “dupla escuta”:** foco no fenômeno sonoro e na escuta musical cultivada e na ação das crianças quando fazem música. A quem interessa o conhecimento musical que as crianças conquistam na sua liberdade investigativa de sons e músicas e que pode ser conduzida por adultos qualificados, porque atentos e sensíveis à construção desse conhecimento, senão a elas próprias? A música deve ser vivida, experimentada, “fruída”, sua razão de existir é ser praticada, humanizada, visto que ela não existe de modo apartado de quem a pratica, escuta, ou dela faz uso.

- **Que as concepções de infância e de educação da infância possam ser pensadas, repensadas, buriladas e ampliadas.** Que o trabalho dos professores aconteça, enfim, levando-se em consideração as crianças em primeiro lugar e que a música seja o veículo para alcançarmos um trabalho de qualidade na educação da infância.

Caminhando para a finalização, revelamos que este estudo encontrou limitações no seu desenvolvimento.

A primeira delas é que, como escolhemos trabalhar com docentes da pequena infância, tivemos de realizar a pesquisa de campo com dois grupos de professoras, porque essa etapa educativa encontra-se separada em duas instituições dentro do sistema público municipal paulistano. Trabalhar com dois grupos de professoras e, conseqüentemente, com duas realidades trouxe dúvidas no momento de fazer a análise do material coletado na pesquisa de campo.

O caminho encontrado para diminuir essa diferença foi pensar nas similaridades entre temas abordados e, portanto, tratá-los em conjunto possibilitaria confrontar as informações. A triangulação de dados nos fez optar pela análise conjunta.

Ao pensar a infância como uma categoria de estudo geracional e como nesse estudo ela estivesse sendo abordada já como uma subcategoria, ou seja, apenas a pequena infância estava em foco, não seria justificável tratar os dados em mais uma nova divisão. Com isso, os dados da pesquisa de campo foram tratados no seu conjunto, e quando surgiram questões mais específicas desta ou daquela escola, isso foi apontado, como no caso dos assuntos adjacentes distintos nas duas escolas.

Outra das suas limitações ocorreu pelo fato de as análises terem sido feitas a partir de relatos das professoras sobre suas atuações com as crianças, apesar de também assistirmos

a muitas dessas situações com as filmagens do trabalho realizado por elas. Isso não significou colocar em dúvida essas informações, mas revelou a impossibilidade da confrontação desses dados do ponto de vista das crianças, por exemplo. Essa escuta direta e verdadeira das crianças poderá vir a se constituir em um estudo futuro.

Além desta questão, talvez tivesse sido necessário também dar continuidade a essa investigação ao acompanhar os seus desdobramentos no ano seguinte, mas de maneiras e frequências outras que não a utilizada neste estudo. Essa possibilidade dependia muito do interesse das escolas, mas com isso o trabalho seria muito mais demorado, seria outra pesquisa, e, afinal, o Doutorado tem seus próprios prazos a serem rigorosamente observados.

Nesse ponto, voltamos, então, a Mário de Andrade, porque sempre nos colocamos na posição de aprendiz do que ele, na sua condição de professor, dizia àqueles que o procuravam buscando seus ensinamentos: “Não se preocupe em ser completo, que não é possível ser completo. E aliás é sempre possível em publicação futura de livro, completar o que já publicou em revista” (ANDRADE, 1991, p. 104).

Foi com base nesse fazer musical infantil, possibilitado por esse processo de pensar o aperfeiçoamento musical das professoras em consonância com o que aplicavam com seus pequenos alunos e com o que recriavam a partir das propostas docentes, que construímos essa pesquisa com professoras da pequena infância. Pesquisa-ação como encontro, validada pelas discussões que escutaram a opinião de todas as participantes e que as levou à ampliação do conhecimento no campo da música. A construção do grupo é o que foi diferente, elas mesmas afirmaram.

Se para as professoras, esse processo de construção do conhecimento educativo-musical foi importante e fundamental para o desenvolvimento da “dupla escuta”, para o acontecimento dessa proposta de pesquisa foi essencial que ela tenha se dado com base em “múltiplas escutas”. Escuta e acolhimento das professoras, ao trazerem para a pesquisa de campo seus conhecimentos e repertórios de atuação musical.

Escuta das professoras para nosso saber especialista, ao apontar-lhes novos modos de educar musicalmente adultos em exercício. Escuta das professoras para elas mesmas, no compartilhamento de saberes e de modos de fazer e de trocar estratégias criativas, bem como de buscas e caminhos para a consecução de seu trabalho.

E, finalmente, das professoras para as crianças, ao terem caminhado em direção a elas observando-as e ouvindo com mais atenção sons e músicas vindas de vozes cantando e de variados instrumentos tocando aqui e acolá, dando vida a cada escola da pequena infância. E

que essas escolas, quiçá, possam ser um dia a casa onde habitam com alegria as crianças e suas músicas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Cartas a Luís da Câmara Cascudo**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- _____. **Aspectos da Literatura Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974.
- ANDRÉ, Marli. São Paulo: 2010. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33 n. 3, p. 174-181, set. /dez. 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, Margarete. Pensando a Educação Musical Imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. **Per Musi**. Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 231-236.
- _____. Educação Musical na Contemporaneidade. In **II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**: Anais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002a, p. 18-29.
- _____. Mundos Musicais Locais e Educação Musical. In: **Revista Em Pauta**. Porto Alegre, vol. 13, n. 20, 2002b, p. 95-122.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- _____. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu, colab. Maria Vanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3, Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (1996). Sanção da Lei nº 11.769. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19. ago. 2008. Seção 1, p. 1-2.
- BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Por uma Educação Musical do Pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 288 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC-SP. São Paulo.
- _____. **Criar e Comunicar um Novo Mundo**: as ideias de música de H. J. Koellreutter. 2004. 157 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). PUC/SP. São Paulo

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. **Koellreutter Educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPBELL, Patricia Sheham. Global Practices. In: McPHERSON, G. E. (org.). **The Child as Musician:** a handbook of musical development. New York, EUA: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-Ação, Pesquisa Participativa e Política Cultural da Identidade. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 91-115.

CUNHA, Sandra Mara da. **O Que Mário de Andrade realmente disse.** 1995. 124 p. Dissertação (Mestrado em Artes). ECA/USP. São Paulo.

_____. **Mário de Andrade e a Educação Musical desde os Parques Infantis.** 1990. 51p. Monografia (Especialização em Educação Musical) IA/UFG. Goiânia.

CUNNINGHAM, Hugh. Reinventando a Infância. In: **Open Learn Explore.** The Open University: 2006. Disponível em: <http://www.open.edu/openlearn/history-the-arts/history/re-inventing-childhood>. Acesso em: 04 fev. 2012.

DELALANDE, François. Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil. Pédagogie musicale d'éveil, **Cahiers recherche/musique n°1 INA/GRM**, Paris, 1976. Disponível em: <http://www.francois-delalande.fr/publications/ordre-chronologique/téléchargements-70/>. Acesso em: 16 jul. 2012.

_____. **El rol de los dispositivos en una pedagogía de la creación musical infantil.** François Delalande, Responsable de las investigaciones teóricas, INA-GRM, París - Francia. Traducción: María Guadalupe Segalerba, 1989. Disponível em: <http://www.francois-delalande.fr/publications/classement-par-domaines/téléch-trad-inédites/>. Acesso em: 03 jul. 2013.

_____. **La Música es un Juego de Niños.** Buenos Aires: Ricordi, 1995.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Saberes Essenciais ao Educador da Primeira Infância:** uma reflexão na perspectiva dos protagonistas. 1997. 292 p. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP. São Paulo.

DICK, Bob. Como Conduzir e Relatar a Pesquisa-Ação. In: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-Ação:** princípios e métodos. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. p. 09-42.

- _____. Escrevendo a Dissertação ou Tese Doutoral. In: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-Ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. p. 43-56.
- ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Musical e Formação de Professores: suíte e variações sobre o tema**. São Paulo: Globus, 2012.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935 - 1938)**. Tese. 1994. USP
- _____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 20, p. 60-91, 1999.
- _____. Origens da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, na Cidade de São Paulo: o Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade. **Caderno do Projecto Museológico Sobre Educação e Infância**, Santarém-SP; Brasil, v. I, n.76, p. 1-32, 2001.
- FAVARETTO, Celso. Música na Escola: por que estudar música? In JORDÃO, Giselle; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello. **A Música na Escola**. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012, p. 46-48.
- FERREIRA, Manuela. Do “Avesso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, pp. 55-104.
- _____. “Branco Demasiado” ou... Reflexões Epistemológicas, Metodológicas e Éticas Acerca da Pesquisa com Crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FIDALGO, Zilda. **Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano: um encontro com Barbara Rogoff**. Análise Psicológica 2004, 1 (XXII): p. 7-9.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- _____. Pesquisa-Ação e Prática Docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (orgs.) **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. p. 103-138. São Paulo: Loyola, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ano da publicação original: 1996; ano da digitalização: 2002. Disponível em: www.sabotagem.revolt.org Acesso em: 29 jun. 2012.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía Musical**: dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires/México: Lúmen, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.
- GOBBI, Márcia Aparecida. Mário de Andrade, Infância e Arte: inventividade e políticas públicas para a infância em São Paulo. In: Silvana Rubino. (Org.). **Mário de Andrade e os Parques Infantis**. Vol. 01, p. 15-19. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.
- _____. Conhecimento Histórico e Crianças Pequenas: parques infantis e escolas de educação infantil em São Paulo. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso). Belo Horizonte, v. 28, n. 2, Jun. 2012, p. 203-223, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200010>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas**: um caminho do “eu” ao “nós”. Tese FEUSP, 2003, 298 p.
- HALLDÉN, Gunilla. **The Metaphors of Childhood in a Preschool Context**. AARE Conference. Sydney, 27 Nov - 1 Dec, 2005.
- HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A Educação Musical em Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado. 351p.
- HOLM, Anna Marie. A Energia Criativa Natural. Campinas, SP: **Pró-Posições**, v. 15, n.1 (43) - jan./abr. 2004.
- _____. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, 2007.
- HORNBOSTEL-SACHS. **Sistema de Classificação de Instrumentos Musicais**. Disponível em: <http://dictionary.onmusic.org/terms/1731-hornbostel-sachs>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris ; PROUT, Alan. The Presociological Child. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 2004.
- KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. In JORDÃO, Giselle; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello. **A Música na Escola**. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012, p. 42-45.
- KHULMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, p. 05-19. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. In: **Revista Paulista de Educação Física**. Suplemento 4, p. 07-14. São Paulo, 2001.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O Objetivo da Educação Musical: o humano**. (cópia datilografada do autor para seus cursos de formação). São Paulo: 1994.
- McPHERSON, G. E. (org.) **The Child as Musician: a handbook of musical development**. New York, EUA: Oxford University Press, 2006.
- MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008.
- MULLER, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudos da Infância: outra abordagem para a pesquisa em educação (apresentação). In: **Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação**. Dossiê 2014, Estudos da Infância Brasília: UNB, Vol. 20, nº 41, 2014. p. 11-22. Disponível em: <http://periodicos.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/10729>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- NASCIMENTO, Maria Letícia; MALTA, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. As Políticas e a Gestão da Educação Infantil. In: **Revista Retratos da Escola**, vol. 5 nº 9, Brasília: jul./dez. 2011, p. 201-214. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.
- NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- _____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, vol. 25 nº 1. São Paulo: Jan./Jun. 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto-Portugal: Porto, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. 2010. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais**. Anais: Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.
- PERIC, Thereza. No Exercício da Arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica. **Pró-Posições**. Vol. 24 nº 2, Mai./Ago., 2013. p. 195-220. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jan. 2014.

- PINAZZA, Mônica Appezzato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.85-100.
- PINAZZA, Mônica Appezzato; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-63.
- PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da Pequena Infância. In: **Educação e Sociologia**. Vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Campinas: Universidade de Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- PROUT, Alan. **The Future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children**. New York: Routledge Falmer: 2005.
- QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. **Revista TV Escola**. Boletim 08, Ano XXI, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>. Acesso em: 02 jun.2014.
- QVORTRUP, Jens. A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. (eds) **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: The Falmer Press, 1997, p. 85-106.
- _____. Nove Teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**. Apresentação de Maria Letícia Nascimento. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v.22, n.1, jan./abr. 2011, p. 199-211.
- ROGERS, Alan. **The classroom and the everyday: the importance of informal learning for formal learning**. Conferência de abertura do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e III Encontro de Sociologia da Educação. Braga, Portugal, 25 a 27 de março de 2013.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque**. São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Educ_Infantil/almanaque_mostra_web.pdf. Acesso em: 12 jun.2014.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade**. CEDIC - Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm. Acesso em: 27 set. 2013.

- _____. **Imaginários e Culturas da Infância.** CEDIC - Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em: 25 set. 2013.
- _____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.) **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.
- _____. “Estudos da Criança” como Campo Interdisciplinar da Investigação e do Conhecimento. In: Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal: **Revista Interacções**, nº 10, p. 1-5, 2008. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 01 mar. 2012.
- _____. Estudos da Infância e Sociedade Contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em Questão.** Revista do Departamento de Serviço Social. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009, Ano 12, nº 21-1, p. 15-30.
- _____. **Infância Contemporânea: contributo da Sociologia da Infância.** Disciplina de Pós-Graduação com o autor, Abr/Mai, 2013. São Paulo: FEUSP, 2013a.
- _____. **Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças.** Em publicação, artigo fornecido pelo autor para os participantes de sua disciplina de pós-graduação. São Paulo: FEUSP, 2013b.
- SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante.** Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. Vitória da Conquista: **Práxis Educacional**, vol. 8 n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.
- SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Representações de Professores sobre suas Identidades Profissionais: desafios e contradições. In: SILVA, Elizabeth Ramos; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Terezinha Ricardo de (org.). **Representações Docentes e Discentes em Contextos Educativos.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010, p. 351-384.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação Continuada de Professores e Fracasso Escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez.2006.
- STEARNS, Peter N. **A Infância.** São Paulo: Contexto, 2006.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 06 maio 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29 n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 35 n. 125. p. 63-80, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2014.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Modelo I – Coordenação e Direção das Escolas Participantes da Pesquisa

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada Eu Canto Pra Você: a formação musical do educador da primeira infância, orientada por Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, e que tem como pesquisadora responsável Sandra Mara da Cunha, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail sandram.cunha@usp.br ou telefone (11) XXX-XXXX. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de _____. Compreendo como e por que esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Diretora ou Coordenadora Pedagógica

São Paulo, 7 de março de 2012.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável.

Modelo II - Para os sujeitos participantes da pesquisa

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Eu Canto Pra Você: a formação musical do educador da primeira infância, que tem como pesquisadora responsável Sandra Mara da Cunha, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, a qual pode ser contatada pelo e-mail sandram.cunha@usp.br ou telefone (11) XXX-XXXX. O presente trabalho tem por objetivos:

- 1- desenvolver a formação musical dos professores, considerando seus saberes e experiências com a música, e tendo como ponto de partida suas demandas nessa área e será realizado de forma compartilhada;
- 2- Estimular o professor a buscar seu caminho próprio no trabalho com a música, tendo como ponto inicial as suas vivências musicais, bem como a troca de saberes e experiências com os colegas e as pesquisas e buscas pessoais nessa área do conhecimento;
- 3- Desenvolver outro ouvir para a música, ao propor um trabalho musical que considere a maneira pela qual as crianças pensam e fazem música, e que vai além do modo adulto de fazer música com crianças da primeira infância.
- 4- Fazer um mapeamento de habilidades, saberes e práticas musicais dos professores, que poderão ser indicativos de futuras formações nessa área.

Minha participação consistirá em tomar parte da criação e do desenvolvimento da proposta, atuando musicalmente, observando, experimentando, e contribuindo com questões, assuntos a serem abordados, dúvidas, relatos, depoimentos de situações musicais vivenciadas com as crianças e sugestões e discussões de direcionamentos do trabalho formativo.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

São Paulo, 7 de março de 2012.