

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

SARAH GERVASIO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA AULA DE MÚSICA: CRIAÇÃO MUSICAL E
DUPLA ESCUTA**

FLORIANÓPOLIS

2022

SARAH GERVASIO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA AULA DE MÚSICA: CRIAÇÃO MUSICAL E
DUPLA ESCUTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de pesquisa Educação Musical, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mara da Cunha

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Oliveira, Sarah Gervasio Nascimento de
Participação infantil na aula de música : criação musical e
dupla escuta / Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira. --
2022.

119 p.

Orientadora: Sandra Mara da Cunha
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2022.

1. Educação musical. 2. Sociologia da infância . 3.
Participação. 4. Conservatório. 5. Pandemia . I. Cunha,
Sandra Mara da. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação em Música. III. Título.

SARAH GERVASIO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

**PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA AULA DE MÚSICA: CRIAÇÃO MUSICAL E
DUPLA ESCUTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de pesquisa Educação Musical, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mara da Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membras:

Profa. Dra. Margarete Arroyo
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Dra. Renata Lopes Costa Prado
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Florianópolis, 29 de julho de 2022

Ao meu Aba Pai, por me possibilitar trilhar esse caminho e transformar toda a trajetória em Louvor.

“Porque dele, e por meio dele, e para Ele são todas as coisas.

A Ele, pois, a glória eternamente.

Amém!”

Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pela sua infinita bondade e misericórdia e por me possibilitar a concretização desse mestrado.

À professora Dra. Sandra Mara da Cunha, por me orientar com tanto zelo, dedicação, paciência e comprometimento. A senhora é para mim um exemplo de dedicação e profissionalismo acadêmico.

Às professoras Dra. Margarete Arroyo e Dra. Renata Lopes por aceitarem participar da minha banca examinadora da qualificação e da defesa. Agradeço especialmente pelas contribuições que enriqueceram essa dissertação.

Aos professores e técnicos do PPGMUS da UDESC, por todo o conhecimento compartilhado e pela competência e solicitude com que me atenderam todas as vezes em que necessitei.

Aos colegas do grupo de pesquisa mei – música, educação e infância –, pelas ricas discussões sobre música e infância e pelos estudos compartilhados acerca da temática participação infantil.

À escola de música onde foi realizada a pesquisa de campo, o Conservatório de Música de Sergipe. Agradeço especialmente ao diretor Heitor Mendonça e aos coordenadores Kadja Emanuelle e Joel Magalhães pelo acolhimento e disponibilização para atuação da pesquisa na turma de Teoria e Percepção Musical.

Às crianças participantes da pesquisa de campo, pela motivação para realização da investigação, pelo aceite em participar das atividades que propus e pelos valiosos ensinamentos que me proporcionaram no desenvolvimento das nossas aulas.

Aos pais das crianças, que confiaram em mim, autorizando a participação de seus filhos na realização da pesquisa.

À Isabela, pela cuidadosa revisão do texto. Obrigada pelo seu comprometimento em todas as circunstâncias.

Ao meu esposo Flávio, não há palavras que possam expressar minha gratidão pelo seu apoio incondicional, pela parceria e paciência em cada etapa do mestrado, desde o ingresso até a conclusão. Obrigada por dividir a vida comigo e por ser o meu porto seguro, meu Lar.

À minha mãe, Mirian, e ao meu pai, Ricardo. Tudo o que sou provêm de vocês. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos e pelo incentivo e amparo no trajeto de

cada conquista. Faltam-me palavras para descrever tudo o que vocês são em minha vida. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Mateus e Rute pelos momentos de respiro e diversão em meio à correria do mestrado. Obrigada pela compreensão nas inúmeras vezes em que não pude estar presente. Amo vocês só um pouquinho.

Ao Antônio Chagas, amigo querido que a vida acadêmica me trouxe, obrigada por cada conversa instigante. Seu auxílio no período de ingresso ao mestrado me possibilitou chegar até aqui. Obrigada por tanto.

Aos colegas Gledson Souza, Rodrygo Besteti e Wolney Nascimento, agradeço pelas efervescentes conversas culturais. Nossa parceria me estimulou ao mestrado.

À Lindiane e à Julyanne, amigas queridas que a UFS me trouxe. Vocês são minhas inspirações.

À Rita Simone e à Aparecida Farias, pela compreensão e solicitude nessa etapa final de escrita da dissertação, a vocês minha gratidão.

A todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a produção dessa dissertação.

RESUMO

A participação infantil foi o objeto de estudo desta pesquisa de mestrado. O objetivo geral foi promover a participação infantil em aulas de música com crianças. Os objetivos específicos foram construir espaços e tempos propícios à participação em aulas de Teoria e Percepção Musical; inserir propostas de criação musical nessas aulas; escutar ideias, pontos de vista e sugestões das crianças e acolher suas músicas. Para atingir esses objetivos, a pesquisa se apoiou em autores que pensam a Educação Musical como prática contextualizada (ARROYO, 2002), que consideram os aspectos socioculturais nos processos de aprendizagem e ensino (QUEIROZ, 2021), que enfatizam a importância das vivências musicais inventivas (KATER, 2017), da escuta (LINO, 2008) e da dupla-escuta (CUNHA, 2014, 2017, 2020). A pesquisa fundamenta-se também nos aportes da Sociologia da Infância, tais como a infância como um fenômeno sócio-histórico (JAMES; PROUT, 1997), categoria social do tipo geracional (QVORTRUP, 2010) composta por crianças, consideradas atores sociais (CORSARO, 2011) e sujeitos de direitos (SOARES, 2005). A metodologia adotada foi a pesquisa participativa com crianças (FERNANDES; MARCHI, 2020), a qual envolveu duas etapas de produção de dados. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades entre 10 e 11 anos e uma adolescente de 15 anos nas aulas de Teoria e Percepção Musical do Conservatório de Música de Sergipe, instituição localizada na cidade de Aracaju – SE. Devido à pandemia da Covid-19, a investigação foi realizada por meio de encontros virtuais feitos por videochamadas, os quais compuseram as aulas regulares do grupo de sujeitos participantes deste estudo. Como resultados a pesquisa aponta que, ainda que situada em um contexto de aprendizagem com características pedagógico-musicais pré-determinadas, as crianças desempenharam um papel ativo na construção de seus saberes. Elas fizeram escolhas, interpretaram as situações sob suas perspectivas, exerceram agência e mostraram que é possível promover aberturas no mundo musical do Conservatório. Uma das conclusões mais importantes foi a compreensão do que pode ser definido como a “música das crianças”. Conforme me comunicaram, a música das crianças não é apenas a que elas criam, mas também as que são por elas tocadas, arranjadas, apreciadas ou interpretadas. Ao propor a discussão e a promoção da participação enquanto direito infantil, e ao trazer fundamentos para uma atuação docente

caracterizada por relações mais éticas e menos verticalizadas entre adultos e crianças, espera-se que essa pesquisa traga contribuições para a Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Sociologia da Infância; Participação; Conservatório; Pandemia.

ABSTRACT

Child participation was the object of study of this master's research. The general objective was to promote children's participation in music classes with children. The specific objectives were to build spaces and times conducive to participation in music theory and perception classes; insert musical creation proposals in these classes; listen to children's ideas, points of view and suggestions and welcome their music. To achieve these objectives, the research was supported by authors who think of Music Education as a contextualized practice (ARROYO, 2002), who consider sociocultural aspects in the learning and teaching processes (QUEIROZ, 2021), who emphasize the importance of inventive musical experiences. (KATER, 2017), listening (LINO, 2008) and double-listening (CUNHA, 2014, 2017, 2020). The research is also based on the contributions of the Sociology of Childhood, such as childhood as a socio-historical phenomenon (JAMES; PROUT, 1997), a generational social category (QVORTRUP, 2010) composed of children, considered social actors (CORSARO, 2011) and subjects of rights (SOARES, 2005). The methodology adopted was participatory research with children (FERNANDES; MARCHI, 2020), which involved two stages of data production. The research was developed with a group of children aged between 10 and 11 years old and a 15-year-old teenager in Theory and Perception classes at the Sergipe Conservatory of Music, an institution located in the city of Aracaju - SE. Due to the Covid-19 pandemic, the investigation was carried out through virtual meetings made by video calls, which made up the regular classes of the group of subjects participating in this study.

As a result, the research points out that, although located in a learning context with pre-determined pedagogical-musical characteristics, children played an active role in the construction of their knowledge. They made choices, interpreted situations from their perspective, exercised agency and showed that it is possible to promote openings in the musical world of the Conservatory. One of the most important conclusions was the understanding of what can be defined as "children's music". As I was told, children's music is not just what they create, but also what they play, arrange, enjoy or interpret. By proposing the discussion and promotion of participation as a children's right, and by providing foundations for a teaching practice characterized by more ethical and less vertical relationships between adults and children, it is expected that this research will bring contributions to Music Education.

Keywords: Music Education; Sociology of Childhood; Participation; Conservatory
Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - GRÁFICO DO CAMPO DE CONHECIMENTO	30
FIGURA 2 - GRÁFICO DOS ANOS DE PUBLICAÇÃO.....	30
FIGURA 3 - GRÁFICO DA LOCALIZAÇÃO	31
FIGURA 4 - FOTO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE SERGIPE	48
FIGURA 5 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “FLUINDO NOTAS DE DÓ A DÓ EM UNIÃO”	68
FIGURA 6 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “ESPERANÇA”	71
FIGURA 7 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “PASSEANDO NO PARQUE”	72
FIGURA 8 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “ALEGRIA”	72
FIGURA 9 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “CAMINHO DA VITÓRIA”	76
FIGURA 10 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “DEGRADÊ”	77
FIGURA 11 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “FLYING”	78
FIGURA 12 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “MELODIA DA JÚLIA”	82
FIGURA 13 - TRANSCRIÇÃO DA MÚSICA “TERÇAS”	83
FIGURA 14 - PRINT DE CONVERSA NO WHATSAPP	86
FIGURA 15 - FOTO DO PERFIL DO GRUPO DO WHATSAPP	86

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - DATAS DOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS.....	57
QUADRO 2 - REPERTÓRIO DAS MÚSICAS CRIADAS PELAS CRIANÇAS.....	65
QUADRO 3 - REPERTÓRIO DAS MÚSICAS INTERPRETADAS PELA TURMA NO ENCERRAMENTO DA PESQUISA.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMSE	Conservatório de Música de Sergipe
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIC	Formação Inicial e Continuada
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGMUS	Programa de Pós-Graduação em Música
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE	Sergipe
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. EDUCAÇÃO MUSICAL: PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES	21
1.1 CONCEPÇÕES DE MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL	21
1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONEXÃO COM A INFÂNCIA	24
1.3 REVISÃO DE LITERATURA: EDUCAÇÃO MUSICAL E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	28
2. AS CRIANÇAS PELAS LENTES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA....	33
2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIA	33
2.2 EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	35
2.3 GERAÇÃO, INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL.....	39
2.4 ESTRUTURA E AGÊNCIA	41
2.5 CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS	43
2.6 CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS: PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM FOCO.....	44
3. TEMPOS E ESPAÇOS DE UMA PESQUISA PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS 48	
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	48
3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA PANDEMIA	51
3.3 METODOLOGIA	55
3.4 A PESQUISA DE CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	56
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	58
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4. PARTICIPAÇÃO INFANTIL E CRIAÇÃO MUSICAL.....	62

4.1 OS SABERES TECNOLÓGICOS DAS CRIANÇAS EVIDENCIADOS NO INÍCIO DAS CRIAÇÕES MUSICAIS	66
4.2 MÚSICAS DA PANDEMIA.....	70
4.3 CONEXÃO ENTRE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS	73
4.4 EXPLORAÇÕES INSTRUMENTAIS E INSPIRAÇÕES MUSICAIS.....	77
5. PARTICIPAÇÃO INFANTIL E AGÊNCIA	85
5.1 A OCUPAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL	85
5.2 “QUERO UMA PLAYLIST, COM A MÚSICA DE TODOS”	92
5.3 RECONHECIMENTO DA AUTORIA.....	94
5.4 AFINAL, O QUE É A MÚSICA DAS CRIANÇAS?	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES.....	110

INTRODUÇÃO

Ao refletir acerca do meu percurso como professora de música, hoje percebo que muitas vezes coloquei o foco na busca pela aula ideal. Isso incluía o que julgava ser, naquele momento, o melhor planejamento, a escolha ou criação de um bom material didático, e a opção pela metodologia que presumia mais apropriada. Percebi, no entanto, que essas preocupações e tentativas de dar uma excelente aula estavam mais centradas em dois pontos: a atuação enquanto professora de música e os modos de pensar e colocar em prática os processos de ensino-aprendizagem musical. Essas escolhas não consideravam, todavia, as crianças, suas perspectivas e seus interesses. Ao finalizar as aulas, em um movimento de autoavaliação, questionava-me: a aula tinha sido bem-sucedida? Em qual perspectiva, na minha ou das crianças?

Ingressei no mestrado com essas inquietações. Ao entrar em contato com a Sociologia da Infância e estudar a infância como uma categoria social permanente do tipo geracional, e a participação infantil como um direito civil das crianças, comecei a refletir, de modo mais profundo, no que concerne à ausência da participação das crianças nos processos de ensino e aprendizagem da música. Ponderei, com base nesses estudos, sobre quanto suas vozes eram pouco ouvidas e suas ideias nem eram consideradas nos meus planejamentos e nas atividades propostas.

Assim, nesse processo de reflexão, a partir de leituras e estudos sobre a infância e a participação infantil, e também sobre abordagens pedagógicas promotoras de práticas musicais criativas, comecei a questionar qual o lugar das crianças na Educação Musical. Indaguei-me o quanto lhes era dado espaço para se expressarem nas aulas de música, inclusive musicalmente, trazendo suas ideias e conhecimentos para a criação de suas próprias músicas.

Com base no exposto, situo como objeto dessa pesquisa de Mestrado em Educação Musical a participação infantil em aulas de música. Com participação, refiro-me à promoção de situações nas quais as crianças possam participar de escolhas, tomar decisões musicais e ocupar o papel de agentes em seus processos de aprendizagem, de modo que suas intenções, sugestões e criações musicais possam ser estimuladas e acolhidas por seus professores. Uma aprendizagem tal que possa ser pautada pela vivência, pela prática musical, e que assuma um caráter mais criativo e participativo. Partindo dessa micro realidade social das aulas de música, ao ter como intuito o envolvimento das crianças na sua própria aprendizagem musical, a intenção

é reconhecer que a participação delas tem um papel fundamental não apenas na aprendizagem musical propriamente dita, mas também na construção da sociedade, da história, das instituições e nos processos de socialização entre pares e com os adultos.

Tendo em vista a intenção de repensar a ação docente comprometida com a promoção do exercício da participação infantil em aulas de música no contexto de um conservatório, levanto a seguinte questão de pesquisa “Como tornar as aulas de Teoria e Percepção Musical de uma turma de iniciantes no estudo da música, mais criativa e participativa, baseada em processos colaborativos entre professores e estudantes?

Ao ter essa questão como norte para a investigação, o objetivo geral foi promover a participação infantil em aulas de música com crianças. Os objetivos específicos foram: (1) construir espaços e tempos propícios à participação em aulas de Teoria e Percepção Musical (2) inserir propostas de criação musical nessas aulas; (3) escutar ideias, pontos de vista e sugestões das crianças; (4) acolher suas músicas.

Estudar a Sociologia da Infância e seus diálogos com a Educação Musical me proporcionou pensar o lugar das crianças na Educação Musical e considerar sua participação nas aulas de música. A Sociologia da Infância reconhece as crianças como atores sociais, componentes da geração infância, que forma a estrutura da sociedade, e como sujeitos que também possuem o direito de participação (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, SOARES, 2005). O encontro com essa concepção de infância ocorreu ao ingressar no mestrado e integrar o Grupo de pesquisa *mei – música, educação, infância*. É importante ressaltar que este trabalho se vincula à pesquisa intitulada “Crianças na aula de música: participação infantil na educação musical escolar”.¹

A concepção das crianças como atores sociais competentes surge como um contraponto à ideia das crianças como seres passivos e em processo unilateral de socialização. Essa é uma concepção que promove as crianças ao estatuto de sujeitos sociais e afasta a perspectiva de que elas são futuros adultos em construção, permeada por uma visão antecipatória da infância como um *vir a ser* (QVORTRUP, 2010).

¹ Projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Sandra Cunha, no CEART/UEDESC. Aprovado pela Plataforma Brasil - CAAE nº 46038821.1.0000.0118.

O ponto da mudança da concepção de uma Educação Musical que visibilize as crianças como sujeitos sociais coloca-se quando elas são vistas a partir da própria perspectiva, situada no presente. Assim, faz-se necessário que as crianças participem das suas experiências de aprendizagem musical, como exercício do direito de participação por meio de um envolvimento ativo, no sentido de ter uma voz que fala, é ouvida e é considerada nas tomadas de decisões (CUNHA, 2017, 2020).

Para dar conta de seus objetivos, a pesquisa se apoia em autores que pensam a Educação Musical como prática contextualizada (ARROYO, 2002), consideram os aspectos socioculturais (QUEIROZ, 2021), e enfatizam a importância das vivências musicais inventivas (KATER, 2017), da escuta (LINO, 2008) e da dupla-escuta (CUNHA, 2014, 2017, 2020). A pesquisa fundamenta-se também nos aportes da Sociologia da Infância, tais como a infância como um fenômeno sócio-histórico (JAMES; PROUT, 1997), categoria social do tipo geracional (QVORTRUP, 2010) composta por crianças, consideradas atores sociais (CORSARO, 2011) e sujeitos de direitos (SOARES, 2005).

A investigação é de natureza qualitativa e sua abordagem é a pesquisa participativa com crianças (FERNANDES; MARCHI, 2020). Como parte desta investigação, foi desenvolvida pesquisa de campo com uma turma de crianças do Conservatório de Música de Sergipe. Devido à pandemia da COVID-19², a pesquisa ocorreu por meio de encontros virtuais feitos por videochamadas, os quais compuseram as aulas regulares de um grupo de estudantes da instituição da qual eu era a professora.

A turma participante da pesquisa foi composta por crianças e adultos. No entanto, o foco da investigação esteve direcionado às crianças. No período em que a investigação foi realizada, havia sete crianças com idades entre 10 e 11 anos, e uma adolescente de 15 anos. A justificativa para que essa pesquisa se apoie na Sociologia da Infância e seus conceitos fundantes se assenta na perspectiva da infância como categoria social, do tipo geracional, e nas crianças como indivíduos tutelados pelos pais, ou pelo Estado, e em idade escolar (QVROTRUP, 2011). Em um determinado momento da pesquisa de campo, na intenção de saber como se identificavam,

² Pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2, que causa a doença Covid-19, conforme denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS)

questionei o grupo e apenas a adolescente declarou não ser criança, todos os demais afirmaram que se consideravam crianças.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram (1) as notas da observação participante registradas durante e após os encontros-aulas; (2) a gravação de áudios, vídeos e captura de tela das aulas, das falas das crianças e de suas músicas, em registros gravados em áudios e transcritos em partituras; (3) a transcrição das falas das crianças e o registro das mensagens escritas no *chat*. Todo esse material compôs o caderno de campo. Por envolver a participação de crianças, a pesquisa se submeteu à análise ética, com projeto aprovado pela Plataforma Brasil, CAAE nº 47236021.3.0000.0118.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro deles é dedicado à Educação Musical, no qual são discutidas concepções de Música e Educação Musical, bem como princípios para pensar uma educação musical da infância. O capítulo também traz uma revisão do estado do conhecimento acerca da relação entre a Educação Musical e a Sociologia da Infância nas pesquisas acadêmicas brasileiras (teses e dissertações).

O segundo capítulo apresenta a Sociologia da Infância. Os conceitos fundantes deste campo, tais como a definição de crianças e infância, a infância enquanto categoria geracional, estrutura e agência, as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, constituem o referencial teórico para pensar a infância e a participação infantil na aula de música.

No capítulo três, referente aos caminhos de uma pesquisa participativa com crianças, encontram-se dados do contexto no qual a pesquisa de campo foi desenvolvida, a metodologia e os instrumentos de pesquisa adotados, bem como os procedimentos éticos e a técnica de análise dos dados.

O quarto capítulo aborda a análise de dados que emergiram na pesquisa de campo a partir das perspectivas das criações musicais e da participação infantil. São apresentadas as temáticas sobre as quais as músicas versaram e as características das composições infantis.

O quinto, e último capítulo, também aborda os resultados e a análise dos dados obtidos no campo, porém pela perspectiva da participação infantil e da agência das crianças. Esse capítulo discute o que as crianças comunicaram por meio das sugestões e decisões tomadas e como isso impactou o desenrolar dos encontros-aulas.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL: PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES

1.1 CONCEPÇÕES DE MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Ação social existente em diferentes culturas, a música é produzida por distintos grupos sociais e se constitui como produto e processo de um dinâmico movimento social,

[...] uma expressão humana constituída por organizações estético-sonoras multifacetadas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sob esse prisma, música é diversa em sua natureza, pois emerge de manifestações plurais, características das singularidades que constitui a diversidade de culturas (QUEIROZ, 2021, p. 163 -164).

Queiroz (2021) tematiza a relação entre música, sociedade e cultura afirmando a música como um fenômeno sociocultural. Essa perspectiva articula dois aspectos presentes na música, a universalidade e a singularidade. Apesar da recorrência universal, este fenômeno é expresso por meio de organizações sonoras singulares, de acordo com as especificidades culturais (QUEIROZ, 2021). Em uma analogia na qual tematiza a similaridade da música com o ser humano, o autor afirma que

[...] o corpo (dimensão física) possui um papel importante na identidade do sujeito e na sua relação com o mundo, mas sem a dimensão viva (a mente e a alma), é apenas um objeto morto, incapaz de se tornar ser humano. Assim, a dimensão física da música (ritmo, melodia, harmonia, tessitura, textura, entre outros) tem um papel importante na representação do que cada expressão musical é, mas sem a dimensão viva constituída no significado, nos valores, no sentido, no sentimento, tais elementos são apenas objetos sem alma e, portanto, algo sem qualquer expressão ou sentido cultural (QUEIROZ, 2021, p. 164).

A relação do ser humano com a música pode acontecer de diversas maneiras, como por exemplo por meio da apreciação, execução ou criação. Os sentidos atribuídos a essas ações obtêm significações quando “os aspectos físicos são ouvidos inseparavelmente das dimensões simbólicas, do significado e do sentido cultural que essa música ganhou” (QUEIROZ, 2021, p. 164).

Ao abordar os processos de criações musicais, Kater (2017) amplia essa discussão e faz uma distinção entre “música exterior” e “música interior”, como “duas vertentes que compõem o sentido de música no ser humano” (KATER, 2017, p. 156). Segundo o autor a “música exterior” é a música social e musicológica, na qual “incide

a apropriação da tradição, a informação e a educação; tudo o que nos precede e representa o patrimônio constituído de conquistas e descobertas” (KATER, 2017, p. 155). A “música interior” diz respeito à “dimensão da liberdade e da experimentação, da originalidade e da criação” (KATER, 2017, p. 155). Em suma, a conexão entre as duas vertentes possibilita a compreensão de que as músicas carregam influências dos produtos sonoros já existentes somado ao caráter inventivo e inovador das criações musicais.

A articulação entre as dimensões física e viva, mencionadas por Queiroz (2021), e as vertentes interior e exterior, citadas por Kater (2017), conduzem a uma perspectiva abrangente e plural da música. Ambas as definições se constituem como conceitos amplos que possibilitam a percepção do “eu” e do “outro” e dos aspectos social e relacional presentes nas práticas e nos processos de ensino-aprendizagem da música. Estes aspectos são fundamentais quando consideramos as relações que se estabelecem entre professores e estudantes na aula de música, porque a compreensão do que é música carrega em si o modo como nos relacionamos com ela e os sentido que lhes atribuímos.

A Educação Musical, por sua vez, é uma área de conhecimento que se dedica a pensar e construir referenciais acerca dos processos de ensinar e aprender música. De acordo com Arroyo (2002a, p. 18-19) “o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles”.

Os questionamentos que têm ocupado o foco de interesse das pesquisas inscritas nesse campo estão voltados para “os problemas da apropriação e transmissão musical orientando-se principalmente nas questões: quem faz música, qual música, como e por que a fazem?” (SOUZA, 2020, p. 12). Na compreensão de Queiroz (2021, p. 162-163), a área de conhecimento Educação Musical “representa um universo de pesquisa e ação educacional no âmbito da música que transcende qualquer limite disciplinar e se insere em um universo abrangente de trocas e interações entre distintos campos de saberes”. O autor define a Educação Musical como

[...] um fenômeno, ou o seu estudo, estabelecido em processos e situações sistêmicos de transmissão de conhecimentos e saberes musicais, concebido e vinculado a dimensões abrangentes da cultura, que se constitui na diversidade de grupos e indivíduos, a partir das múltiplas interações que

tecem socialmente e das distintas nuances que os caracterizam como humanos (QUEIROZ, 2021, p. 163).

Essa definição abrange e amplia o conceito de música como um fenômeno sociocultural que é plural e diverso. A concepção de que existem diferentes modos de praticar música conduz à compreensão de que a Educação Musical pode acontecer com base em diferentes direcionamentos, seja pelos contextos ou pelas abordagens de ensino, e se constrói nas relações entre quem ensina e aprende música.

Há diferentes espaços/contextos em que a Educação Musical ocorre. Alguns desses contextos são formais, como as escolas de educação básica e cursos superiores da área; não formais, como é o caso das escolas especializadas, conservatórios de música e grupos de prática; e informais, situações nas quais acontecem trocas de saberes, informações e aprendizagens na vida cotidiana. A respeito dessa diversidade de contextos, Arroyo (2002b) afirma uma abordagem sociocultural da Educação Musical. Segundo a autora “há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical” (ARROYO, 2002a, p. 20) e que “nenhuma prática é melhor que outra, mas que cada uma deve ser compreendida no seu contexto de construção e ação” (ARROYO, 2002b, p. 98).

O conceito de mundos musicais de Finnegan (1989), citado por Arroyo (2002b), possibilita a compreensão de que os múltiplos contextos possuem características, objetivos e direcionamentos distintos, mas que não são isolados entre si. Conforme explica Arroyo (2002b), esse conceito pode ser compreendido como

[...] um espaço social marcado por singularidades estilísticas, de valores, de práticas compartilhadas, mas que interagem com outros mundos musicais, promovendo o recriar de suas próprias práticas, bem como o ordenamento de diferenças sociais (ARROYO, 2002b, p. 101).

Em uma escola de música, como é o caso do Conservatório de Sergipe, local onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, os mundos musicais de estudantes e professores contemplam manifestações culturais diversas, tais como Samba de coco e Reisado; produtos midiáticos dos jogos eletrônicos e programas de TV; coletivos de prática em conjunto, como o Grupo de Flauta doce, o Grupo de Percussão e a Camerata de Cordas, e o repertório que compõe as aulas de instrumentos dos estudantes. Esses diferentes cenários podem surgir em uma aula de Teoria e Percepção Musical, por exemplo, como experiências musicais vivenciadas pelos alunos e compartilhadas com professores ou entre colegas. A existência de diversos

caminhos musicais dentro de um mesmo contexto de ensino enriquece as trocas de conhecimento e promove uma aprendizagem multifacetada.

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, 1997 *apud* ARROYO, 2013, p. 231).

A Educação Musical, enquanto campo de conhecimento e de prática voltada à formação, é essencialmente relacional e deveria ser sempre contextualizada, pois envolve as perspectivas de quem aprende, de quem ensina e do fazer musical como motivo desse encontro. Os processos de ensino e aprendizagem, quando situados na prática da sala de aula e envolvem crianças, revelam concepções que professores de música têm sobre educação e infância, as quais, por sua vez, conduzem aos direcionamentos e abordagens de ensino escolhidos para esse processo.

Na seção seguinte, serão abordadas as perspectivas de uma Educação Musical que tem dialogado com a infância e que tem buscado se aproximar das crianças. A infância é mencionada não no sentido de público-alvo – para quem os processos de ensino são direcionados –, mas como categoria social composta por atores sociais que participam e tomam parte nos processos de aprendizagem musical em que estão envolvidos.

1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONEXÃO COM A INFÂNCIA

A proposta de uma Educação Musical que tem buscado se aproximar da infância, dos modos de pensar das crianças e da forma como se relacionam com o fazer musical, tem sido tematizada por Lino (2008) e Cunha (2014, 2017, 2020). Essas autoras têm pensado em perspectivas de processos de ensino-aprendizagem musical abertos às crianças e incentivadora de suas músicas.

O surgimento dessa nova perspectiva se situa nos diálogos que vêm sendo estabelecidos entre os campos Educação Musical e Sociologia da Infância. A Sociologia da Infância é um campo que tem orientado pesquisas que dimensionam a infância como categoria geracional permanente na estrutura social e as crianças como atores sociais que devem ser estudados por elas mesmas. Nessa perspectiva de diálogo, a partir da Educação Musical, as crianças passam a ser consideradas como

unidade básica de análise nas pesquisas e como sujeitos que possuem o direito de participar dos processos em educação musical nos quais estão envolvidos. Segundo Cunha (2020, p. 3):

Os contributos dos estudos da infância à educação musical e desta aos campos da educação e dos estudos da infância podem gerar debates interdisciplinares instigantes que levam a modificações nos modos de pensar as crianças e de atuar com elas. São trocas de saberes que se alimentam e se retroalimentam, ampliam conhecimentos, provocam rupturas, lançam desafios, reafirmam a ética como fundamento primeiro da docência na infância [...].

A investigação etnográfica desenvolvida por Lino (2008) foi o marco inicial no estabelecimento da relação da Educação Musical com a Sociologia da Infância. Ao adotar a concepção de infância proposta por este novo campo de estudos, a autora rompeu com as ideias de Piaget e as influências da Psicologia do Desenvolvimento na Educação Musical, dado que, pensar o desenvolvimento infantil em etapas e a infância enquanto idade em trânsito para a idade adulta são pontos de vista que generalizam e universalizam a infância e as crianças. Essas são interpretações, até então, dominantes nos estudos inscritos no campo da Educação Musical. Partindo desse entendimento acerca da infância e da educação musical com crianças, Lino objetivou “escutar sensivelmente a música das crianças na escola” (2008, p. 17). Sua pesquisa, realizada em uma escola de educação infantil, propôs o “barulhar” como a música das culturas da infância.

Cunha (2020) propõe pensar uma Educação Musical da Infância “não em um sentido de pequenez e de pouca profundidade de conhecimento, mas de potência inventiva tal como as crianças têm [...] mostrado” (CUNHA, 2020, p. 11). Esse é um ponto de vista que permite a compreensão de um processo de aprendizagem musical que também pertence às crianças, logo, busca espaços e tempos para que as suas músicas também encontrem locais de ressonância nas aulas.

Baseados em processos de aprendizagem musical, que são construídos de forma compartilhada entre adultos e crianças, em relações éticas com as crianças, alguns princípios são enumerados por Cunha (2020) como possíveis pressupostos de uma Educação Musical da Infância. Esses pressupostos constituem novas formas de pensar e atuar com crianças na aula de música, e podem conduzir a uma aprendizagem musical fundada em uma perspectiva relacional mais simétrica. Trata-

se dos princípios: abordagens criativas e participativas por meio da experiência inventiva, a dupla escuta e o reposicionamento do lugar docente (CUNHA, 2020).

Um dos princípios citados por Cunha (2017; 2020), o das abordagens criativas, é também utilizado por Kater (2017; 2019), criador e coordenador do projeto “A Música da Gente”, no qual o educador conduz a proposta direcionada a crianças de escolas públicas de São Paulo, com ações norteadas predominantemente pela vivência e pela criação musical. O autor ressalta a importância que deve ser dada à criação musical, ou, nas palavras dele, às “vivências musicais inventivas”,

[...] porque é através delas que estimulamos alternativas de expressão autênticas, propositivas e com potencial de transformação da realidade, que para acontecer de fato demandam, a cada um, estar inteiro na realidade que habita, conhecendo-a “na teoria” e com ela interagindo “na prática” (KATER, 2017, p. 163).

O “estar inteiro na realidade em que habita” (KATER, 2017, p. 163) é um processo que envolve os participantes em um determinado nível de engajamento e interação no desenvolvimento da sua própria musicalidade. Apesar de não se fundamentar na Sociologia da Infância, as reflexões de Kater (2017) sobre o projeto mencionado propõem incluir o envolvimento das crianças, ao considerar o que expressam, e ao fomentar espaço para experimentações e criação musical.

No âmbito da Educação Musical, uma das importâncias das abordagens criativas reside, de acordo com Cunha (2017, p. 47), no “caráter de abertura e acolhimento para as crianças” e na possibilidade de fazer música desde as primeiras aulas, seja improvisando ou compondo. A autora destaca que “essas abordagens promovem uma aproximação em direção às crianças, como se os professores se desadultizassem porque passaram a levar em consideração tantos seus saberes como os contextos aos quais elas pertencem” (CUNHA, 2020, p. 13), o que possibilita uma aprendizagem plena de significados para elas, e não apenas para os adultos (CUNHA, 2017).

As criações musicais são abertas à participação infantil das crianças em suas próprias trajetórias de aprendizagem musical. A participação, aqui mencionada, vai além da presença física e visual, convida as crianças a estarem totalmente presentes e ocuparem o espaço de forma sonora e musical. A atuação das crianças nesses contextos de práticas criativas ganha um sentido mais amplo que transpõe a ideia de fazer parte e envolve o poder das múltiplas expressões que podem soar, também, por

meio das suas músicas. Nesse sentido, as criações musicais das crianças são expressões de ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, e tudo aquilo que as envolve e as toca. “À sua maneira, essas criações representam um espaço de aceitação, inclusão e acolhimento para cada criança” (KATER, 2017, p. 161).

Brito (2019) igualmente enfatiza a potência da criação e corrobora com Kater (2017) quando se refere à música como um jogo que se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras em improvisações, em repetições diferentes por meio de invenções em suas muitas instâncias e possibilidades. Ao compreender que a criação envolve possibilidades como composição, arranjo e improviso, sublinho que nesta dissertação o termo “criações” refere-se às composições infantis registradas e compartilhadas por meio da escrita tradicional, a partitura. Nesse sentido, Brito (2019) afirma que a interação entre essa abordagem criativa e os modelos de estruturação musical tradicionais vigentes e/ou dominantes fortalece os modelos tradicionais ao mesmo tempo em que provoca transformações.

Outro princípio mencionado por Cunha (2020) como favorável à participação infantil nas aulas de música é a escuta ativa, um conceito complementar à criação. Enquanto os processos criativos estão relacionados à abertura por meio da qual as crianças se expressam, falam de si e de suas relações com a música, a escuta ativa está relacionada à recepção e disponibilidade docente ao acolhimento e apreensão do que comunicam as crianças por meio de suas criações.

Apesar do termo “escuta” denotar o sentido de audição de sons musicais, a escuta ativa diz respeito, também, ao acolhimento e consideração do que expressam as crianças – a “dupla escuta” das crianças e de suas músicas (CUNHA, 2014). Nesse sentido, o conceito da “dupla escuta” compreende o “foco no fenômeno sonoro e na escuta musical cultivada e na ação das crianças quando fazem música” (CUNHA, 2014, p. 156). Trata-se de uma atuação docente “atenciosa e acolhedora para as crianças fazendo música” (CUNHA, 2014, p. 153), que envolve processos de negociação entre crianças e adultos e sugere a inclusão do que indicam as crianças no desenvolvimento de suas trajetórias de aprendizagem na música.

Pode-se observar que tanto o princípio das abordagens criativas quanto o da dupla escuta conduzem ao terceiro princípio mencionado por Cunha (2020), o reposicionamento do lugar docente. A autora afirma que

Nesse caminho de escutas, adultos reconfiguram suas concepções de educação musical e de infância e são conclamados a reposicionar o lugar

docente: de ensinadores de habilidades de tocar e cantar para o de acolhedores da curiosidade das crianças diante de instrumentos musicais e objetos que soam, e o de promotores de aprendizagens pela via dos processos de criação (CUNHA, 2020, p. 3-4).

O papel do professor nesses processos não é secundário, pelo contrário, “é crucial e a ser ressignificado para se colocar consonante com a dupla escuta” (CUNHA, 2020, p. 11). Sob essa perspectiva, a atuação docente adquire uma postura mais horizontal porque considera que a aprendizagem musical é um processo não apenas direcionado às crianças, mas feito em parceria com elas, pois este também lhes pertence, não apenas como público-alvo, mas como participantes e agentes de suas aprendizagens.

Em suma, esses princípios possibilitam novas perspectivas para os modos de pensar e atuar com as crianças e podem conduzir à promoção de tempos e espaços para a participação infantil na aula de música. Esses são pressupostos que levam em consideração os saberes que as crianças possuem, os contextos aos quais pertencem e buscam a promoção de diálogos entre música, educação e infância (CUNHA, 2020).

1.3 REVISÃO DE LITERATURA: EDUCAÇÃO MUSICAL E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Ao tomar conhecimento dos trabalhos de Lino (2008) e Cunha (2014; 2017; 2020), autoras que têm tecido diálogos entre os campos da Educação Musical e Sociologia da Infância, buscamos conhecer outros trabalhos científicos que também tematizam essa relação interdisciplinar. O levantamento foi realizado de forma colaborativa pelos membros do Grupo de pesquisa *mei – música, educação, infância* – grupo do qual faço parte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Efetuamos esse levantamento com o intuito de mapear trabalhos que tematizam crianças e infância, com o objetivo de refletir sobre a aproximação entre as duas áreas, Educação Musical e Sociologia da Infância.³

³ O levantamento foi realizado de forma colaborativa por Sandra Mara da Cunha, Dhemy Fernando Vieira de Brito e Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira. Os resultados foram apresentados como comunicação de pesquisa no XXXI Congresso da ANPPOM, em 09 dezembro de 2021 com o título “Educação musical e Sociologia da infância no Brasil: uma relação emergente”.

O levantamento realizado, do tipo “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006), é caracterizado pela busca de um tipo específico de texto científico, aqui representado pelos trabalhos de pós-graduação – teses e dissertações, inscritas no campo da Educação Musical. O levantamento considerou especialmente as pesquisas que tematizam crianças em processos de ensino e aprendizagem da música.

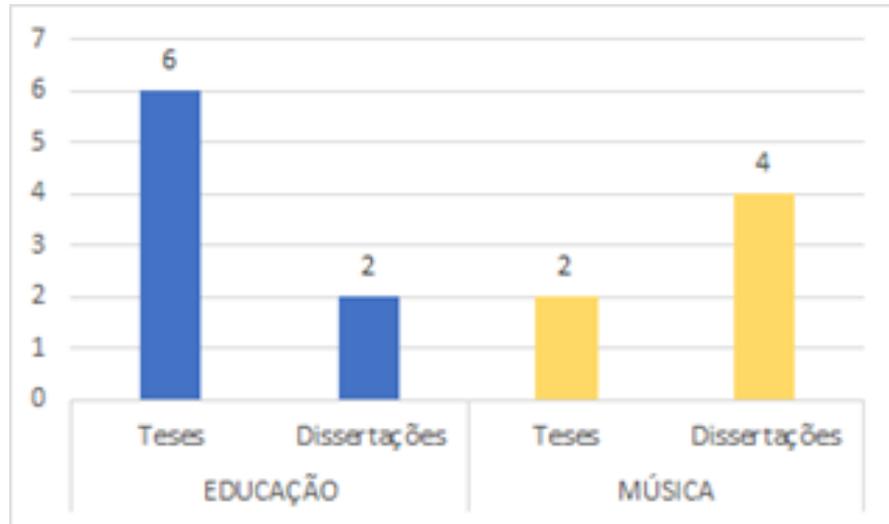
Os critérios que orientaram as buscas dos trabalhos acadêmicos foram: (1) ter base teórica fundada em pressupostos e conceitos da Sociologia da Infância para pensar crianças e infância; (2) pesquisas que foram desenvolvidas com crianças e sobre crianças; (3) terem sido desenvolvidas nas áreas da Educação Musical, da Educação e da Sociologia; (4) investigações desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2020, com a publicação de Lino (2008) como marco inicial.

As buscas foram realizadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a partir das palavras-chave: educação musical, sociologia da infância e estudos sociais da infância. A essas palavras principais que demarcaram os campos científicos foram acrescentadas outras que remetiam a conceitos fundantes da Sociologia da Infância – culturas infantis/culturas da infância, geração, agência, participação infantil, e outras relativas aos contextos educativos e temáticas de interesse de pesquisa de membros da equipe – coro infantil/coral infantil, escola de música e música de tradição oral. Para essa dissertação, especifiquei a busca com as palavras-chave geração, agência, participação infantil e escola de música.

Após três fases de busca, chegamos à definição do *corpus* da pesquisa com um total de quatorze trabalhos, oito teses e seis dissertações. Posteriormente à leitura integral dos trabalhos separamos as categorias de análise de acordo com o campo de conhecimento, região do país, contextos de pesquisa, metodologias utilizadas e as temáticas de pesquisa. A partir do estabelecimento dessas categorias analisamos o que esses dados nos diziam.

A análise do *corpus* revelou que as pesquisas foram desenvolvidas em programas de pós-graduação nos campos da Educação (57,1%) e Música, na linha de pesquisa Educação Musical (42,9%), conforme ilustrado no gráfico a seguir.

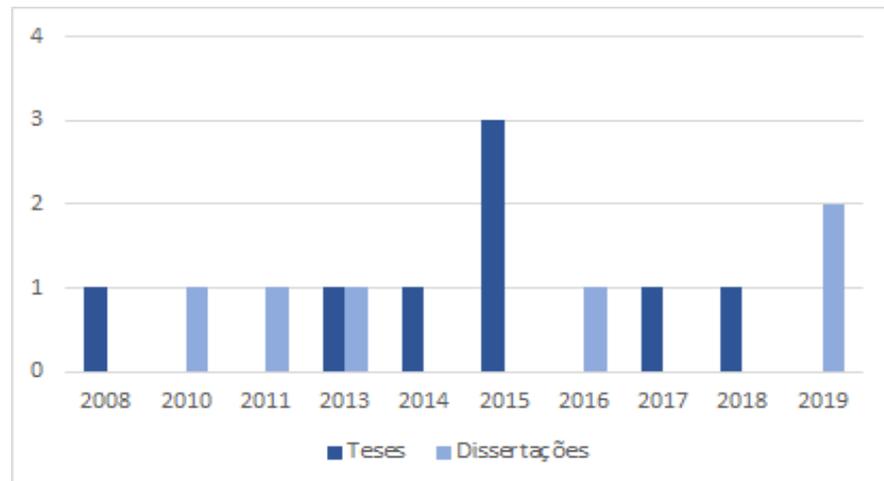
Figura 1 - Gráfico do campo de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos anos de publicação, a média foi de um trabalho defendido a cada ano a partir de 2008, sobressaindo-se o ano de 2015 com três teses, e o ano de 2019 com duas dissertações, como pode ser observado no gráfico a seguir:

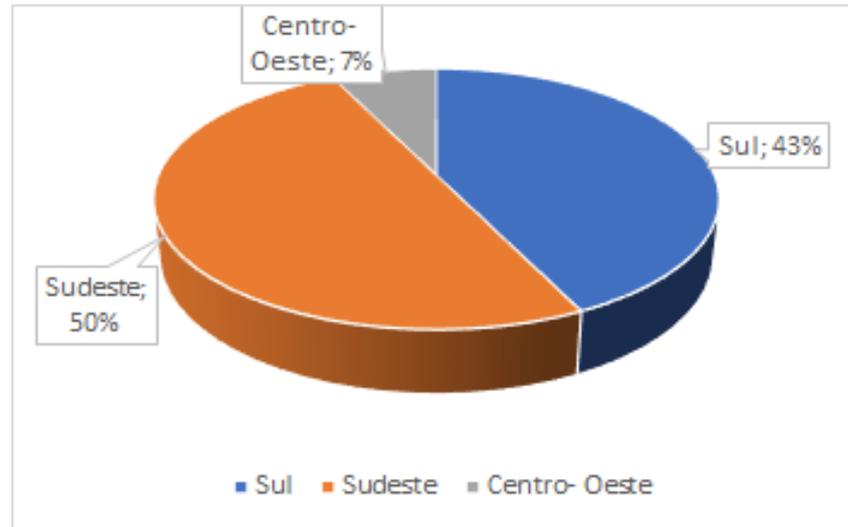
Figura 2 - Gráfico dos anos de publicação



Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas foram desenvolvidas em programas predominantemente das regiões Sul (43%) e Sudeste (50%), com apenas um deles localizado na região Centro-Oeste (7%).

Figura 3 - Gráfico da localização



Fonte: Elaborado pela autora

Ao refletir sobre esses dados, observamos que a predominância de trabalhos realizados nas regiões sul e sudeste indicam que as crianças dessas regiões têm sido as mais pesquisadas, enquanto no centro-oeste elas foram menos investigadas. Crianças das regiões norte e nordeste não têm sido contempladas nas investigações que versam sobre música e infância. Este fato aponta que a temática música e infância, com base teórica fundada na Sociologia da Infância, têm tido pouco crescimento em nosso país e que ainda há espaço para ampliação das percepções e escutas de crianças brasileiras.

Em relação aos contextos em que as pesquisas foram realizadas, predominou a educação básica, com maior número de pesquisas desenvolvidas na etapa da educação infantil, seguida pelos anos iniciais do ensino fundamental. Houve a ocorrência de outros contextos fora da educação básica, mas ainda dentro do âmbito escolar. Trabalhos desenvolvidos em outros contextos, tais como escola de iniciação artística e projeto social, foram encontrados em menor incidência. Essa predominância de investigações no contexto escolar indica uma forte relação com a educação infantil, que pode ser explicada pela entrada da Sociologia da Infância no Brasil ter ocorrido no campo da Educação, mais especificamente pela educação infantil (NASCIMENTO, 2013). Outra questão que emerge dos contextos é a baixa incidência de pesquisas realizadas em outros cenários de aprendizagem de música, como por exemplo, escolas de música, grupos de prática de música popular e de tradição oral.

As metodologias, adotadas em conformidade com as temáticas das pesquisas, indicam uma aproximação em direção aos sujeitos da pesquisa, tais como a pesquisa-ação, pesquisa participativa, estudo de caso, histórias de vida, etnografia e cartografia. As temáticas, categorizadas por afinidades, abordaram a formação de professores, culturas infantis, aprendizagens musicais e compreensões musicais das crianças.

Este levantamento nos forneceu um panorama do estado do conhecimento da relação interdisciplinar entre Educação Musical e Sociologia da Infância, mostrando que a associação entre as duas áreas tem se dado de modo contínuo, mas com pouco índice de crescimento. Isso indica que existe espaço para o aprofundamento e que as pesquisas podem ser ampliadas em relação aos contextos, às temáticas, às regiões do país, de modo a trazer, cada vez mais, o que as crianças têm a dizer acerca de sua relação com a música nos processos de aprendizagem desta linguagem artística.

No levantamento realizado, a falta de investigações desenvolvidas na região nordeste do país e em escolas de música são dados que justificam a presente pesquisa. Ao ter como contexto de investigação uma escola de música localizada em uma cidade da região nordeste do país, busco ampliar o quadro dessa relação interdisciplinar entre Educação Musical e Sociologia da Infância trazendo outros mundos musicais e a diversidade da infância brasileira.

Maiores informações e detalhamentos a respeito deste levantamento podem ser acessados na comunicação de pesquisa publicada nos anais do XXXI Congresso da ANPPOM⁴. O quadro dos trabalhos que compuseram o *corpus* da pesquisa encontra-se disponível no apêndice, ao final do texto.

⁴ Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/992/563>
Acesso em: 04/07/2022

2. AS CRIANÇAS PELAS LENTES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Para pensar a infância e a participação infantil nas aulas de música, este capítulo explicita concepções de infância e fundamentos teóricos da Sociologia da Infância, campo de estudos e pesquisas que dialoga com a Educação Musical.

2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIA

Começo pelos termos infância e criança(s) que, de acordo com Barbosa *et al.* (2016, p. 104-105), são conceitos com significados instáveis e ambivalentes que variam ao longo do tempo.

Em uma tentativa de delimitar como pensar e entender as crianças, pesquisadores buscaram constituir definições sobre “criança”. Nesse sentido, Jenks (2002) ressalta que a compreensão das respostas a essa definição constitui uma série de explicações de diferentes ordens, vindas de diferentes campos científicos. Podemos encontrar explicações por parte de filósofos, pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos e economistas, por exemplo. O autor afirma que cada conjunto dessas explicações, localizadas em determinado campo do conhecimento, será compatível com as percepções particulares da vida social dos autores dessas propostas.

James *et al.* (1998) discutem teorias pré-sociológicas e as dividem em cinco tipologias. A primeira é a ideia da criança má, que precisa se tornar um ser humano bom e moralizado. A segunda, diferente da anterior, é a da criança boa e inocente, ideia influenciada por Rousseau, da criança como ser natural, na qual afirma que a criança é boa, porém a sociedade a corrompe. Outra tipologia, a terceira, é a da criança imanente, como uma tábula rasa incompleta – princípio de Locke – que precisa ser preenchida, escrita. Nessa perspectiva, acredita-se que a criança é nada mais do que aquilo que os adultos imprimem nela.

A partir do final do século XIX e começo do século XX, dois outros modelos surgem como tipologias ou imagens sociais das crianças. A quarta tipologia refere-se à criança naturalmente desenvolvida, tal como proposta por Piaget na abordagem da Psicologia do Desenvolvimento. A quinta, e última tipologia, relaciona-se à criança inconsciente, que surge a partir dos estudos de Freud e promove uma inversão, na qual o adulto busca resolver seus problemas reportando-se à infância, como forma de

reexplicar-se como adulto. Nesta perspectiva, entende-se a infância como a idade dos traumas que comprometem a vida social adulta.

Todas essas tipologias estabelecem paralelos entre crianças e adultos e incorporam uma concepção de infância centralizada no adulto, por meio de um raciocínio binário no qual há uma valorização do adulto em detrimento da criança. Os entendimentos se constroem com base nas características daquilo que elas ainda não são, em explicações que pensam as crianças como o inverso do adulto, nas (des)qualificações direcionadas a elas, o que pode ser percebido pelo prefixo “in”, que significa negação, tais como: incompletas, incompetentes, incapazes, inacabadas.

A lente pela qual optei olhar para as criança(s) e a infância nesta dissertação de mestrado, inserida no campo da Educação Musical, é a concepção promovida pelos Estudos Sociais da Infância e, especificamente, pela ótica da Sociologia da Infância que, como um contraponto às visões expostas anteriormente, compreende a infância enquanto fenômeno sócio-histórico permanente na estrutura da sociedade (JAMES; PROUT, 1997). Além disso, a Sociologia da Infância concebe a infância como categoria social do tipo geracional (QVORTRUP, 2010) composta por crianças, consideradas atores sociais (CORSARO, 2011) e sujeitos de direitos (SOARES, 2005).

Com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, Sarmento e Pinto (1997) delineiam a diferença entre os significados de infância e crianças:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p.11).

Qvortrup (2014), por sua vez, traz conceitualizações de criança, no singular e no plural, e infância, e faz um paralelo entre a abordagem psicológica e a sociológica.

Por ‘criança’ aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por ‘crianças’ entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico ‘crianças’. Por fim, a ‘infância’ é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais etc. (QVORTRUP, 2014, p. 25, grifos meus).

A concepção que a Sociologia da Infância traz possibilita novas formas de enxergar as crianças e atuar com elas na Educação Musical, considerando-as como sujeitos competentes e de direitos que podem falar por si mesmas e expressar seus pontos de vista e de escuta. “A criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (SARMENTO, 2013, p. 19). Em complemento, Sarmento afirma, ainda, que “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” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Em termos de definição etária, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 1º, estabelece que criança é “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 1989, não paginado). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera crianças os sujeitos com até doze anos de idade incompletos, e adolescentes, as pessoas entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

Busquei esclarecer nessa seção os termos criança, crianças e infância. A seguir abordarei a emergência do campo da Sociologia da Infância, seus pressupostos fundantes e alguns conceitos que são importantes para compreendermos situações específicas da pesquisa de campo.

2.2 EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Historicamente, a presença das crianças e da infância nas disciplinas que compõem as ciências sociais e humanas é caracterizada por silenciamento e invisibilidade (MARCHI, 2010). Quando presente nas pesquisas, as crianças eram vistas como objeto de estudo minorizado, marginalizado, ou como um subtema de interesse para os estudos sobre o desenvolvimento humano, como é praxe nas ciências dominantes nos estudos da criança nos campos da Psicologia, Pediatria e Pedagogia, os primeiros campos científicos que tomaram as crianças como objeto de estudo. Essas áreas de estudo promoveram uma concepção predominante de infância como uma fase natural e universal, um período de preparação para a vida adulta, o

que pode ser percebido pelo ponto de vista negativo em relação às crianças, identificadas como o “ainda não”, em injusta comparação com o adulto.

Segundo Sarmiento (2013) há razões sociais e epistemológicas para que os estudos sociológicos da infância tenham assumido um papel determinante na concepção de infância. Durante muito tempo, a Psicologia do Desenvolvimento ocupou um lugar central no estudo da infância, inclusive influenciando na Educação que, enquanto campo de formação pedagógica, constituiu-se em torno da ideia de adequação do ensino às etapas de desenvolvimento e aos processos genéticos⁵ conforme propostos por Jean Piaget. Além de prescrever uma série de informações empíricas e indicações de atuação divididas em etapas, de acordo com a maturação biológica, Piaget sugeriu uma concepção de criança como um ser humano em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases, decorrentes da sua natureza biopsicológica.

A Psicologia do Desenvolvimento, disciplina que tem como centro de interesse a criança e seus processos de desenvolvimento cognitivo, trouxe importantes contribuições para a compreensão sobre crianças. Piaget é pioneiro na escuta de crianças, as quais considerou como ativas no seu próprio desenvolvimento. Apesar de considerar a influência do meio social, a obra de Piaget busca uma universalidade dessas características nas crianças. Seus estudos conceituam e buscam estabelecer estruturas mentais padrões que independem do contexto social e histórico do indivíduo.

Ao estabelecer um comparativo entre a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento, é possível afirmar que há diferentes entendimentos e pontos de vista em relação às crianças e à infância. A Psicologia do Desenvolvimento tem como interesse de estudo os aspectos individuais e biopsicológicos da criança, o que implica a ideia da infância enquanto fase e período transitório para a fase adulta.

Os teóricos da Sociologia da Infância tecem críticas à Psicologia do Desenvolvimento quanto à hierarquização do pensamento das crianças, considerado de baixo estatuto, e ao pensamento do adulto como o lugar reservado no topo do desenvolvimento (PRADO, 2014). A crítica reside também na ênfase nos aspectos

⁵ A expressão “processos genéticos” é relativo à gênese e à origem dos processos psicológicos e do pensamento.

individuais e na ausência da perspectiva coletiva e dos processos de construção de culturas infantis entre pares.

Pensar as crianças com foco unicamente no desenvolvimento cognitivo é o que constitui a crítica sociológica à compreensão da infância, a partir da ideia de que o “desenvolvimento” não é característico apenas das crianças, mas de todos os seres humanos. Essa perspectiva “impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser” (SARMENTO, 2013, p. 19). Nesse ponto, a Sociologia da Infância critica a infância como fase natural e universal e propõe que a infância é socialmente construída.

Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta. [...] o princípio da construção social da infância questiona a ideia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada (MARCHI, 2009, p. 228).

A perspectiva da construção social da infância localiza as crianças em um espaço-tempo, o que possibilita uma contextualização necessária para a discussão sobre crianças e infância, porque faz-se necessário discernir sobre quais crianças estamos falando. A perspectiva da naturalidade da infância generaliza todas as crianças como iguais e desconsidera sobre quais crianças se discute e em qual contexto social estão inseridas.

No campo da Sociologia, as abordagens sobre as crianças apareciam de forma indireta em estudos dentro da Sociologia da Educação, nos quais elas eram vistas como alunos, ou dentro da Sociologia da Família, que percebia as crianças como filhos.

[...] nestas disciplinas, a infância/criança eram objetos subsumidos ou indiretos de análise, sendo investigadas através das instituições sociais que têm por função a sua socialização. Neste sentido, o foco da investigação esteve sempre voltado a estas instituições e aos processos de socialização e nunca à infância ou às crianças elas mesmas (MARCHI, 2010, p. 187).

Diante desse cenário de invisibilidade da infância e das crianças, a Sociologia da Infância nasce a partir de uma crítica ao lugar que essas vinham ocupando nas pesquisas e na sociedade (SARMENTO, 2004), questionando a invisibilidade e o silenciamento que as ocultava, conforme apontado por Marchi (2010, p. 187):

A crítica que a SI promove, portanto, é a de que nestas disciplinas a criança podia ser compreendida mais como uma "presença ausente", uma espécie de "fantasma onipresente" (Sirota, 1994), à qual não era reconhecida nenhuma forma de protagonismo social e raramente eleita como objeto de estudo por direito próprio.

É a partir dos anos 1990, no século XX, que os sociólogos se encontraram pela primeira vez em um Congresso Mundial de Sociologia (QVORTRUP, 1995). Nessa ocasião, os pesquisadores que estudavam infância e crianças perceberam que estavam desenvolvendo pesquisas semelhantes em relação aos pressupostos dos quais partiam e às opções metodológicas. Houve, então, um debate a respeito de duas questões centrais: o processo de socialização da criança e a influência exercida pelas instituições e agentes sociais sobre as crianças.

O ponto de mudança da concepção acerca das crianças e da infância se estabeleceu quando a Sociologia da Infância buscou ultrapassar os limites estabelecidos pela Psicologia, Pedagogia e Pediatria, e constituiu as crianças como sujeitos de pesquisa e não apenas como objetos. Sarmiento (2008, p. 3) afirma que nessas disciplinas “[...] as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos”. Trata-se de desconstruir a abordagem periférica da infância pelas ciências do indivíduo (SARMENTO, 2008).

Nesse sentido,

A infância deixa de ser vista como fenômeno biológico, natural e universal, para ser entendida também como construção social, variável de uma cultura para outra; deixa de ser concebida apenas como um momento precursor, passando a ser vista como constitutiva e constituinte da cultura e sociedade. Além disso, as crianças passam a ser vistas como um grupo que apresenta vulnerabilidade estrutural, socialmente construída, em detrimento da ênfase na vulnerabilidade natural (PRADO, 2014, p. 43).

A Sociologia da Infância emergiu trazendo profunda modificação para o modo de olhar para as crianças e estudá-las, privilegiando-as como unidade direta e primária de análise, tornando as crianças e a infância mais visíveis e promovendo uma “autonomia conceitual” (BARRIE THORNE, 1987, *apud* QVORTRUP, 2014, p. 37). Em outros termos, são estudos que possibilitam que as crianças sejam ouvidas e vistas por seus próprios méritos, o que oportuniza perspectivas que se diferenciam da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família que “até então tinham a infância

e a criança por objetos de estudo subsumidos nas instituições escola e família” (MARCHI, 2009, p. 234).

Enquanto campo científico, a Sociologia da Infância tem ganhado expressão no cenário acadêmico nas três últimas décadas. A área criou seus próprios conceitos, formulou teorias e abordagens distintas e constituiu problemáticas autônomas (SARMENTO, 2008). A importância desse campo reside em compreender a realidade social a partir do fenômeno da infância.

No Brasil, a chegada da Sociologia da Infância ocorreu no início dos anos 2000 com a publicação, na edição número 112 dos Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), dos textos seminais de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon. Esses dois artigos inauguram a produção acadêmica do campo no Brasil: “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar” (SIROTA, 2001) e “Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa” (MONTANDON, 2001). A partir deste marco, autores brasileiros voltaram-se para a temática infância e crianças sob essa nova concepção.

Na seção seguinte, discutirei alguns conceitos fundantes do campo Sociologia da Infância e as premissas básicas dos estudos inscritos nesse campo: infância como categoria social permanente do tipo geracional (QVORTRUP, 2010), infância como construção social (JAMES; PROUT, 1997), crianças como atores sociais (CORSARO, 2011) e sujeitos de direitos (SOARES, 2005).

2.3 GERAÇÃO, INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL

Um dos pressupostos que orienta os estudos da Sociologia da Infância é o da infância como categoria geracional. Alguns autores desse campo têm tematizado essa categoria em termos estruturais como, por exemplo, Qvortrup (2010), Alanen (2001) e Mayall (2002).

A infância é compreendida como uma categoria etária permanente na estrutura da sociedade, assim como a idade adulta e a velhice. Pensar nesses termos rompe com a ideia de infância enquanto período ou fase de desenvolvimento infantil individual. Apesar de coexistirem, as duas ideias – enquanto período e enquanto categoria permanente – trazem diferentes compreensões. Na perspectiva de categoria permanente:

[...] a infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Apesar de se transformar ao longo do tempo, em termos estruturais, a infância “não é transitória e não é um período, [pois] tem permanência” (QVORTRUP, 2010, p. 637), independentemente da quantidade de indivíduos que entram ou saem dela. Assim, a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria da estrutura social. Nesse sentido, “[...] a instituição da infância varia de acordo com a cultura, apesar de formarem um componente cultural e estrutural específico em todas as sociedades conhecidas” (JAMES; PROUT, 1997, p. 8, tradução nossa).

A visão de infância enquanto categoria permanente possibilita a compreensão da dimensão macroestrutural, que confere à infância a característica de categoria minoritária e dependente, visto as relações de poder historicamente construídas e perpetuadas na relação de adultos com crianças. Nesse sentido, Alanen (2001), sem abandonar a dimensão macroestrutural e intergeracional da infância, buscou adicionar à discussão os aspectos culturais, simbólicos e microestruturais, ou seja, a autora considerou que a ação social e a agência exercidas pelas crianças como atores sociais também provocam mudanças na categoria geracional infância.

Desse modo, a infância é uma construção social e histórica resultante das relações e interações entre os parâmetros sociais que, juntamente à ação e agência das crianças – enquanto atores sociais –, podem se alterar historicamente e promover constantes transformações na infância enquanto espaço social no qual as crianças vivem (QVORTRUP, 2010). A infância é historicamente construída ao longo dos anos por meio de um processo que se atualiza nas interações entre crianças, e entre crianças e adultos. Em resumo,

[...] o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado (SARMENTO, 2005, p. 366).

Outro aspecto a ser destacado é acerca da diversidade de condições sociais em que vivem as crianças. Distribuídas pelos diversos modos de estratificação social

– classe social, etnia, gênero, localização –, as crianças, enquanto seres sociais, estão expostas às mesmas forças sociais que os adultos e compartilham dos mesmos problemas, das diversas ordens, embora sejam atingidas e impactadas de modo específico e particular (SARMENTO, 2005).

A dicotomia e conexão entre as perspectivas macro – representada pelas estruturas sociais existentes e pela infância enquanto categoria social do tipo etária – e micro – demonstrada pela ação social e agência das crianças como atores sociais – pode ser mais bem compreendida por meio dos conceitos discutidos na seção seguinte.

2.4 ESTRUTURA E AGÊNCIA

Os conceitos estrutura e agência (GIDDENS, 1989) proporcionam a percepção das dimensões macrossocial – das regras estabelecidas e perpetuadas ao longo do tempo – e microssocial, representada pela possibilidade de agência das crianças.

Simbolizando a dimensão macrossocial, a estrutura é compreendida como

[...] o conjunto de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na reprodução social; as características institucionalizadas dos sistemas sociais têm propriedades estruturais no sentido de que as relações estão estabilizadas através do tempo e espaço. A “estrutura” pode ser conceituada abstratamente como dois aspectos de regras: elementos normativos e códigos de significação (GIDDENS, 1989, p. XXV).

Tudo que está posto e é socialmente convencionado pode ser percebido como a estrutura. Em um ambiente escolar, por exemplo, a divisão de turmas e horários, o organograma do corpo docente, o ofício do aluno, as atividades e provas escolares e o planejamento anual de conteúdos compõem um conjunto de costumes e regras que é repetido e perpetuado ao longo dos anos. No entanto, essa repetição não é passiva e isenta da interpretação e capacidade de agência das crianças.

A agência, por sua vez, é compreendida como a capacidade de realizar uma ação que conforma e/ou confronta a estrutura, em uma dimensão microssocial. De acordo com a definição de Emirbayer e Mishe, agência é

[...] a implicação temporalmente construída por atores de contextos estruturalmente diferentes - os quais, através da interação de hábitos, imaginação e julgamento, tanto reproduzem como transformam aquelas estruturas em respostas interactivas aos problemas colocados por situações históricas em mudanças (EMIRBAYER e MISHE *apud* CORSARO, 2005, p. 3).

As crianças, enquanto agentes, possuem grande capacidade de ação. Isso indica que mesmo diante das grandes estruturas que regem as sociedades contemporâneas, o agente é alguém que faz algo com outras pessoas e, ao fazê-lo, faz com que as coisas aconteçam, contribuindo, assim, para processos mais amplos de reprodução social e cultural. A estrutura, nesse sentido, é ao mesmo tempo condição e resultado da ação. Desse modo, estrutura e agência são conceitos ao mesmo tempo opostos e complementares, que nos permitem compreender que

A mudança social resulta tanto da interação entre as condições estruturais quanto da intervenção humana consciente e deliberada. A estreita relação entre os dois conceitos determina a direção e a velocidade das mudanças sociais, sendo de interesse contínuo, portanto, a busca pela relação entre as forças estruturais e a ação humana com o propósito de atingir um equilíbrio (QVORTRUP, 2010, p. 633).

Coutinho (2010) situa esses dois conceitos no ambiente institucional da escola e afirma que a capacidade de ação do agente

[...] confere ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e buscar formas de lidar com a vida, mesmo sob situações de coerção. Essa ideia interessa de modo específico quando tratamos de crianças que se encontram em espaços institucionalizados, porque falar em ação das crianças significa assumir sua posição de dependência, mas sobretudo de ação sobre o outro, considerando que a estrutura institucional conforma algumas das suas ações, assim como as crianças atuam nessas estruturas e as modificam (COUTINHO, 2010, p. 103).

Interpretar a ação das crianças significa considerar a relação ação-estrutura em que elas estão situadas, tendo em vista as características específicas do contexto, seja escola, família ou espaços urbanos. O processo de interpretação da ação social das crianças em contextos institucionalizados, como o das escolas, por exemplo, requer o conhecimento e compreensão das relações de poder que se estabelecem entre adultos e crianças. Por vezes é necessário tornar menos verticalizada as relações intergeracionais estabelecidas entre adultos e crianças, como um esforço de descentralizar o poder atribuído aos adultos e buscar aproximar-se das crianças de maneira mais horizontal. Isso implica em não tomar o adulto como referência para atribuir sentido às ações das crianças.

2.5 CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS

Vinculada aos pressupostos da infância como construção sócio-histórica e como categoria geracional, a terceira premissa básica da Sociologia da Infância é a ideia das crianças como atores sociais competentes. Esse princípio é citado no sentido de ressaltar que as crianças podem exercer um papel ativo nos processos em que estão envolvidas e nas relações sociais que estabelecem, que são pessoas dignas de estudo por seu próprio direito e não apenas como objetos de pesquisa. Ou, ainda, como receptáculos do ensino de adultos, pois “são e devem ser vistas como ativas na construção da própria vida, da vida das pessoas ao seu redor e das sociedades em que vivem, pois não são apenas os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (JAMES; PROUT, 1990, p. 8). As crianças estabelecem interações entre si e com os adultos de forma relacional e possuem a capacidade de fazer escolhas, interpretar as situações em que estão envolvidas sob suas perspectivas, reproduzir padrões estabelecidos e transformar o contexto.

Afirmar que as crianças são atores sociais significa dizer que elas praticam ação social, conceito que pode ser entendido como “uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso” (COUTINHO, 2010, p. 93).

Marchi (2009) afirma que a ideia das crianças como atores sociais confronta a tradicional ideia da infância em trânsito – como fase de aprendizagem para a vida adulta – e das crianças – como seres passivos, dependentes e incompletos – em processos de socialização pelas instituições família e escola, em situações por meio dos quais as crianças aprendem, no papel de filhos e alunos, a viver em sociedade e serem seres sociais.

A proposição das crianças como atores sociais rompe com o tradicional conceito de socialização, que pode ser compreendido como a produção de valores e condutas socialmente aceitas conduzindo à integração do indivíduo na sociedade (MUÑOZ, 2006), processo que ocorre de forma vertical, unidirecional e centrado no adulto. O papel atribuído às crianças nesses processos é intermediado por “uma visão unilateral de socialização, na qual as crianças parecem ser recipientes passivos de influências de adultos” (VERGARA *et al.*, 2015, p. 60, *tradução nossa*). Essa abordagem da socialização não as reconhece como sujeitos sociais, demonstrando, de forma implícita, uma visão da infância como um estado pré-social, como se as

crianças não fossem sujeitos sociais (SARMENTO, 2008), ou seja, não reconhece as crianças como pessoas.

Ao considerar as crianças como sujeitos sociais e suas capacidades de reproduzir e modificar o cenário em que estão inseridas, Corsaro (2003) propõe um novo entendimento para a socialização infantil e traz o termo “reprodução interpretativa”, que pode ser compreendido como uma proposta de revisão deste conceito que leva em consideração a participação e agência das crianças. Segundo o autor, à medida que agem, as crianças também interpretam e dão sentido à cultura, e nesse processo elas passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas.

As crianças, [...] não se limitam a contribuir ativamente de modo direto com a cultura adulta, mas se apropriam de modo criativo de informações do mundo adulto para produzir culturas de pares peculiares.
[...] o processo de reprodução interpretativa consente às crianças tornarem-se parte da cultura adulta – e de contribuir com a sua reprodução e extensão – por meio de negociações com os adultos e através da reprodução criativa e coletiva de uma série de culturas de pares (CORSARO, 2003, p. 71).

A Sociologia da Infância busca novas perspectivas para as relações sociais estabelecidas de modos intrageracionais e intergeracionais, enfatiza que os estudos sejam direcionados para as relações sociais e culturais das crianças (JAMES; PROUT, 1997; CORSARO, 2011), concebe as crianças como atores sociais, ou agentes, o que se evidencia tanto nas suas tendências de reproduzir as relações sociais existentes, quanto na sua capacidade de agência na modificação do cenário e das concepções sociais (VERGARA *et al.*, 2015). “Isso não implica necessariamente a exclusão da abordagem de socialização, mas sim, uma revisão crítica dela, que passa a ser considerada como um processo bidirecional em o que o protagonismo das crianças também conta” (MUÑOZ, 2006, p. 10).

2.6 CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS: PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM FOCO

A Convenção internacional sobre os Direitos da Criança – CDC, promulgada pela ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil no ano seguinte, abarca direitos de provisão, proteção e participação, os chamados três Ps. Por meio desse documento são reconhecidos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das

crianças. Dado o interesse em pensar a participação infantil, o foco das discussões centra-se sobre esse direito e como pode ser compreendido no âmbito das aulas de música.

Ao lado da provisão e da proteção, a participação é compreendida como um direito social das crianças, prevista nos artigos 12, 13 e 31 da Convenção dos Direitos da Criança (ALDERSON, 2005). As crianças possuem o “direito de participação nas decisões que afetam as suas vidas” (SOARES, 2005, p.8). A participação, no entanto, requer um nível de envolvimento e interação, de forma que as crianças não apenas se expressem, mas sejam ouvidas, compreendidas e consideradas nas tomadas de decisões.

A participação é um termo chave, polissêmico, que coloca em evidência o envolvimento e o engajamento das crianças nos processos em que estão inseridas, sendo genericamente compreendida como estar presente e ser ativo. Porém, do ponto de vista da concepção de infância como categoria geracional e das crianças como sujeitos de direitos, o conceito de participação é ampliado, abarcando a consideração das vozes das crianças nos processos decisórios, mediadas por uma atitude relacional de escuta. Cunha (2017) corrobora com esse pensamento ao conceituar a participação como:

[...] ter uma voz que fala e que é ouvida e, mais do que isso, que é considerada nas tomadas de decisão. Pode ser coletiva ou individual e diz respeito tanto ao processo como ao resultado alcançado. Além disso, convém nos atentarmos para o fato de que ela não acontece no vazio, mas se dá (ou não) nas relações sociais (CUNHA, 2017, p. 52).

Lansdown (2010) propõe três classificações para o entendimento do nível de envolvimento em situações de engajamento das crianças. A primeira é a Participação Consultiva que envolve situações conduzidas por adultos nas quais as crianças são consultadas, porém não há tomada de decisões por parte delas. A segunda classificação é a Participação Colaborativa, caracterizada pela parceria entre adultos e crianças, o que possibilita o compartilhamento de decisões de forma cooperante. Na terceira classificação, a participação é conduzida por crianças em situações nas quais falam por si mesmas e os adultos participam como parceiros.

A promoção da participação infantil possibilita uma abordagem relacional e ética entre crianças e adultos, pois ao passo que são abertos espaços que cultivam a expressão infantil, há uma atitude, por parte do adulto, de acolhimento e

encorajamento, possibilitando que as crianças se envolvam nas suas trajetórias de vida e aprendizagem. A voz das crianças, como expressão da ação social e participação infantil, é percebida, e até mesmo ouvida, por meio de múltiplas linguagens – gestuais, corporais, plásticas e verbais – pelas quais crianças de todas as idades se expressam (SARMENTO, 2007). Nesse sentido, numa perspectiva inclusiva, as múltiplas vozes infantis, quando ouvidas e consideradas, podem conduzir a relações mais éticas e menos adultocentradas.

No âmbito educacional, a atuação do professor como transmissor de informações em uma posição vertical em relação aos alunos não é compatível com a concepção de infância proposta pela Sociologia da Infância. No processo de promover a participação infantil, o docente exerce a importante função de incentivar um ambiente favorável às múltiplas escutas: das ideias, expressões e sugestões das crianças, estimulando o interesse e envolvimento delas, possibilitando maior grau de envolvimento nos processos decisórios. Não se trata, no entanto, de “dar voz às crianças” pois elas já a possuem (VERGARA *et al.*, 2015, p. 63), mas alargar, no sentido de ampliar e promover eco.

No âmbito institucional das escolas, os processos de aprendizagem se constroem nas relações entre quem ensina e quem aprende, e é essencial uma disposição docente para a escuta. O termo escuta, aqui utilizado, refere-se à atitude docente de reconhecer e perceber “que as crianças podem falar em seu próprio nome e dizer de si” (CUNHA, 2020, p. 4) em complemento à participação, que é mencionada no sentido de “compartilhar decisões que afetam a vida de uma pessoa e a vida da comunidade em que se vive” (HART, 1992, p. 5).

No entanto, abrir espaço para a participação infantil nas tomadas de decisões não implica na omissão da ação docente. É indispensável que o educador tenha um objetivo e saiba aonde está indo, pois o professor é responsável pela condução da aula. A ideia aqui proposta é mudar o modo de enxergar as crianças, de forma a considerar seus pontos de vista e incluir suas sugestões nos desdobramentos da aula, com a intenção de uma educação musical participativa.

Em suma, as premissas básicas e conceitos fundantes da Sociologia da Infância possibilitam aos professores novas formas de pensar e atuar com crianças, conduzindo a uma aprendizagem mediada por uma perspectiva relacional e mais simétrica, com contornos mais horizontais e processos de decisões compartilhados.

No capítulo seguinte, discutirei sobre os caminhos de uma pesquisa participativa com crianças que teve como objetivo a promoção da participação infantil em aulas de música.

3. TEMPOS E ESPAÇOS DE UMA PESQUISA PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS

Este capítulo aborda os caminhos percorridos em uma pesquisa participativa com crianças, as características do campo, os procedimentos éticos e a técnica de análise dos dados.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida no Conservatório de Música de Sergipe – CMSE –, uma instituição pública estadual de ensino musical que oferece cursos em diferentes níveis. Localizada em Aracaju, capital do estado de Sergipe, a escola tem atualmente 76 anos.

Figura 4 - Foto do Conservatório de Música de Sergipe



Fonte: Site da instituição

Segundo dados históricos, o Conservatório foi

Fundado pelo Professor Genaro Plech, no ano de 1945, por meio do Decreto Lei nº 840 de 28 de novembro, no governo de Hinaldo Santaflor Cardoso, sendo desta feita denominado como Instituto de Música e Canto Orfeônico de Sergipe, cuja finalidade era formar profissionais aptos ao Ensino de Música e Canto Orfeônico. Posteriormente, com a retirada da disciplina Canto Orfeônico do ensino regular, em meados da década de 60, o CMS passou a ser chamado de Instituto de Música de Sergipe. [...] Em 1971 [...] passou a denominar-se Conservatório de Música de Sergipe (SERGIPE, 2017, p. 10-11).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, o objetivo geral que norteia as ações de ensino musical é “propiciar o desenvolvimento artístico-musical da comunidade sergipana atuando na formação musical inicial de crianças, jovens e adultos e capacitando profissionais para operarem no campo de trabalho musical” (SERGIPE, 2017, p. 13).

Visando atender a diversidade de interesses na área musical, a instituição oferta cursos em três modalidades, as Oficinas – no qual inclui-se os cursos de Musicalização Infantil –, os cursos FIC – Cursos de Formação Inicial e Continuada – e os Cursos Técnicos em Instrumentos Musicais e Canto. As diferentes modalidades de cursos possuem estruturas curriculares e habilitações independentes, e o ingresso é realizado por meio de processos de seleção, definidos anualmente através de edital.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma turma do Curso de Formação Inicial, modalidade direcionada para iniciantes e músicos amadores com pouca experiência.

Os cursos [do nível Formação Inicial] possuem a duração de dois módulos anuais, com carga horária total de 245 horas. Os conteúdos abordados estão direcionados para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras necessárias para a execução musical, além dos conhecimentos teóricos básicos para uma melhor compreensão da linguagem musical. [...] Esses cursos são ofertados em duas modalidades Curso De Formação De Músico De Banda Para Iniciantes, e, Curso De Formação De Músico De Orquestra Para Iniciantes (SERGIPE, 2022, não paginado).

A grade curricular dos cursos desse nível, seja para os instrumentos de banda ou orquestra, contempla dois módulos anuais. O primeiro módulo contempla as disciplinas Teoria Fundamental da Música I, Cognição e Métrica Musical I⁶ e Iniciação à Prática Instrumental I, todas obrigatórias. Do segundo módulo fazem parte Teoria Fundamental da Música II, Cognição e Métrica Musical II, Iniciação à Prática Instrumental II e Iniciação à Prática de Conjunto, todas obrigatórias, exceto a última que é opcional. Essas são as ementas das disciplinas do primeiro e segundo módulos:

Teoria Fundamental da Música I: Iniciação ao estudo da Teoria Musical, apresentação dos conceitos básicos, e dos principais signos e símbolos da linguagem musical através de uma abordagem histórica e voltada para a aplicação prática dos conceitos.

⁶ Apesar da nomenclatura oficial “Teoria Fundamental da Música e Cognição e Métrica Musical”, nesta dissertação faço a opção por me referir a essas disciplinas como “Teoria e Percepção Musical” que é o termo mais recorrente na área.

Cognição e Métrica Musical I: Iniciação do desenvolvimento da acuidade auditiva e do ouvido musical através da aplicação de exercícios práticos e do desenvolvimento de conceitos que levem à uma melhor compreensão da linguagem musical.

[...]

Teoria Fundamental da Música II: Desenvolvimento do estudo da Teoria Musical, consolidação dos conceitos básicos, e dos principais signos e símbolos da linguagem musical através de uma abordagem histórica e voltada para a aplicação prática dos conceitos.

Cognição e Métrica Musical II: Desenvolvimento da acuidade auditiva e do ouvido musical através da aplicação de exercícios práticos e do aprimoramento de conceitos que levem à uma melhor compreensão da linguagem musical (SERGIPE, 2017, p. 31-32, grifos meus).

Inserida nesse contexto institucional de ensino musical, a pesquisa de campo foi desenvolvida com a “Turma A” do Curso de Formação Inicial, Módulos I e II, nas aulas das disciplinas Teoria Fundamental da Música e Cognição e Métrica Musical. Apesar de se constituírem como disciplinas distintas, as aulas ocorriam de forma simultânea e eram ministradas pelo mesmo professor.

A Turma A possuía, no período da pesquisa, 25 alunos matriculados, crianças e adultos com idades entre 10 e 30 anos. Porém, devido à pandemia da COVID-19 e às medidas emergenciais adotadas para a continuidade das atividades de forma virtual, 13 alunos frequentaram as aulas de maneira assídua. Esses foram, portanto, os sujeitos da pesquisa. A turma, composta por 7 crianças – com idades entre 10 e 11 anos –, uma adolescente – com 15 anos – e 5 adultos – entre 18 e 30 anos –, apresentou perfil de conhecimento heterogêneo pois abrangia os alunos egressos do curso de Musicalização Infantil e alunos ingressantes do processo seletivo para o curso de Formação Inicial.

É importante ressaltar que, em consonância com os pressupostos advindos da Sociologia da Infância, crianças, adolescentes e jovens – até os 18 anos – são componentes do grupo geracional infância, pois apesar das divisões etárias, compreende-se que essas diferentes fases fazem parte do grupo geracional da infância. Dois fatores justificam essa pertença: a dependência face aos adultos, por serem menores de idade, e a escolarização compulsória na vida desses sujeitos (QVORTRUP, 2011). Nesse sentido, faço a opção por me referir ao grupo participante como crianças, o que inclui também a adolescente.

Embora os adultos também tenham composto o grupo participante da pesquisa, e os registros das aulas não façam separação entre as duas gerações, o objeto e os objetivos da pesquisa tiveram o foco das análises direcionados às crianças. Suas

músicas, falas, ideias, sugestões e pontos de vista constituem o foco de interesse para pensar a participação infantil.

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 afetou o cenário global em diversos campos, trouxe consequências no âmbito econômico, social, político e também no educacional. De acordo com os dados emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 81% da população mundial de estudantes foi afetada por este momento de instabilidade (UNESCO, 2020).

No campo da Educação Musical, a pandemia nos lançou diversos desafios que impactaram a forma como vivenciávamos o fazer musical. A necessidade de isolamento social impôs uma paralisação compulsória das atividades e a readequação do modelo de ensino presencial para o virtual. A realização das aulas de música com crianças durante esse período demandou adaptações na prática de ensino e aprendizagem da música e a criação de um novo ambiente de aula.

No Conservatório de Música de Sergipe, instituição na qual foi realizada a pesquisa de campo, as atividades foram temporariamente suspensas no mês de março de 2020, com o adiantamento das férias escolares. Essa escolha se justificou em razão da expectativa de que a pandemia e o isolamento social fossem durar um período breve e passageiro. Após esse hiato inicial de suspensão das atividades educacionais presenciais e a realidade incerta em relação ao término desse período, em julho do mesmo ano retornamos às aulas de forma remota e emergencial. Nesse recomeço, a escola optou pelo uso de tecnologias educacionais para realização das atividades escolares não presenciais, seguindo os decretos e as medidas de prevenção orientadas pelo Governo do Estado de Sergipe.⁷

Inseridas nesse contexto, a fase I e fase II da pesquisa de campo foram desenvolvidas entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, respectivamente. Dessa forma, essas duas etapas ocorreram de forma virtual em conformidade com as circunstâncias desse período.

⁷ Os decretos e portarias que orientaram as medidas de prevenção e contenção da pandemia da COVID-19 emitidos pelo governo estadual podem ser acessados por meio do link <https://www.pge.se.gov.br/decretos/>.

Os dados que emergiram revelaram forte relação com a temática da pandemia. Esse fato nos remete ao reconhecimento da infância como um grupo social exposto às mesmas circunstâncias que afetam os adultos (SARMENTO, 2005) e que compartilharam dos mesmos problemas vividos em relação ao período pandêmico. Apesar disso, elas foram atingidas e impactadas de modo específico e particular, pois, por exemplo, não participaram das decisões tomadas por adultos sobre a escolha pela educação presencial, virtual ou híbrida.

A falta de estrutura adequada e do conhecimento de estratégias específicas do ensino virtual ocasionou dificuldades de ordens técnicas, pedagógicas e humanas. Dentre os aspectos técnicos podemos listar a baixa velocidade e instabilidade da internet, a falta de qualidade e latência⁸ na transmissão do som, a falta de estrutura física adequada e o despreparo profissional para o uso das tecnologias. Já as dificuldades pedagógicas envolviam o estabelecimento de uma nova rotina de aulas em ambientes virtuais, a adaptação às ferramentas tecnológicas, a redução do tempo de aula, o tempo destinado aos ajustes e a impossibilidade de tocar e cantar juntos. Houve também dificuldades de ordem humana, o que se destacou pelo fato de a educação virtual não ter alcançado todos os alunos, além do constante medo da morte e do distanciamento de pessoas queridas. Esses aspectos ocasionaram uma instabilidade psicológica tanto em alunos como em professores.

Quanto às dificuldades técnicas e às limitações do modelo virtual, foi necessário desenvolver estratégias de adaptação para o melhor uso possível dessas ferramentas. Era comum, durante as aulas, dedicar um tempo aos ajustes no som. Nesses momentos, ocorria uma constante conferência se a mensagem falada estava sendo compreendida, além da confirmação de visibilidade da tela compartilhada e de que estávamos sendo vistos em movimento, sem que a imagem estivesse congelada.

Ao estabelecer um comparativo com o modelo presencial, observamos uma limitação na percepção do ambiente de aula, o que abrangeu a apreensão do nível de atenção, do envolvimento dos alunos e do andamento da aula. Nas aulas presenciais, algumas situações eram percebidas de forma visual, pelo olhar e pela interação compreendíamos as necessidades para o desenvolvimento da aula e a precisão específica para a evolução individual de cada aluno. Porém, no modelo virtual

⁸ A latência é compreendida como o fator que assegura qualidade na velocidade da internet, diz respeito a quanto tempo leva para um pacote de dados ir de um ponto para outro.

perdemos um pouco desse alcance visual e panorâmico da classe, a tela que víamos não contemplava toda a riqueza da interação humana. A ausência desse contato visual cedeu lugar a uma comunicação verbal mais assertiva, a percepção do tom de voz dos participantes, a interpretação dos silêncios, a valorização das mensagens escritas no *chat* e o incentivo para que os alunos ativassem suas câmeras.

Ao ampliar a discussão a respeito das dificuldades de ordem humana, constatamos que a pandemia dificultou o acesso à educação e ressaltou as desigualdades sociais. Isso pôde ser percebido quando, no decorrer da pesquisa de campo, algumas crianças participaram dos primeiros encontros virtuais, mas por diversos motivos não puderam dar continuidade aos seus estudos musicais. Algumas delas não tiveram condições de acesso ao ensino remoto ou de assistir às aulas neste formato. O primeiro exemplo é o de uma criança⁹ com deficiência que necessitava do acompanhamento da sua mãe durante as aulas, porém a família não se adaptou ao modelo virtual e suspendeu a continuidade nas atividades remotas. Outra situação, a de outra criança, que, assim como tantas outras, não tinha um ambiente adequado para participar das aulas virtuais em casa, pois sua família não compreendia que apesar de estar no ambiente familiar o momento da aula era direcionado ao estudo da música. Houve também a situação de mais uma criança que durante um determinado período ficou ausente das aulas devido à quebra do seu aparelho celular e indisponibilidade de outro aparelho para a continuidade das atividades.

Existiram outros casos de faltas que não foram justificadas. Por se tratar de um cenário pandêmico, a ausência também foi um dado importante e que nos comunicou algo. O silenciamento de alguns alunos desvela as desigualdades sociais que foram intensificadas pela pandemia e que atingiram, também, as crianças.

Todas essas situações ressaltam as diferentes condições sociais em que vivem as crianças. Isso nos remete ao fato de que as crianças sofreram e sentiram os efeitos da pandemia como os adultos, porém, por serem dependentes e tuteladas por seus pais ou responsáveis legais, necessitaram da garantia de seus direitos (SOARES, 2005). Nesse ponto, observamos o entrelaçamento entre os direitos de provisão e participação (ALDERSON, 2005) pois, para que as crianças tivessem acesso às aulas virtuais e exercitassem o seu direito de participação nos processos de aprendizagem

⁹ Por se tratar de informações específicas sobre as crianças, tendo em vista uma posição ética, optamos por não revelar suas identidades nesse trecho do texto.

musical, a provisão de condições necessárias para o acesso ao ensino virtual deveria ter-lhes sido garantida por parte dos pais ou do Estado.

O Governo de Sergipe, por meio da Lei nº 8.847/2021, regulamentou o projeto Educação Mais Conectada¹⁰, que beneficiou professores do quadro efetivo da rede pública estadual de ensino com auxílio tecnológico de R\$ 5 mil para aquisição de equipamentos de informática ou dispositivos móveis, além do apoio de R\$ 70 mensais para contratação de pacote de internet. A obtenção do benefício ocorreu mediante elaboração de um projeto de uso dos recursos adquiridos, visando contribuir com a diminuição dos indicadores de evasão escolar.

Houve a intenção¹¹ de estender o benefício aos alunos da rede estadual, por intermédio da disponibilização gratuita de chips com acesso à internet, porém a ação estagnou no período de licitação, não chegou a ser efetivada e os alunos não receberam auxílio tecnológico. Relacionamos essa privação ao que Soares (2005, *apud* LANSDOWN, 1994) menciona como vulnerabilidade estrutural da infância. Tal vulnerabilidade diz respeito à falta de poder político e econômico das crianças. Essa discussão é trazida no sentido de destacar que as crianças não possuem apenas necessidades, mas também direitos de provisão e participação que precisam ser considerados e postos em prática. Essa privação é demonstrada de forma ainda mais urgente em situações extremas, como no caso da pandemia.

É interessante ressaltar que, apesar das dificuldades mencionadas, a prática da educação musical não foi interrompida durante a pandemia da COVID-19. Foi possível fazer música com as crianças e dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, mesmo diante de tais dificuldades. De certa forma, a prática do fazer musical, durante esse período, possibilitou a atenuação do medo e das perdas vivenciadas. Isso não significa, no entanto, que a atuação ocorreu de forma descontextualizada, pelo contrário, nossos encontros se constituíram como um espaço de expressão dos pensamentos, significações e perspectivas que as crianças expressaram durante esse período.

¹⁰ Maiores informações em <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=17220>

¹¹ Maiores informações em <https://infonet.com.br/noticias/educacao/governo-lanca-chamada-para-fornecer-internet-a-alunos-e-professores/>

3.3 METODOLOGIA

Ao ter como objetivo a promoção da participação das crianças nas aulas de música, a pesquisa participativa mostrou-se apropriada por deslocar o foco da criança como um objeto passivo para as crianças como atores sociais e sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, “as metodologias participativas com crianças [...] instituem formas colaborativas de construção do conhecimento” (SOARES *et al.*, 2005, p. 49).

A ideia das crianças como atores sociais com significativa participação na sociedade é um dos pressupostos que orienta os estudos registrados no campo da Sociologia da Infância. Inscritas nesse paradigma, as metodologias participativas buscam evidenciar suas vozes e ações.

Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. Essas “falas” podem envolver [diferentes formas de expressão, como] [...] sons e linguagens corporais expressivas (ALDERSON, 2005, p. 423).

O aspecto colaborativo, característico dessa abordagem metodológica, evidencia vínculos de parceria entre os sujeitos envolvidos e busca “manter relações iguais e respeitadas” (ALDERSON, 2005, p. 437). Da etapa de planejamento à execução e posterior análise, há uma flexibilidade nos processos de forma a contemplar as ideias e sugestões das crianças. Em vista disso, as “decisões [são] partilhadas entre todos os parceiros do processo de investigação” (SOARES, 2006, p. 29).

Fernandes e Marchi (2020) ao abordarem a natureza da participação das crianças nos processos de pesquisa afirmam que “a pesquisa deve ser compreendida como um processo realizado *com* as crianças e não *nas* crianças, sendo a sua participação nesse processo uma inferência básica” (2020, p. 6, grifo das autoras). Baseando-se em Lundy (2007), as autoras afirmam que é necessário considerar quatro dimensões que compõe a participação infantil nas pesquisas: o espaço, a voz, a audiência e a influência.

Espaço, no sentido de que a criança deve ter acesso a oportunidades seguras e inclusivas para formar e expressar seus pontos de vista. **Voz**, no sentido de que devem ser criadas condições para que a criança possa expressar-se valorizando para tal suas diferentes formas de comunicação. **Audiência**, no sentido em que as opiniões da criança devem encontrar espaços e tempos de escuta significativa. Finalmente, **influência**, no sentido

de que suas opiniões devem ser acolhidas de forma séria no processo de tomada de decisão (FERNANDES; MARCHI, 2020, p.6, grifos meus).

Essas quatro dimensões chamam a atenção para dois aspectos importantes dessa abordagem metodológica, o relacional e o intergeracional. Não se trata apenas de reconhecer que as crianças possuem voz e se expressam, mas acolher e considerar suas proposições. Em vista disso, Soares (2006) menciona dois desafios que se colocam aos pesquisadores que optam por esta metodologia, o desafio à imaginação metodológica – quanto aos instrumentos de pesquisa escolhidos – e o desafio da redefinição da identidade do investigador que, nas palavras da autora, “tem de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e ação dos outros intervenientes – as crianças” (SOARES, 2006, p. 30).

3.4 A PESQUISA DE CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida em um contexto de aula de música, com crianças do Conservatório de Música de Sergipe. Conforme descrito anteriormente, devido à pandemia da COVID-19, a investigação ocorreu por meio de encontros virtuais feitos por videochamadas. Esses encontros compuseram as aulas regulares de um grupo de estudantes da instituição, do qual eu era a professora, de forma que durante a realização da pesquisa, assumi o duplo papel de professora e pesquisadora.

A atuação no campo envolveu a inserção de atividades de criação musical como componente das aulas curriculares da Turma A, nas disciplinas Teoria Fundamental da Música e Cognição Musical. A pesquisa consistiu em promover aberturas para a tomada de decisões musicais infantis por meio de processos criativos. A minha intenção, enquanto pesquisadora, era que as crianças envolvidas nessa investigação pudessem participar de suas aprendizagens na música.

A proposta elaborada para a atuação com o grupo, baseada em atividades de criação, foi adaptada ao contexto levando em consideração os conteúdos da grade curricular e a realidade virtual em que as aulas se deram. Na realização da pesquisa, o foco esteve direcionado para a participação das crianças nesse contexto educativo, buscando evidenciar o conhecimento musical que possuíam e o que queriam aprender, o que era importante para cada um deles e para o grupo, e quais contribuições poderiam trazer para o desenvolvimento das aulas.

A investigação teve início com a fase I, de caráter exploratório, caracterizada como a abertura ao exercício da participação. Essa fase foi primordial para a introdução das atividades de criação nas aulas regulares da turma, como um convite à participação. Os registros dos dados obtidos nesse período demonstram a importância desse estímulo ao engajamento infantil nas aulas de música e também à escuta e consideração docente em relação ao que as crianças indicaram como possibilidades para os encontros-aulas. A continuidade da pesquisa de campo foi denominada como fase II.

Ao considerar a importância de ambas as fases, I e II da pesquisa de campo, a análise dos dados contempla e não faz separação ou diferenciação entre os dois períodos. O quadro a seguir especifica o cronograma de realização dos encontros-aulas de acordo com essas duas etapas de produção dos dados.

Quadro 1 - Datas dos encontros com as crianças

PESQUISA DE CAMPO	DATAS	QUANT. DE ENCONTROS
Fase I – abertura	De 28/08/2020 a 21/01/2021	10
Fase II – continuidade	De 08/04/2021 a 01/07/2021	10

Fonte: Elaborada pela autora

Apesar da duração de seis meses no período de realização da fase I, ocorreram 10 encontros em cada uma das etapas, totalizando 20 encontros-aulas realizados com a turma participante. Destaca-se que as interações da fase I ocorreram no ano letivo 2020, quando a turma cursava o Módulo I do Formação Inicial, ao passo que a continuidade da pesquisa de campo foi desenvolvida no ano letivo 2021, enquanto a turma cursava o Módulo II do Formação Inicial. O hiato entre as duas etapas foi o momento das férias escolares.

No acontecimento dos nossos encontros, as crianças trouxeram questões que me possibilitaram reelaborar o planejamento, como, por exemplo, a abordagem do convite às criações, a abrangência do que é a música das crianças e a possibilidade de performance e apreciação comentada das criações. As crianças começaram a trazer ideias, então comecei também a ser conduzida por elas. Ao levar em

consideração o aspecto relacional de aprendizagens mútuas, a pesquisa de campo que terminou foi muito diferente daquela que foi imaginada inicialmente.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram (1) as notas da observação participante registradas durante e após os encontros-aulas; (2) a gravação de áudios, vídeos e captura de tela das aulas, das falas das crianças e de suas músicas, em registros gravados em áudios e transcritos em partituras¹²; (3) a transcrição das falas das crianças e o registro das mensagens escritas no *chat*. Todo esse material compôs o caderno de campo.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, e que, de forma específica, envolveu a participação de um grupo de crianças e de uma adolescente, a investigação foi submetida à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da UDESC, ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP –, seguindo o que determina a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil com número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE – nº 47236021.3.0000.0118.

Alguns dos procedimentos éticos adotados na realização da pesquisa envolveram uma reunião *on-line* com as crianças e seus responsáveis. Nessa ocasião, houve a explicação sobre a pesquisa, o convite para a participação das crianças, além da solicitação de autorização dos pais e/ou responsáveis. Ao final da reunião foi disponibilizado aos responsáveis pelas crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B) e o consentimento para fotografias, vídeos e gravações (apêndice E). Às crianças participantes, foi disponibilizado um Termo de Assentimento (apêndice D).

Considerando que as atividades da pesquisa foram realizadas como componente curricular das aulas de uma turma de estudantes do Conservatório de Música de Sergipe, os adultos que eram alunos dessa turma também aceitaram o convite para participar das atividades desenvolvidas durante o período da investigação. Para eles, também foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre

¹² A maior parte dos registros musicais em formato de partitura disponíveis nos capítulos de análise foram confeccionados pelas crianças de forma manual ou por meio da utilização de softwares de partitura como o *Musescore* e *Sibelius* e outros disponíveis online, como o *Maestro*.

e Esclarecido (apêndice C) e o consentimento para fotografias, vídeos e gravações (apêndice F). Apesar dos dados tematizarem as expressões infantis, o grupo de alunos maiores de idade também foram convidados e aceitaram participar de todas as atividades realizadas. Dado que a pesquisa de campo foi realizada em formato virtual, devido à pandemia da COVID-19, os termos e todos os documentos relacionados aos consentimentos e autorizações foram preenchidos por meio de formulários digitais disponibilizados aos participantes e responsáveis via *link*, enviados via sala de aula virtual.

Ainda que a pesquisa tenha sido realizada em um contexto educacional no qual eu mantinha um vínculo profissional como professora, ainda assim houve uma solicitação formal para a realização da pesquisa naquele ambiente. O Conservatório de Música de Sergipe, representado pelo diretor da instituição, autorizou, via solicitação escrita, a realização da pesquisa com uma das turmas de Teoria e Percepção Musical da escola.

Ciente do adultocentrismo presente nas relações entre adultos e crianças, inclusive nos papéis de professora e alunos e/ou pesquisadora e participantes, a busca por relações éticas com as crianças foi além da assinatura dos documentos acima descritos. De modo a minimizar os indícios de adultocentrismo presentes naquele ambiente de ensino e aprendizagem da música, a intenção da pesquisa foi promover um ambiente propício à participação infantil e ao compartilhamento de decisões musicais.

Diversos aspectos presentes na elaboração da pesquisa foram considerados com base em relações éticas e menos verticalizadas com as crianças, desde o ponto de vista das crianças como atores sociais (CORSARO, 2011), até a escolha por uma abordagem metodológica que promovesse visibilidade e audiência às crianças (FERNANDES; MARCHI, 2020). Outros aspectos que também passaram pelo crivo ético, tais como a opção pelo uso nos nomes reais das crianças e a decisão por não compartilhar suas imagens e gravações de vídeos, serão discutidos de modo mais detalhado no capítulo 4, referente aos resultados da pesquisa.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise adotados foram orientados pela Análise do Discurso, técnica de interpretação que estuda a produção de sentidos que ocorre na relação entre a língua, o sujeito e a história (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Há diferentes modalidades de Análise do Discurso, de forma que não existe uma técnica única, mas diferentes tipos de análises que reivindicam o mesmo nome. O que esses diferentes estilos partilham é “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2002, p. 244). Ao considerar que a linguagem não é neutra, ou seja, não ocorre em um vácuo social e não serve apenas para informar, a Análise do Discurso considera o texto na sua multiplicidade de sentidos que são interpelados sócio, histórico e ideologicamente nas suas práticas discursivas. Logo, o objeto de análise é o sentido e não o conteúdo do texto (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

A análise de um discurso considera a relação entre o texto e o contexto, e para o seu exame é necessário considerar o sentido que ocorre entre os sujeitos que se comunicam e o contexto interpretativo (GILL, 2002). Uma forma de ilustrar esse enfoque é a percepção de que uma mesma frase pode ter diferentes sentidos a depender de quem fala e de onde fala.

Conforme Gill (2002, p. 253), “fazer análise do discurso implica questionar nossos próprios pressupostos e as maneiras como nós habitualmente damos sentido às coisas”. Esse questionamento deve levar em consideração que há uma memória inerente ao discurso, a memória do dizer ou o interdiscurso. Em complemento, o interdiscurso é aquilo que sustenta o discurso, algo que, apesar de não estar sendo dito com palavras, produz sentido na formação daquele enunciado (ORLANDI, 2007).

A Análise do Discurso considera que a linguagem vai além do texto e traz sentidos que foram pré-construídos na memória coletiva, estabelecida socialmente (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Ou seja, é necessário identificar, no processo de análise, os sentidos que não estão expostos no texto, mas que o constituem. Além das expressões verbais e escritas, a análise dos dados obtidos no campo também contemplou o discurso musical das criações infantis.

Os procedimentos da análise do discurso aplicados aos dados da pesquisa de campo envolveram (1) a transcrição das gravações de áudio dos encontros virtuais

com o grupo participante da investigação; (2) a codificação das categorias de análise, determinadas pelas questões mais recorrentes e também pelas questões de interesse, ou seja, os objetivos e questões de pesquisa; e (3) a análise das falas, das sugestões, das conversas nos *chats*, e o discurso musical das criações das crianças.

Os dois capítulos a seguir abordam a análise dos dados obtidos no campo, categorizados a partir das questões que ficaram mais evidentes nas leituras do material coletado – as categorias de análise participação infantil e criação musical; participação infantil e agência.

4. PARTICIPAÇÃO INFANTIL E CRIAÇÃO MUSICAL

Quando eu criei essa música simplesmente veio a ideia na mente. O processo de criação não foi nada demorado, mas o contrário, muito rápido. A partir do tempo senti que faltava algo, acordes. Então pensei, anotei e BUM! Terminei. Essa música é especial e espero que seja usada de forma especial também.

(Nicolas, Caderno de campo, 21/01/2021)

O presente capítulo aborda a pesquisa de campo, bem como a análise dos dados com base em referenciais e conceitos da Educação Musical em diálogo com a Sociologia da Infância. Em outros termos, esse capítulo relata o que as crianças expressaram durante as aulas virtuais do Conservatório de Música de Sergipe e as formas como ocorreu a participação infantil nesse contexto educacional.

A pandemia foi o contexto espaço temporal em que a pesquisa foi realizada, de forma que essa situação perpassa toda a pesquisa e se faz presente na análise dos dados. De igual modo, o exercício da participação, objetivo que norteou a realização da pesquisa, foi um conceito que também esteve presente em todo o processo de análise.

A participação, compreendida como um direito civil das crianças (ONU, 1989; BRASIL, 1990), diz respeito às situações nas quais as crianças se expressam, são ouvidas, e suas sugestões são consideradas nas tomadas de decisões (CUNHA, 2017). Pensar a participação infantil nas aulas de música, significou, nesta pesquisa, compreender como as crianças se envolveram em suas trajetórias de aprendizagens musicais durante aulas não presenciais no período da pandemia da COVID-19.

Ao considerar a tríplice questão que compõe a participação nesta investigação, que engloba a expressão das crianças, a escuta docente de suas perspectivas e as decisões compartilhadas – os processos participativos decorrentes da pesquisa de campo são apresentados de forma a ponderar a complexa interligação entre essas distintas ações. Apesar da divisão das categorias, em termos discursivos, a análise traz uma abordagem correlata entre as ações das expressões infantis por meio das criações musicais e do acolhimento docente mediante escuta sensível.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, a participação ocorreu e pôde ser percebida de diferentes modos. As crianças se expressaram de forma verbal e musical, e trouxeram consideráveis sugestões que enriqueceram o desenvolvimento de suas aprendizagens na música.

As criações musicais aconteceram nas aulas de Teoria e Percepção Musical de uma turma de alunos iniciantes no estudo da música. Por se tratar de um contexto escolar, a nossa atuação na pesquisa de campo esteve completamente vinculada à ementa dessas disciplinas. Ou seja, o processo de criações musicais esteve relacionado aos conteúdos programáticos, às atividades desenvolvidas em aula, às avaliações e a toda estrutura educacional desse ambiente no qual estávamos inseridos.

Assim como em outros contextos educacionais institucionais, as ações desenvolvidas no Conservatório de Música de Sergipe possuem características estruturantes tais como normas de funcionamento, horários pré-definidos, ementas curriculares a serem seguidas e prazos determinados pelo calendário escolar para a realização das avaliações, dentre outros. Todas essas normas pré-estabelecidas e que foram consideradas em minha atuação nesse cenário podem ser compreendidas como a estrutura, conceito que corresponde aos “elementos normativos e códigos de significação” (GIDDENS, 1989, p. XXV) situados nos processos de ensino e aprendizagem da música nesta instituição.

Além desse aspecto estrutural, outros dois pontos considerados na atuação com o grupo foi a cultura musical com forte relação com a música tonal e o sistema de notação e registro por meio da escrita tradicional – a partitura. A investigação foi desenvolvida de forma a considerar essa realidade de elementos normativos arraigados nesse modelo de ensino conservatorial (PENNA; SOBREIRA, 2020) que foram perpetuados ao longo do tempo. Esses eram aspectos que não puderam ser desconsiderados no meu duplo papel de professora e pesquisadora.

É válido salientar que, de certa forma, para aquela turma de crianças, eu simbolizava a personificação da estrutura. A minha atuação como professora de música naquela micro realidade social representava a garantia da realização de todas as normas e costumes pedagógico-musicais daquele ambiente. Ao considerar esse lugar de poder que poderia estar presente na minha relação com as crianças, busquei formas de conduzir a situação de maneira mais horizontal e simétrica possível, tendo como base a busca de relações menos adultocentradas e éticas (PRADO; FREITAS, 2020).

Ao lidar com o histórico de aprendizagem das crianças naquela instituição e considerar o caminho percorrido por elas nas oficinas de musicalização¹³, fui provocada a buscar uma abordagem de ensino que desse continuidade à aprendizagem baseada em vivências musicais e que possuísem características de atuação prática e participativa, mesmo em aulas de Teoria e Percepção Musical. A intenção não era desconstruir a estrutura posta, mas atuar nesse cenário de forma a promover aberturas em que as crianças pudessem sugerir músicas para o repertório da aula, participar das decisões, criar suas próprias músicas, imprimir suas perspectivas e serem agentes nesse processo.

A proposta de inserir criações musicais nas aulas curriculares foi feita para a turma, da qual eu era a professora, de forma que todos os alunos participantes, independentemente da idade, aceitaram a inserção das criações nas aulas e criaram músicas. Apesar da turma ser formada por crianças e adultos, a análise dos dados contempla apenas as músicas criadas pelas primeiras. No entanto, é válido ressaltar que em todo o processo da pesquisa de campo não havia divisão ou diferença entre música de jovens, adultos e música de crianças. Isto é, para eles não havia julgamento de valor entre as composições dos alunos maiores de idade e das crianças. Isso indica que para esse grupo música é relacional e funciona como uma linguagem comum a todas as gerações.

Em relação aos processos de produção, as criações foram realizadas em 4 etapas, equivalentes às unidades de conteúdo do curso, denominadas “atividades avaliativas”. As músicas elaboradas pelas crianças nasceram de forma simples e pouco a pouco foram amadurecendo. Os formatos das criações variavam entre pequenas melodias, trechos musicais e músicas completas.

Ao final de todas as etapas, a turma compôs um total de 17 músicas. Desse total, apenas 1 música foi criada coletivamente. As demais foram criações individuais que versavam sobre diferentes temáticas e inspirações, conforme descrito no quadro a seguir.

¹³ Nível de ensino anterior aos cursos de Formação Inicial I do Conservatório de Música de Sergipe.

Quadro 2 - Repertório das músicas criadas pelas crianças¹⁴

TEMÁTICA	QUANTITATIVO	TÍTULOS	AUTORIA ¹⁵
Música de abertura às criações – início da pesquisa	1	Fluindo notas de Dó a Dó em união	Criação coletiva
Pandemia	3	Esperança Passeando no parque Alegria	Clarissa Emily Melyssa
Exploração no instrumento	9	<i>Flying</i> Melodia da Júlia Sei não Sem nome Caminhada contínua Som suave Terças Felicidade Saltitante	Ana Júlia Júlia Mel Júlia Mel Wendel Kayla Lucas Gabriel Emily Melyssa Nicolas
Conexão entre expressões artísticas	2	Caminho da vitória Degradê	Melyssa Ana Júlia
Trilha Sonora	1	Dias de alegria	Júlia Mel
Inspiração na natureza	1	Pôr do Sol	Nicolas

Fonte: Elaborada pela autora

As criações musicais se constituíram como modos de acessar os pensamentos e as percepções das crianças acerca dos seus processos de aprendizagem musical. Ao abrir espaço para que pudessem se expressar, pude conhecer mais sobre o que pensavam, o que sentiam, suas trajetórias musicais e o que projetavam durante esse período de aulas virtuais.

A finalização dos processos de criações culminou em recitais e rodadas de análises das músicas apresentadas. Nessas ocasiões, as crianças apresentavam suas músicas à turma toda e compartilhavam seus registros em formato de partituras escritas à mão ou em softwares editores de partitura. Esses registros, transcritos pelas

¹⁴ A pedido dos participantes da pesquisa, os nomes utilizados são reais. Optamos por divulgar suas identidades com a intenção de dar autoria às suas criações, conforme informações detalhadas no item 5.3 “Reconhecimento da autoria”.

¹⁵ Apesar de todas as crianças terem participado e criado músicas, optei por mostrar as criações de acordo com as temáticas, de forma que nem todas as músicas criadas pelas crianças foram contempladas na análise dos dados.

crianças, possuíam título, indicações de instrumento, andamento e articulação, entre outros detalhes expostos na seção seguinte.

4.1 OS SABERES TECNOLÓGICOS DAS CRIANÇAS EVIDENCIADOS NO INÍCIO DAS CRIAÇÕES MUSICAIS

Durante o período de aulas não presenciais, as crianças demonstraram ter mais facilidade do que eu no manuseio tecnológico. No decorrer dos nossos encontros, elas me ensinaram a mexer nos aplicativos, compartilhar a tela de forma que o som também fosse compartilhado, colocar planos de tela temáticos, dentre outros conhecimentos que facilitaram a nossa atuação durante a estadia nesse modelo virtual.

Em um dos nossos primeiros encontros da fase I propus à turma a composição de uma música coletiva. Nessa ocasião, cada criança compôs pequenos trechos que ao final do processo se somaram e formaram a música, nomeada pela turma, “Fluindo notas de Dó a Dó em união”. Finalizada a criação, experimentamos executá-la, também de forma coletiva, cada criança tocou ou cantou a sua parte de forma sequencial. Ao final da primeira execução questionei a turma

Sarah: E aí, o que vocês acharam? O que vocês me dizem dessa experiência?

Ana Júlia: Eu achei que ficou legal. Acho que tipo, a culpa é da internet, mas se fosse presencial aí ia ficar bem certinho todo mundo fazendo um seguido do outro, mas por causa da internet não deu pra fazer tudo certinho, mas ficou legal.

(Caderno de campo, 19/11/2020)

Esse recorte do diálogo com Ana Júlia ocorreu após as primeiras tentativas de execução sequencial e coletiva. “A culpa é da internet”, expressado por ela, refere-se ao silêncio entre as execuções de um aluno e outro. Na busca de alternativas que minimizassem essa latência na transmissão do som, Melyssa sugeriu que “Seria legal se fosse, por exemplo, a pessoa tocando ou solfejando e a pessoa próxima já fica com o microfone ligado para fazer seguido” (Caderno de campo, 19/11/2020). Nós experimentamos fazer como indicou Melyssa e, após algumas tentativas, percebemos que era possível aperfeiçoarmos a execução coletiva e diminuir os silêncios.

Outros exemplos que também mostram essas indicações de melhorias relacionadas ao uso das tecnologias foi quando Ana Júlia solicitou que durante as

execuções eu desligasse o microfone. “Ô Sarah, quando alguém for cantar você pode desligar seu microfone? Porque fica dando retorno, aí eu acho que é por isso que não dá pra ouvir” (Caderno de campo, 19/11/2020). Melyssa também sugeriu que eu dividisse a tela de forma que fosse possível visualizar a partitura compartilhada e também a aba da videochamada, na intenção de que eu não deixasse de vê-los por causa do compartilhamento de tela: “Professora [...] se a senhora quiser, também, dá pra dividir a tela no meio para a senhora não precisar sair e voltar da tela” (Caderno de campo, 19/11/2020).

As falas das meninas demonstram o conhecimento tecnológico que possuíam e as formas como lidavam com as inconsistências do modelo virtual. Para além do processo criativo, elas se envolveram com o resultado sonoro e buscaram formas de viabilizar uma execução satisfatória aos seus critérios musicais. Dada a experiência que possuíam com o ensino remoto, também por causa do que viviam na realidade da escola regular, elas assimilaram as dificuldades que surgiram e, de acordo com suas experiências prévias, buscaram formas de lidar com as situações e de minimizar as limitações virtuais. Essas sugestões evidenciam suas competências com o ambiente virtual e corroboram com o que Sarmiento (2008) afirma sobre as crianças possuírem competências e habilidades de acordo com as suas experiências e oportunidades de vida.

O registro da música “Fluindo notas de Dó a Dó em União”¹⁶, criada de forma coletiva, pode ser observado a seguir:

¹⁶ Link para apreciação da música: <https://youtu.be/4LdE40y1LXw>

Figura 5 - Transcrição da música “Fluindo notas de Dó a Dó em união”

Fluindo Notas do Dó ao Dó em união

Composição coletiva da turma FI I A
Para múltiplos instrumentos

The musical score is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 4/4 time signature. It consists of six staves, each representing a different student's part. The notes are as follows:

- Staff 1 (Measures 1-5):** Júlia Mel (measures 1-3), Ana Júlia (measures 4-5). Notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, C5.
- Staff 2 (Measures 6-11):** Emily (measures 6-7), Suzana (measures 8-9), Clarissa (measures 10-11). Notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, C5.
- Staff 3 (Measures 12-16):** Malu (measures 12-13), Marks (measures 14-16). Notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, C5.
- Staff 4 (Measures 17-21):** Nicolas (measures 17-18), Kaio (measures 19-21). Notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, C5.
- Staff 5 (Measures 22-25):** Wendel (measures 22-23), Melyssa (measures 24-25). Notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, C5.
- Staff 6 (Measures 26-29):** Sarah (measures 26-29). Notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, C5.

Fonte: Arquivo da autora

Essa música foi composta nos primeiros encontros virtuais, ainda na fase I da pesquisa de campo, período em que estávamos nos adaptando ao ambiente virtual. Uma característica interessante dessa composição é a percepção dos diferentes timbres de vozes e instrumentos que ao soar dão a noção do coletivo que a criou e executou.

Logo no início dessa primeira atividade de criação, estabeleci algumas indicações com a finalidade de organizar e enunciar com clareza o que os alunos deveriam fazer. Movida pela intenção de que essa primeira criação fosse bem-sucedida, indiquei cada detalhe do que deveriam usar, inclusive quais notas, de acordo com os conteúdos programáticos daquela unidade. No entanto, posteriormente, percebi que essa intenção acabou limitando a criação. Pude perceber

isso quando ao final do processo, em uma conversa crítica sobre essa primeira experiência criativa, Ana Júlia sinalizou que poderíamos ter ido além.

Sarah: O que vocês mudariam nessa música? O que sugerem? A música é de vocês, é uma criação coletiva.

Ana Júlia: A gente poderia talvez colocar mais notas, certo?

Julia Mel: Acordes, também.

Sarah: Mais notas que você fala ...?

Ana Júlia: Assim, mudar esses só Do, Mi e o um pouco do Sol. Colocar mais notas em si mesmo, colocar mais Sol, mais outras notas.

Sarah: O que vocês acham, então, de uma segunda parte? A gente fez a primeira... Aí a segunda parte vai ser explorando mais notas, porque eu também percebi que o fato de eu ter falado colcheia e dó, mi ficou um pouco limitado, a gente pode usar várias outras. Então a segunda rodada...

Ana Júlia: e a gente também poderia colocar sinais de alteração, podia botar uns *staccatos*, uns negócios, uns bemóis, suspenso, uns negócios tudo aí. Ia ficar legal!

(Caderno de campo, 19/11/2020, grifo meu)

As sugestões das meninas, em relação ao que poderíamos adicionar na criação coletiva, indicam que a participação é uma ação relacional construída de forma gradativa. A promoção da participação em processos educativos envolve a consciência do lugar de poder ocupado pelo adulto – professor – e a disposição para descentralizar as decisões musicais. Essa descentralização está relacionada às práticas e posicionamentos pedagógicos, conforme afirma Cunha (2017):

Quanto mais fechadas, guiadas por procedimentos e metodologias estabelecidas de antemão, com propostas determinadas pelos adultos, menores são as possibilidades das crianças participarem e dos adultos atuarem como parceiros nesses percursos educativos. Quanto mais abertas e essencialmente guiadas pelas investigações de ambos os atores – crianças e seus professores - e quando têm como resultado a criação artística, maior é a chance das crianças tomarem de fato parte nos processos, o que torna os professores menos adultocentros e, conseqüentemente, mais éticos na sua relação com as crianças (CUNHA, 2017, p. 64-65).

Nessa fase inicial da pesquisa de campo – período em que a intenção era promover abertura a um ambiente propício à participação –, as crianças sinalizaram que não necessariamente a música feita por elas era ou deveria ser simplista. Havia detalhes musicais inicialmente não considerados por mim, enquanto professora, que poderiam ser adicionados com a intenção de enriquecer aquela música. Pouco a pouco fui reposicionando a minha atuação docente de forma a considerar o que elas me comunicavam.

As crianças indicaram que sabiam muito mais do que estava planejado na ementa para os conteúdos daquela unidade, não considerar suas sugestões iria

implicar a limitação da aprendizagem musical delas. Por outro lado, acolher suas recomendações proporcionou experiências musicalmente mais elaboradas. Após essa primeira experiência de composição, as crianças foram receptivas ao convite para as criações musicais e eu pude apreender delas como conduzir uma aprendizagem mais participativa.

No decorrer da pesquisa de campo, outras músicas foram criadas de forma individual, agrupadas por temáticas, descritas a seguir.

4.2 MÚSICAS DA PANDEMIA

A pandemia esteve presente em toda a pesquisa de campo e foi temática recorrente, seja nas falas ou nas músicas criadas. Isso ficou evidente quando as crianças trouxeram músicas que expressavam a esperança de dias melhores e revelavam suas interpretações a respeito dessa realidade desafiadora.

Podemos perceber a temática da pandemia na música “Esperança”¹⁷, composta por Clarissa. Ela expressa o seu desejo pelo fim da situação e a expectativa de um cenário de vida mais favorável. Essa criação foi composta em uma atividade avaliativa, na qual propus aos alunos que trouxessem criações que revelassem a compreensão dos conteúdos musicais vistos na última unidade de ensino trabalhada em sala de aula, referente aos intervalos, dinâmicas, indicações de andamento e expressão.

¹⁷ No link a seguir é possível apreciar a música de Clarissa, executada por ela em um aplicativo com som de piano: <https://youtu.be/WOLxmACHLRY>

Figura 6 - Transcrição da música “Esperança”

Fonte: Arquivo da autora

Em depoimento compartilhado, ela descreve assim sua música:

O processo da minha música Esperança, foi criada através da chegada da vacina aqui no Brasil. Eu me inspirei porque sei que essa vacina nos livrará dessa doença terrível. Nós tivemos que nos separar dos amigos, familiares, colegas para nos proteger. E eu sei que não foi fácil pra todos nós, mas temos esperança que tudo volte ao normal!!

E eu acho que a minha música é voltada para o público geral, enfim todos os brasileiros!!

MÚSICA: Esperança

(Clarissa Porting, Caderno de campo, 20/01/2021)

O áudio e a transcrição da música indicam o uso de intervalos de terças maiores e segundas menores, escolhas que ao longo das criações se tornaram a identidade sonora das músicas criadas por Clarissa. Os detalhes nos elementos de dinâmica, andamento e sinal de repetição revelam suas intenções de interpretação musical. Apesar de estudar canto e violino, a música composta por Clarissa foi executada em outro instrumento, o piano. A experimentação e escolha de outros timbres e sonoridades é um aspecto que indica a tomada de decisões musicais.

Um aspecto interessante no depoimento de Clarissa foi a intenção de que sua música fosse direcionada a todos os brasileiros. O fato da sua criação ter o sentido colocado no outro nos remete a Coutinho (2010), quando a autora afirmou que a ação

social, aquela que tem o seu sentido, sua intenção e direcionamento apontado para o outro, ressalta o aspecto relacional e social que a música possui. Ao citar que sua música “é voltada para o público geral, enfim todos os brasileiros!!”, Clarissa está a dizer que sua música ganhará sentido na interação social visada por ela (QUEIROZ, 2021).

Outras criações também tematizaram a pandemia, como por exemplo a música “Passeando no parque”¹⁸, criada por Emily e “Alegria”¹⁹, criada por Melyssa, com os registros apresentadas respectivamente a seguir:

Figura 7 - Transcrição da música “Passeando no parque”

Passeando no parque

Emilly

Adagio ♩ = 68

Fonte: Arquivo da autora

Figura 8 - Transcrição da música “Alegria”

Alegria

Melyssa Tavares

♩ = 100

Fonte: Arquivo da autora

Essas duas criações foram feitas nas primeiras proposições da fase I e tinham como características serem mais breves – linhas melódicas com curta duração –, mas que igualmente expressavam perspectivas desse período pandêmico. Na ocasião dessas produções, as crianças registraram as músicas por meio de gravações de áudio disponíveis para apreciação de toda a turma.

¹⁸ Link para apreciação: <https://youtu.be/mZLWPueS2Oc>

¹⁹ Link para apreciação: <https://youtu.be/wCz-ps1h2X4>

Ambas as músicas retrataram o desejo de liberdade durante esse período de isolamento social. Melyssa, por exemplo, afirmou que sua inspiração foi imaginar “crianças em um parquinho, brincando, alegres” (Caderno de campo, 27/08/2020).

4.3 CONEXÃO ENTRE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

Outra temática que surgiu no processo de análise das músicas foi a relação entre diferentes expressões artísticas. A música criada por Melyssa aborda a experiência vivenciada por ela ao participar de uma competição de *Lettering*²⁰. Sua música expressou a expectativa de vencer a competição.

Assim como Clarissa, Melyssa também criou sua música em uma das atividades avaliativas. A inspiração para essa composição foi explicada por ela no seguinte depoimento:

O nome da minha composição é "Caminho da Vitória", porque eu estou participando de um workshop de *lettering* e sempre tem um concurso no final para ganhar um curso profissional de *lettering*. É a 3º vez que participo, mas ainda não ganhei, e estou confiante que posso ganhar. Então, tem um trecho nessa composição que é como se eu estivesse correndo a caminho da Vitória.

Essa música é para um público em geral, e dá para ouvi-la quando quiser arrumar a casa, relaxar, dá para ouvir em qualquer circunstância.

(Melyssa Tavares, Caderno de campo, 21/01/2021)

À primeira vista, percebemos que a música de Melyssa tematiza suas ocupações durante a pandemia, tal como a competição de *lettering* da qual ela participou. No entanto, ao observar de modo mais detalhado, identificamos a conexão que ela fez entre a música e o *lettering*, na qual a criação é o elo entre essas diferentes manifestações artísticas.

Durante as primeiras aulas presenciais da disciplina Teoria e Percepção Musical, antes do isolamento social decorrente da pandemia, lembro de Melyssa que, juntamente a outras alunas, sentava-se nas primeiras fileiras da sala, com seus estojos cheios de canetas coloridas e cadernos abertos prontos para serem rabiscados. Ao observá-las, percebi que suas ações não se tratava apenas de registrar o conteúdo da aula, havia uma estética naqueles riscos, existiam nuances de

²⁰ Arte de desenhar letras de forma criativa.

profundidade e uma cartela de cores que havia sido previamente escolhida. Algum tempo depois desse episódio de observação, a arte das letras desenhadas por esse grupo de meninas inspirou a criação da música “Caminho da Vitória”²¹.

Por não conhecer essa arte de desenhar letras de forma criativa, ou pelo menos desconhecer a existência de um movimento organizado dessas criações artísticas, pouco antes de Melyssa apresentar sua música à turma, questionei:

Sarah: Mel, eu só queria saber uma coisa, o que é *Lettering*? Será que todo mundo sabe menos eu?
 Ana Júlia: É uma arte das letras.
 Melyssa: É uma arte de letras desenhadas.
 Júlia Mel: Exato!
 Sarah: Ah, sim. Que legal, eu não sabia. Eu sabia que isso existia, mas não sabia que era esse nome. Legal, muito bom!
 Ana Júlia: Depois vocês podem ver meu Instagram de *Lettering*, sem problema.
 Melyssa: O meu também!
 [Todas rimos]
 Sarah: Tá certo, vou dar uma olhada lá.

(Caderno de campo, 21/01/2021)

É interessante perceber, a partir desse pequeno diálogo, o envolvimento das meninas em questões que lhes interessavam. Além de participar de competições de *Lettering*, elas possuíam contas em redes sociais dedicadas a expor e divulgar suas criações gráficas. Nessa ocasião, eu pude conhecer algo novo por meio delas e de suas criações – tanto musicais quanto gráficas – e perceber como elas viviam suas infâncias, o que faziam e pelo que se interessavam.

Em um contexto de aprendizagem, espera-se determinadas ações dos alunos, tal como registrar no caderno os conteúdos da aula, algo que é incentivado e que faz parte do “ofício do aluno”, tal como argumenta Marchi (2010, p. 101). No entanto, essa ação não ocorre de maneira passiva e isenta da interpretação e capacidade de agência das crianças, pois não se trata apenas de alunos, mas também de crianças que possuem vontades, experiências e criatividade. Dito de outra forma, essa situação indica que as ações de registro feita por aquele grupo de meninas não se tratava apenas da ação de um aluno que copiava tudo em seu caderno por obrigação. Elas demonstraram que mesmo nessa situação cotidiana e repetitiva havia espaço para

²¹ Link para apreciação da música: <https://youtu.be/f3wYkSHJHIs>

que interpretassem e adicionassem suas experiências, inclinações artísticas e também criativas.

Momentos antes de apresentar sua música para a turma, Melyssa descreveu alguns dos elementos musicais que escolheu para compor a música e explicou pequenas alterações feitas depois do envio da partitura. Esses detalhes podem ser percebidos no diálogo a seguir:

Melyssa: O bpm é 90. Eu usei o contratempo ali. Eu usei também é... esqueci o nome, professora... Ah, síncope! Usei síncope.

Sarah: Sim, verdade, tem síncope por aqui.

Melyssa: É... o acento ali nas notas mais rápidas, nas figuras mais rápidas. É, também usei.... aqui tá riscado é porque foi as alterações que eu senti mais facilidade em tocar com essas ligaduras.

Sarah: Uhum.

Melyssa: Usei ali também um acorde e um ritardando ali no final. E também a senhora tinha falado para criar palavras ou expressões, eu criei uma que é “tocar muito animado”.

Sarah: Que legal! Tem o crescendo aqui, né, nesse trecho.

Melyssa: Oi?

Sarah: Tem o crescendo aqui nesse trecho de dois compassos em sequência, gostei.

Melyssa: Isso, e também professora, não tem esse pizzicato aqui? Eu tirei. Eu não queria arriscar porque se não ia ficar feio.

Sarah: Tá certo, a gente desconsidera ele então.

(Caderno de campo, 21/01/2021)

Essa breve exposição explicita alguns dos termos musicais utilizados por Melyssa e indicam o nível de compreensão musical que ela possuía. As escolhas feitas por ela demonstravam o amadurecimento das suas intenções musicais como, por exemplo, a ponderação entre manter ou tirar a articulação do *pizzicato* e a decisão de não arriscar utilizar esta articulação ao prezar pela sonoridade adequada às suas intenções. A menção a essas expressões musicais e a aplicação de forma consciente em sua criação demonstram o domínio dos aspectos da dimensão física da música (QUEIROZ, 2021), tais como a manipulação dos elementos citados por ela – andamento, acento, síncope, contratempo, articulação. Esses elementos podem ser observados na partitura a seguir, transcrita por Melyssa.

Figura 9 - Transcrição da música “Caminho da vitória”

Caminho da vitória

Melyssa Tavares

♩ = 90

Violino

Vno. 5

Vno. 8

Tocar muito animado

Vno. 12

Vno. 16 pizz.

Fonte: Arquivo da autora

A transcrição demonstra a riqueza musical presente nas passagens rápidas, no uso dos sinais de alteração, no acorde final, no registro claro de suas ideias musicais, dentre outras escolhas detalhadas por ela no diálogo anterior. Suas intenções literais podem ser observadas no compasso 8, no qual ela afirmou que “tem um trecho na música que é como se estivesse correndo no caminho da vitória” (Melyssa, Caderno de campo, 21/01/2021).

Em termos de análise musical “Caminho da vitória” traz referências sonoras que revelam a trajetória de Melyssa no violino, bem como a sonoridade rítmica dos compassos 6 e 7, similar a um pequeno trecho da música “Coro dos caçadores” de Weber, do Método Suzuki, volume 2. Outro ponto de referência é observado nos compassos finais, incluindo o acorde, que lembram os compassos iniciais do “Bourrée” de Bach, também do Método Suzuki, volume 3.

Essas duas músicas fazem parte do repertório utilizado no curso de violino do Conservatório e provavelmente são músicas que Melyssa já tinha tocado ou estava estudando no período das criações. Tais relações feitas por ela demonstram que a música “Caminho da vitória” carrega influências de produções musicais existentes,

somadas ao caráter inventivo e inovador das criações musicais, assim como a relação entre as vertentes da música exterior e interior, propostas por Kater (2017).

Além da música criada por Melyssa, outra composição também tematizou os diálogos criativos entre diferentes expressões artísticas. A música “Degradê”, criada por Ana Júlia, teve como inspiração as nuances de cores de uma pintura, traduzidas por ela em forma de sons. Não há registro de áudio dessa música, porém há a transcrição registrada por Ana Júlia.

Figura 10 - Transcrição da música “Degradê”



Fonte: Arquivo da autora

Assim como Melyssa, Ana Júlia também faz *Lettering*, ela é uma das meninas participante do grupo citado anteriormente. Apesar de ambas terem tematizado o mesmo assunto, Ana Júlia trouxe uma perspectiva diferente da trazida por Melyssa, sua música foi inspirada pelos processos técnicos de uma criação artística.

4.4 EXPLORAÇÕES INSTRUMENTAIS E INSPIRAÇÕES MUSICAIS

Além das músicas que indicavam o que pensavam, faziam e sentiam as crianças, outra temática foi a relação delas com seus instrumentos e os processos de exploração musical. Nas ocasiões em que foram convidadas a compor, algumas crianças basearam suas criações em músicas ou características musicais das quais gostavam e trouxeram esses aspectos, propriamente mais musicais, para as suas composições.

O primeiro exemplo dessa categoria de criações é a música “*Flying*”²², criada por Ana Júlia. Os processos de criação e algumas das características desta música foram compartilhados por ela na seguinte declaração:

Eu vou explicar a história da minha música, certo?! A minha música ela tem uma história um pouco aleatória [risos]. Eu estava ouvindo música normalmente, assim... foram músicas animadas e aí depois eu vi o filme Aladdin, a *live-action*, e também tem um monte de música animada, né? Só sei que do nada veio lá uma melodia na minha cabeça misturando as músicas animadas mais as músicas de Aladdin. Veio uma mistura que formou isso aí. [...] Ah, e o nome “*Flying*”, em inglês né, significa estar voando, voar, algo assim e eu coloquei isso por causa que sei lá, gente, eu gostei desse nome então coloquei esse nome porque eu gostei do nome.

(Ana Júlia, Caderno de campo, 21/01/2021)

O depoimento de Ana Júlia revela o envolvimento dela com a linguagem musical, inclusive por meio da apreciação. O seu contato com músicas “animadas”, tal como ela afirmou, motivou a escolha do andamento da música *Flying*, como pode ser observado na transcrição abaixo, feita por ela.

Figura 11 - Transcrição da música “Flying”

Flying

♩ = 120
Allegretto

Ana Júlia Almeida Santos Mariani

Piano de cauda acústico

Piano de cauda acústico

Piano de cauda acústico

Fonte: Arquivo da autora

Pouco antes de começar a tocar sua música no recital²³, Ana Júlia confidenciou:

²² Link para apreciação da música: <https://youtube.com/shorts/CZN0i7W5aXE?feature=share>

²³ Os recitais eram caracterizados como momentos de apresentação das músicas. Ao final das etapas de criação, cada aluno executava sua peça para os colegas da turma que apreciavam e teciam comentários no *chat*.

Eu estou com um pouco de medo de errar, por causa que antes da aula eu tive que mudar o fim da música por causa que eu percebi que estava faltando lá uma pausa aí ficou um pouco diferente do que estava antes, tanto que eu reenviei pra Sarah a música. Então, se eu me confundir, me desculpem por favor.

(Ana Júlia, Caderno de campo, 21/01/2021)

Assim como Melyssa, na música “Caminho da vitória”, Ana Júlia também fez modificações no final da música pouco antes de me enviar. Uma situação semelhante foi relatada por outro aluno, Nicolas, em relação ao processo de criação da música “Pôr do Sol”.

Bem... quando eu criei a música eu meio que... foi meio confuso, porque eu tava lá, fazendo nada... Pá! Veio a ideia da música na cabeça, certinho. Aí eu só peguei lá o instrumento que eu tinha aqui. Ai eu pá, toquei, aí depois eu escrevi e depois no decorrer do tempo eu fui melhorando a música. Foi mais ou menos isso.

(Nicolas, Caderno de campo, 21/01/2021)

Esse ir e vir nas edições demonstra o nível de envolvimento das crianças com suas criações até a definição da versão final. A potência das criações está justamente nessa relação que elas criaram com os elementos musicais e no tempo e energia que destinaram a essa ação (BRITO, 2019). Essas modificações apontam que criar é um processo contínuo que se atualiza conforme novas ideias surgem.

Em relação às características musicais, “*Flying*” apresenta articulações que variam entre *legato* e *stacatto*. Há frases bem delimitadas e um tema que se desenvolve ao longo da música. Apesar da melodia estar na tonalidade de Dó Maior, no final da música há uma ideia de modulação para Sol Maior. Nesse ponto, Ana Júlia fez uso do sinal de alteração para indicar suas intenções de modulação. A escolha do andamento “*Alegretto*”, com definição da semínima a 120 bpm²⁴, é uma definição que desvela o envolvimento de Ana Júlia com o conteúdo de andamentos musicais trabalhado em aula.

O histórico da definição desse andamento teve suas raízes em um dos nossos encontros, quando estávamos conversando sobre o conceito de andamento musical e compartilhando alguns exemplos de andamentos lentos, médios e rápidos. Nessa ocasião, Ana Júlia fez uma interessante observação a respeito da ausência de

²⁴ A sigla BPM refere-se à indicação de Batidas Por Minuto, referente à velocidade do andamento musical.

andamentos rápidos nas leituras feitas em classe. Esse questionamento pode ser observado no diálogo a seguir:

Sarah: O andamento é exatamente o que vocês disseram, é a velocidade em que a música é tocada e essa velocidade tem a ver com a pulsação [estalos de dedos]. Se a velocidade da pulsação for rápida, a música vai ser rápida, se ela for mais lenta a música vai ter um andamento lento, certo? E esse andamento...

Melyssa: E também quanto menor o número, por exemplo 40, 41, vai ser mais lento.

Sarah: Isso!

Melyssa: E também quanto maior o número, mais rápido [eu repeti concordando].

Sarah: Esse número é o bpm.

Ana Júlia: Ô Sarah, eu percebi agora que a gente sempre fica entre andante, andantino, nos moderados, né? Sempre que você coloca o metrônomo.

Sarah: É, porque a gente fica ali na média dos 60. Vou começar a colocar prestíssimo, o que vocês acham?

Emily: Ai Professora, eu acho que agora não parece uma boa ideia.

[risos]

Melyssa: É!

Julia Mel: Melhor não, é muito rápido.

Clarissa: Ele [o prestíssimo] é muito rápido!

[risos]

Sarah: Vou colocar as leituras em prestíssimo pra gente mudar um pouquinho o andamento. Prestíssimo!

[Eles se agitaram com a ideia e todos começaram a falar ao mesmo tempo]

(Caderno de campo, 07/01/2021, grifos meus)

Na continuação desse diálogo, as meninas foram buscar seus métodos instrumentais com a finalidade de conferir se as indicações de andamento eram feitas por nomes ou pelo número do bpm. Ao observar essas indicações no repertório de músicas do curso de violino, Ana Júlia fez um comentário semelhante ao anterior: “Dá pra perceber que o Suzuki fica tudo no moderato lá, né? [...] Todos são moderato. Olha! Em todas as músicas!!!” [com expressão de espanto] (Ana Júlia, Caderno de campo, 07/01/2021).

Em ambos os comentários, Ana Júlia constatou que as indicações de andamento das músicas que executamos, seja cantando ou tocando, mantinham o mesmo padrão de andamentos lentos e moderatos e não variavam para velocidades mais rápidas. O questionamento feito por ela revela que em algum momento da preparação da aula ou organização desse repertório houve a ponderação, escolha e decisão – por parte do professor – por músicas ou exercícios com andamentos mais lentos ou moderatos. As motivações para essa escolha provavelmente passaram por crivos pedagógicos, anatômicos, musicais, dentre outros.

Ao perceber esse padrão estabelecido, questionar as escolhas e criar uma música com andamento mais rápido do que habitualmente executávamos – aproximadamente o dobro mais rápido, de 60 para 120 –, Ana Júlia me possibilitou refletir que as ações de abrir espaços para que as crianças participem dos seus processos de aprendizagem da música significa, também, não limitar os parâmetros da exploração musical. Essa é uma ação de reposicionar o lugar docente (CUNHA, 2020), acolher a exploração das crianças diante das músicas, bem como considerar as sugestões de inserção de músicas mais próximas à realidade deles no repertório da aula.

O envolvimento das crianças com a música passou pela apreciação e análise das características sonoras das músicas que elas ouviam e tocavam. Essas ações, de apreciação e análise, refletiram na reprodução de determinados parâmetros nas suas criações como uma forma de desenvolvimento da escuta, da exploração musical e da escolha de quais características incluir, ou não, em suas composições.

Uma situação similar a que ocorreu com Ana Júlia, aconteceu com Júlia Mel. Os primeiros processos de criação da música “Melodia da Júlia” ocorreram mediante apreciação de uma música que ela estava assistindo. Conforme experiência compartilhada por ela:

A inspiração da minha música foi meio que aleatório né, porque eu tava assistindo e aí ouvi um sonzinho, um som musical né, e aí na hora me veio na mente o som da música e aí eu comecei a tocar e aí eu ouvi e ficou bom a minha música, pois é... [risos].

(Júlia Mel, Caderno de campo, 17/09/2020)

A situação relatada tanto por Ana Júlia quanto por Júlia Mel evidencia que o envolvimento das crianças com suas criações musicais abrangeu ações de escuta, análise e escolha de sons de sua escuta cotidiana. Essas situações demonstram que os processos de criação transpuseram o momento da aula e ocorreram até mesmo em situações extraclasse, conforme relatado pelas duas meninas.

A “Melodia da Júlia” foi criada nas primeiras proposições criativas, logo no início da fase I. A música foi composta para violão, instrumento que Júlia Mel estudava no Conservatório. Não há registro de gravação da aluna tocando a música, porém há a transcrição editada por seu professor de violão.

Figura 12 - Transcrição da música “Melodia da Júlia”

Melodia de Júlia

Editado por Gilson Santana

Júlia Mel



Fonte: Arquivo da autora

Júlia Mel compôs sua música no instrumento, mas não possuía a habilidade de transcrevê-la em *software* de partitura. Havia a possibilidade de escrever manualmente, mas ela preferiu registrar com a formatação digital, tal como outras crianças da classe estavam fazendo. Sua alternativa foi pedir auxílio para o professor de instrumento, que prontamente atendeu sua solicitação e transcreveu a composição dela²⁵.

É interessante observar como Júlia Mel se articulou nessa situação e envolveu o professor de violão no registro da sua música. Ao observar o histórico de registro das composições dela, percebi que todas possuíam a informação de edição feita pelo professor de violão, o que indica situações nas quais o adulto age como parceiro das crianças (LANSDOWN, 2010).

Além das músicas “*Flying*” e “Melodia da Júlia” outras sete músicas também tematizaram a relação dos alunos com o conteúdo musical, por exemplo a música “Terças”, criada por Emily, na qual o título indica sua intenção de enfatizar os intervalos de terças maiores e menores que a criação possui.

²⁵ Apesar de não ser um participante direto da pesquisa de campo, o professor Gilson Santana foi contactado e autorizou a divulgação da sua identidade na publicação deste trabalho.

Figura 13 - Transcrição da música “Terças”



Terças

Score created with the free version of Flat - <https://flat.io>

Emilly Félix

♩ = 90

Grand Piano

Fonte: Arquivo da autora

De forma geral, há algumas características musicais comuns às criações, tal como todas serem peças instrumentais solo com sonoridade tonal; possuírem linhas melódicas com figuras rítmicas entre a semibreve e a semicolcheia; a extensão de uma oitava; a tonalidade Dó Maior e a maioria das criações ter sido feita em compasso quaternário, dentre outros padrões.

Todas essas características são congruentes aos conteúdos vistos em aula. De certa forma, era esperado que as crianças apresentassem em suas composições características musicais baseadas nas referências que lhes eram dadas. Nesse sentido, as criações infantis apresentaram sonoridades semelhante aos exemplos que as crianças ouviam, bem como possuíam elementos vistos nos conteúdos de Teoria e Percepção Musical.

Os objetivos de atuação nesse contexto eram que as crianças compreendessem os conteúdos e desenvolvessem a habilidade de manipulá-los de forma prática e musical, o que de fato ocorreu. Porém, na vivência dos processos da pesquisa de campo, as abordagens criativas “promoveram uma aproximação em direção às crianças” (CUNHA, 2020, p. 13). Por meio das criações, as crianças falaram

de si e do modo como viviam suas infâncias, revelaram como se relacionavam com a música e trouxeram possibilidades de atuações musicais inicialmente não cogitadas.

Esse envolvimento das crianças em suas trajetórias de aprendizagem musical sinaliza que elas fazem parte de toda essa estrutura educacional institucionalizada e que esses processos não ocorrem de forma passiva. Ao invés disso, elas desempenham um papel ativo na construção de seus saberes, fazem escolhas, interpretam as situações sob suas perspectivas, reproduzem padrões estabelecidos e transformam o contexto, assim como sugere Corsaro (2003) a respeito da reprodução interpretativa.

A importância de trazer a criação para a sala de aula reside na possibilidade de que as crianças vivenciem a música de forma situada no tempo presente e não apenas como uma preparação para futuramente fazerem música e serem músicos. A forma como as crianças se relacionavam com essa linguagem e criaram músicas indica que são musicistas e que se apropriam dessa arte como tal. Reconhecer isso nos conduz ao entendimento da riqueza desses processos e da potência inventiva que as crianças têm (CUNHA, 2020).

Considerar a atuação das crianças nesse cenário, suas tendências tanto de reproduzir quanto de modificar o fazer musical nos conduz à percepção das crianças como atores sociais (VERGARA *et al.*, 2015). Elas tomaram parte nos processos de aprendizagem musical em que estavam envolvidas e atuaram com significativa participação.

5. PARTICIPAÇÃO INFANTIL E AGÊNCIA

Tanto o processo de feitura das criações quanto os produtos musicais propriamente ditos são considerados exemplos de participação infantil nas aulas de música. Ambas as realizações denotam procedimentos decisórios em que as crianças selecionaram materiais e os organizaram musicalmente. Esses processos evidenciam algumas das escolhas que elas fizeram, desde a proposição de criação até a execução das músicas nos recitais.

Enquanto no tópico anterior, referente às criações, o foco da análise estava posto nas crianças, em suas criações e no processo criativo, essa seção analisa esses e outros dados, porém pela perspectiva das sugestões e decisões tomadas por elas. Este capítulo aborda o que as crianças comunicaram, e como isso impactou o desenrolar dos encontros-aulas.

5.1 A OCUPAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL

No desenrolar da pesquisa de campo, as crianças ocuparam o ambiente virtual e demonstraram outras formas de participação além das criações. Desde os primeiros encontros virtuais, no começo da fase I, elas manifestaram um engajamento contínuo com suas trajetórias de aprendizagens, mesmo após a finalização de cada encontro semanal.

Dentre os espaços virtuais que utilizávamos, além da sala de aula virtual *Google Classroom*, mantínhamos um contato mais próximo e imediato pelo grupo da turma no *WhatsApp*. Ao final das aulas, comumente, ocorria um bate-papo mais livre. Eram momentos em que eles debatiam sobre assuntos da aula, compartilhavam com os colegas como se sentiam, indicavam músicas para apreciação, trocavam ideias sobre repertório, faziam planos futuros e mantinham ativo o assunto “música” como se fosse uma continuação dos nossos encontros.

Em uma dessas ocasiões, Melyssa solicitou adicionar uma imagem no perfil do grupo no *WhatsApp*. O grupo tinha sido criado, os participantes estavam adicionados, mas até aquele momento não havia foto de perfil. Segundo ela, sua intenção era adicionar uma foto “alegre” e que representasse o grupo. O *print* a seguir demonstra um pouco do diálogo entre a turma e o momento em que Melyssa fez essa solicitação:

Figura 14 - *Print* de conversa no *WhatsApp*



Fonte: Arquivo da autora

A seguinte imagem foi adicionada por Melyssa como foto de perfil do grupo:

Figura 15 - Foto do perfil do grupo do *WhatsApp*



Fonte: Arquivo da autora

Essa é uma ação que à primeira vista parece ser simples, mas ao analisar de modo mais profundo percebemos um exemplo prático de participação. A ação de Melyssa envolveu processos de decisões e evidenciou a ocupação daquele espaço pela turma, mesmo que aquele fosse um ambiente virtual. O grupo do *WhatsApp* inicialmente fora criado com a intenção de facilitar a comunicação, mas no desenrolar dos encontros o uso dessa ferramenta foi ampliado pelos participantes. Nessa otimização, a rede social se tornou um espaço no qual eles conversavam, trocavam ideias, davam sugestões e mantinham contato virtual durante o isolamento social.

Embora a ação de uso dessa ferramenta tenha sido iniciada por mim, enquanto professora e pesquisadora, os participantes acolheram a ideia e tomaram parte no que de fato lhes pertencia e interessava. Eles ocuparam não somente o ambiente virtual da videochamada, mas também os espaços virtualmente anexos, tal como o grupo no *WhatsApp*.

Outra forma de ocupação do ambiente virtual observada durante o período de aulas *on-line* foi utilização do *chat* da videochamada. Enquanto o *WhatsApp* era utilizado para comunicação em momentos posteriores à aula, o *chat* era usado para interações síncronas durante a aula. Esse era um costume frequente dos participantes daquela turma, porém eu demorei a perceber tal prática.

Houve alguns momentos dos nossos encontros em que considerei que a turma estava pouco interativa. Associei isso ao fato de não abrirem os microfones e nem se expressarem de forma verbal. No entanto, após algum tempo observei essa prática de comunicação por meio das mensagens escritas no *chat*. Eles estavam interagindo, porém de forma escrita.

Ao observar as mensagens, percebi que por meio do *chat* eles, com frequência, demonstravam reações imediatas à aula como interações com as peças executadas e respostas relativas ao conteúdo da aula. Percebi, também, mensagens em que eles corroboravam com exemplos, davam sugestões, compartilhavam novas ideias e diziam palavras de incentivo aos colegas.

Outra questão que se destaca no *print* de tela mostrado anteriormente (figura 14), são os comentários positivos, os elogios e a receptividade das crianças ao apreciar as músicas criadas pelos colegas. Na ocasião dessa conversa, eles estavam compartilhando áudios das peças no grupo para que todos pudessem ter acesso, mesmo após o final da aula. A intenção era que as músicas fossem apreciadas não

apenas como produto ou exercício da aula, mas que pudessem fazer parte de seus cotidianos, assim como outras músicas o fazem.

As falas “As peças / canções estão incríveis” (Melyssa, 28/08/2020), “Eu amei todas as canções” (Júlia Mel, 28/08/2020), “Eu queria uma caixinha de porta jóias com essa peça” (Emily, 28/08/2020), presentes no *print* anterior, demonstram a receptividade das crianças ao apreciar as músicas dos colegas. Essas expressões eram recorrentes também nos recitais. Ao final de cada música apresentada, as crianças com frequência declaravam palavras afirmativas, elogios e incentivos às criações musicais, como pode ser percebido no diálogo a seguir:

Kaio: Q massa
 Ana Júlia: Que top
 Júlia Mel: muito bom
 Ana Júlia: Vcs podem ser poetas pq é cada inspiração uma melhor que a outra 😁 Kkkkk Palmas 🙌🙌🙌🙌
 Melzinha: que legal 🙌🙌🙌🙌🙌🙌
 Bem me Vi: chocada

(Caderno de campo, 24/09/2020)²⁶

A turma reagia às criações no tempo real das apresentações. Os alunos registravam suas opiniões e conversavam sobre as músicas por meio do *chat* da videochamada. Algumas dessas expressões podem ser observadas no diálogo a seguir, no qual os aplausos e reações positivas estavam direcionadas a uma música criada por Melyssa:

Ana Júlia: Palmass 🙌🙌🙌🙌
 Júlia Mel: amei
 Melzinha: grata ❤️❤️❤️❤️❤️❤️
 Ana Júlia: Ficou top a sua
 Bem me Vi: que lindo!
 Ana Júlia: Tô mais nervosa ainda pra tocar a minha. Ahhh! Kkkkk. Tô achando que n coloquei muita coisa na pauta
 Monyce: mas deve estar linda do mesmo jeito :)
 Ana Júlia: Espero

(Caderno de campo, 24/09/2020)

²⁶ A partir desse ponto, os diálogos retirados do *chat* da videochamada contemplam comentários escritos também pelos jovens e adultos alunos da turma e participantes da pesquisa de campo. Apesar da pesquisa tematizar e direcionar a análise para as falas e expressões das crianças, alguns das situações aqui discutidas são advindas das relações sociais estabelecidas por elas nos encontros da pesquisa de campo. Não é nossa intenção promover segregação entre adultos e crianças. Pelo contrário, analisamos as crianças como seres sociais, tendo em vista as relações sociais que estabelecem nos contextos nos quais estão inseridos.

Destaca-se que a receptividade das crianças em relação às músicas não era exclusiva às criações dos membros mais jovens. De modo geral, eles incentivavam as músicas criadas pelos participantes da turma, independentemente da idade. Assim como os jovens e adultos participavam dos diálogos e expressavam da mesma forma, com palavras de incentivo, sem estabelecer diferença entre música de adulto ou música de criança. O diálogo a seguir representa a equidade na receptividade direcionada à música criada por uma jovem aluna, a Monyce.

Ana Júlia: Arrasou 🍌🍌🍌🍌 Palmass
 Júlia Mel:ki chik
 Bem me Vi: nossa, lembrou flores de cerejeiras
 Emilly: se colocar um beat vira um lofi hiphop facinho ❤️
 Melzinha: amei ❤️❤️❤️
 Ana Júlia: Eu tô ficando com vergonha de n ter digitalizado a partitura kkkkk
 Melzinha: fiquei realmente imaginando um anime
 Ana Júlia: Ficou muito top a sua
 Júlia Mel: tbm lembrei de anime
 Ana Júlia: Lembrou muito anime
 Bem me Vi: eu tbm escrevi no papelzinho
 Kaio: Ficou massa, parecendo música de jogo antigo
 Ana Júlia: Eu lembrei das músicas de um jogo chamado dance lind. Line*
Monyce: obrigada, gente :)
 Ana Júlia: Dnd
 Ana Júlia: O desenho ficou top
 Júlia Mel: outro nivel muitas palmas
 Bem me Vi: som grave é muito legal
 Emilly: uaaaaau, mt massa
 Melzinha: que legaaaaaal
 Ana Júlia:Ficou top parabéns 🍌🍌🍌

(Caderno de campo, 24/09/2020, grifo meu)

A receptividade e palavras de incentivo direcionadas a todas as músicas de todos os participantes são aspectos que reforçam a música como uma linguagem comum a todas as gerações, acessível e direcionada a todas as pessoas. Por meio dessas falas, os participantes da turma me indicaram que a música das crianças é também direcionada aos adultos, bem como as músicas dos adultos também podem ser apreciadas pelas crianças.²⁷

No desenvolvimento da pesquisa de campo, os participantes assumiram a característica de grupo. Havia entre eles um sentimento de pertencimento comum a

²⁷ A mutualidade das músicas é aqui citada em referência as peças instrumentais criadas pelos participantes da pesquisa de campo.

todos os participantes e também quanto às suas músicas, de forma que não havia separação entre gerações. Os participantes e suas músicas eram acolhidos independentemente de idade. Para além das divisões etárias, o grupo era movido pelo interesse em fazer música.

As músicas produzidas pertenciam a todo o grupo e eles se apoderavam dessas produções. Houve engajamento em todo o processo, o grupo partilhou sentidos de participação, pertencimento e acolhimento que ultrapassou questões geracionais. Por meio da vivência do fazer musical, eles se expressavam e estabeleciam significados para as músicas do grupo. De modo que a música, para eles, não era apenas um momento de preparação, mas uma forma de expressão.

Outro aspecto observado entre os participantes, e que reforça o sentimento de pertencimento ao grupo, foi a referência associativa que eles fizeram ao apreciar as músicas. Além das palavras de incentivo e parabenizações, é possível observar, nos diálogos aqui citados, as associações musicais. Isto é, a forma como assimilaram as músicas e as significações que deram às criações dos colegas. Os elogios e as associações presentes no diálogo a seguir estavam direcionadas a música “Degradê”, elaborada por Ana Júlia:

Júlia Mel: ki fofo

Bem me Vi: Aahhaahah improvisações

Kaio: Toooooop

Bem me Vi: achei muito clima de manhã deitada na rede

Melzinha: que legaaal, gostei muito. Simm, Suzana

Ana Júlia: Vdd Suzana

Melzinha: **relaxantee**

Júlia Mel: real , minhas musicas tem cada nome kkkkkk

Ana Júlia: Minha música tem um nome tão aleatório mas que eu vou explicar

Monyce: flauta doce me dá uma nostalgia da infância . Ai, eu amei :3

Júlia Mel: ficou toppp

Bem me Vi: lembrou uma mini montanha russa, mas fofinha

Melzinha: ficou muito legal, me deu uma sensação calma, de degradê mesmk

Ana Júlia: Obrigada 😊

Kaio: Eu pensei em uma floresta kkkkkk

Ana Júlia: Kkkkkkk

Melzinha: eu também imaginei, Suzana

Kayla: Eu também imaginei isso

Júlia Mel: montanha da minhoca

Emilly: minhoca? KKKK

Júlia Mel: que tem no american park kkkkkk

Emilly: aaah KKKK

Ana Júlia: Kkkkkkkkk Obrigada gente amei essas definições kkk

(Caderno de campo, 24/09/2020, grifos meus)

Ao final de cada música executada, os participantes que estavam apreciando teciam, de forma espontânea, comentários sobre as peças. Durante essas experiências de apreciação, a “plateia”, na busca de assimilar as músicas, fazia conexões das similaridades estético sonoras de acordo com a carga cultural que já possuíam, o que envolvia a comparação com cenas imaginadas e com sensações que idealizavam no processo de estabelecer a compreensão das músicas.

Para Ostrower (1977, p. 7), as associações, em contextos de criatividade, compõem a essência do mundo imaginativo. “São correspondências, conjecturas convocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida.” Essas conexões estabelecidas pela turma evidenciam o que projetavam em relação às peças e às significações que concebiam por meio da dimensão viva (QUEIROZ, 2021) da música, aquela que “constituída no significado, nos valores, no sentido, no sentimento [...]” (QUEIROZ, 2021, p. 164).

Essas reações espontâneas de associação e de busca por compreensão do que as músicas comunicavam são processos que enunciam que a música das crianças compõe um fazer musical maior e abrangente. Em outras palavras, as músicas das crianças não são produtos isolados da cultura musical preexistente, pelo contrário, essas conexões evidenciam que as crianças consomem e reinterpretam a cultura musical, têm suas próprias ideias e interagem com outras músicas de forma a reproduzir e também recriar produtos musicais. São produções que não ocorrem de maneira descontextualizada, mas fazem parte de um todo musical e cultural preexistente em diálogo com a carga cultural individual de cada um.

Em síntese, as reações dos participantes às criações musicais – o que inclui as palavras de incentivo direcionadas às músicas e as referências associativas mencionadas pelos participantes – são ações que denotam processos de escuta musical. A assimilação, por parte das crianças, das composições desenvolvidas no campo envolveu, também, outros níveis de manipulação musical, tal como execução e apreciação. Essas diferentes formas de interação musical e o estabelecimento das compreensões musicais ilustram a escuta e atenção das crianças às músicas produzidas por aquele grupo.

5.2 “QUERO UMA PLAYLIST, COM A MÚSICA DE TODOS”

Na efervescência dos nossos encontros virtuais, algumas ideias surgiram como forma de prolongar essa experiência musical das apreciações. Nos momentos finais de um dos recitais, no *chat*, as crianças que estavam apreciando as músicas dos colegas escreveram mensagens expressando seus desejos de fazer com que essas e todas as outras músicas soassem por mais tempo. Essas sugestões podem ser observadas no diálogo a seguir:

Ana Júlia: Palmas 🙌🙌🙌🙌
 Bem me Vi: GENTE
 Emily: uauuauuauuauuauu
 Melzinha: uaaaau
 Kaio: Meudeus
 Ana Júlia: Ficou top
 Melzinha: ficou muito, incrível
 Júlia Mel: qual é o instrumento ? estou chocada
 Ana Júlia: Ficou top! Olhando a partitura parece de um profissional
Ana Júlia: Vamos criar um banda kkkkkkk Palmas 🙌🙌🙌🙌
 Melzinha: que legaaal, uma música bem relaxante
 Ana Júlia: Vdd
 Bem me Vi: achei bem zen tbm
 Ana Júlia: É boa de ouvir, Relaxante
 Bem me Vi: tipo coisas pra ouvir quando se estuda
 Melzinha: simmm
 Ana Júlia: Sim
Melzinha: vou querer o áudio de todaaaaas, fazer uma *playlist* de estudos, relaxamentos, alegria
 Júlia Mel: to muito leve agora
Ana Júlia Tbm queroo. Quero uma *playlist*. Com a música de todos viu
 Bem me Vi: dá pra ir aprimorando mesmo e aumentando
Ana Júlia: Daqui a pouco vamos fazer um livro com nossas músicas. Seria top
 Júlia Mel: top top
 Bem me Vi: seria massa mesmo

(Caderno de campo, 24/09/2020, grifo meu)

As expressões acima destacadas indicam sugestões por parte das crianças. Melyssa, por exemplo, deu a ideia de criar *playlists* temáticas, como uma forma de organizar as músicas de acordo com características que possuíam em comum e de acordo com sua intenção de utilização, enquanto Ana Júlia propôs a criação de uma *playlist* geral, que abrangesse todas as músicas criadas pelo grupo.

As sugestões de criar uma banda, fazer uma *playlist* e elaborar um livro com suas músicas são ações que possibilitariam a continuidade dessas vivências musicais criativas. Caso fosse possível pôr em prática cada uma dessas ideias em parceria

com as crianças, com certeza os resultados desta pesquisa seriam enriquecidos e forneceriam outras importantes conclusões acerca da relação que elas estabelecem com a linguagem musical e com suas trajetórias de aprendizagem.

Devido aos limites dessa investigação, como a duração da pesquisa de campo e do mestrado, não foi possível elaborar essas ideias junto às crianças. Entretanto, suas sugestões de organizar as músicas em lista de reprodução e disponibilizá-las para livre apreciação foram acolhidas e consideradas por mim. Em momento posterior à conclusão do mestrado, será criado um Portfólio Digital contendo todo material resultante da pesquisa de campo em linguagem acessível às crianças. Essa ação constitui uma forma de devolver aos participantes dessa investigação, e também ao Conservatório, os resultados alcançados.

Outra situação que representa a ampliação da participação infantil ocorreu quando Pedro, um jovem aluno, escolheu tocar, durante a aula, uma música composta por uma das crianças da turma. Na ocasião, estávamos executando um jogo de criação e imitação de Brito (2019). O jogo, nomeado “Na sala de aula” (BRITO, 2019, p. 120-122), consistia em interações musicais de pergunta e resposta entre os personagens “professor” – que na sua atuação toca células rítmicas, melódicas, músicas, dentre outras possibilidades – e dois “alunos”, um que imita exatamente igual a execução feita pelo professor e outro que tende a bagunçar de forma desatenta.

O jogo foi executado por meio do Piano Compartilhado do Laboratório de Música do Google²⁸. No desenvolvimento dessa brincadeira musical, Pedro assumiu o lugar de professor, enquanto Kaio e Ana Júlia ocuparam o lugar dos alunos. A música escolhida por ele na execução do jogo foi a peça “Esperança”, criada anteriormente por Clarissa. Ao perceber a escolha de Pedro, a turma se animou e houve um momento de indagação na intenção de descobrir de quem era aquela música. Ao final da execução, a brincadeira foi nomeada pelas crianças como “Musific” uma junção de criação musical com *Fanfic*²⁹, revelando parte dos seus mundos de atuação e de interesse.

A situação acima relatada é um exemplo de participação infantil que traz outras possibilidades de ampliação, tais como a utilização das músicas criadas pelas próprias

²⁸ O Piano Compartilhado pode ser acessado por meio do link: https://musiclab.chromeexperiments.com/Shared-Piano/#VIE_1TH14

²⁹ Conforme as crianças explicaram, o conceito de “Fanfic” significa literalmente “ficção de fã”, relacionado a histórias elaboradas por fãs, com inspirações em personagens ou universos fictícios.

crianças como exemplos musicais durante as aulas, e a apreciação de suas peças em momentos da vida cotidiana. A ampliação da participação infantil refere-se aos momentos em que as crianças sugeriram que suas músicas fossem passadas adiante, quando foram receptivas às músicas dos colegas de classe e quando os alunos mais velhos escolheram tocar suas peças, pois reconheceram essas produções como Música. A intenção delas foi a de que suas músicas encontrassem locais de ressonância e que fossem utilizadas nos mais diversos espaços, tal como Nicolas expressou no depoimento sobre uma das suas músicas:

Quando eu criei essa música simplesmente veio a ideia na mente. O processo de criação não foi nada demorado, mas o contrário, muito rápido. A partir do tempo senti que faltava algo, acordes. Então pensei, anotei e BUM! Terminei. Essa música é especial e espero que seja usada de forma especial também.

(Nicolas, Caderno de campo, 21/01/2021)

Existiu a expectativa, por parte das crianças, de que suas músicas ecoassem em outros momentos, em outros lugares e de “forma especial”. A compreensão das crianças como produtoras de cultura (CORSARO, 2003) e da música como linguagem comum a todas as gerações possibilita o desenvolvimento desses locais de ressonância, especialmente nos contextos de aprendizagem musical.

5.3 RECONHECIMENTO DA AUTORIA

A realização de uma pesquisa participativa com crianças requer um compromisso ético por parte do pesquisador, o que inclui a importante escolha de divulgar, ou não, seus nomes reais. A decisão de publicar os dados de identificação, tal como nome, sobrenome e a instituição de estudo, ocorreu de forma consentida a partir de negociações feitas com as crianças e suas famílias, documentada por meio de formulário digital.

A identidade das crianças nos dados da pesquisa compreende a autoria das criações, mensagens no *Whatsapp*, falas no *chat* da videochamada e menções a situações vivenciadas durante os encontros virtuais. Na publicação dos dados, as crianças aparecem como autoras dessas falas, ações e produções musicais. Ter suas identidades reconhecidas corresponde à autenticação da autoria delas na produção do conhecimento. Essa escolha se baseia no princípio das crianças como sujeitos

participantes da pesquisa, que possuem voz, podem falar em seu próprio nome e relatar pontos de vista e experiências válidas (ALDERSON, 2005).

A partir do momento em que as crianças assinam seus nomes na composição de suas músicas e sinalizam seus desejos de terem suas autorias reconhecidas, seria desrespeitoso não considerar suas solicitações e torná-las anônimas, perpetuando, assim, o silenciamento das vozes infantis. Tanto a pesquisa de campo quanto os resultados aqui discutidos foram processos elaborados em parceria com as crianças, de forma que o exercício de participação infantil passa também pelo reconhecimento de quais crianças estamos falando.

Ao estabelecer uma relação com a seção anterior – referente à ampliação da participação infantil –, no momento em que as músicas das crianças ecoarem em outros tempos e espaços fora dos muros da escola será importante que as pessoas que apreciarem saibam quem são as crianças autoras e em que contexto as músicas foram criadas. Por isso, é importante especificar quem são as crianças compositoras, quais seus nomes e qual foi o contexto de criação musical.

A discussão acerca da importância do reconhecimento da autoria das criações musicais infantis põe em evidência os níveis de envolvimento que as crianças estabeleceram com a linguagem musical. Na continuidade da pesquisa de campo, elas me comunicaram que suas interações musicais não ocorriam apenas por meio das criações, mas de forma abrangente e relacionada a outras músicas, tal como disposto na seção seguinte.

5.4 AFINAL, O QUE É A MÚSICA DAS CRIANÇAS?

Desde o convite às criações durante a fase I até a culminância dos recitais de estreia das músicas, as crianças foram receptivas à proposta da pesquisa de campo. Conforme os pontos trazidos nas seções anteriores, elas se envolveram durante todo o processo criativo, mostraram muito de si e dos seus mundos por meio das suas músicas.

Os resultados alcançados por intermédio das criações forneceram importantes informações com relação à infância em conexão com a música, o que corrobora com o que Cunha (2017; 2020) tem afirmado a respeito de processos de ensino-aprendizagem musical abertos às crianças e incentivadores de suas músicas. São

abordagens propícias à participação infantil e que possibilitam uma aproximação em direção às crianças.

Além das criações musicais, os participantes da pesquisa de campo trouxeram outras perspectivas advindas dos diferentes modos como se envolveram com suas trajetórias de aprendizagem musical. As relações estabelecidas com a música abrangeram ações de criação, execução, apreciação e análise, tanto de suas próprias músicas quanto, também, de outras músicas. Em cada uma dessas realizações, as crianças exerceram funções de compositores, intérpretes, plateia e/ou analistas musicais. A compreensão do que pode ser definido como “música das crianças” abrange também, além das músicas que elas criam, as músicas que são por elas tocadas, arranjadas, apreciadas ou interpretadas.

No encerramento da pesquisa de campo, após três fases de criações musicais, a quarta e última etapa foi planejada em parceria com a turma. O plano inicial era dar continuidade às criações, porém quando questionei o que pretendiam fazer, eles me disseram que não queriam criar. Essa decisão tinha como justificativa a alta demanda de atividades escolares *on-line* e o envolvimento que os processos criativos exigiriam deles naquele momento.

Começamos, então, a planejar juntos o nosso último encontro. A primeira ideia que surgiu, e foi unânime entre a turma, é que eles queriam encerrar a pesquisa de campo com uma festa musical em formato de recital interpretativo. Na continuidade do planejamento, as sugestões de repertório abrangeram “músicas temáticas” (Clarissa, Caderno de campo, 20/05/2021), “recital com músicas do Bruno Mars” (Ana Júlia, Caderno de campo, 20/05/2021) e “trilha sonora de jogos” (Júlia Mel, Caderno de campo, 20/05/2021). No desdobramento dos planejamentos, Emily propôs:

Professora, eu tive uma ideia, olha. E se fosse assim, a gente escolhesse uma música aí a gente por exemplo pesquisava a partitura e analisava a partitura com os assuntos que a agente estudou?”

(Caderno de campo, 20/05/2021).

A turma concordou e aprovou a sugestão de Emilly, e assim foi feito. O quadro a seguir especifica informações acerca das músicas escolhidas pela turma, além de algumas características das interpretações.

Quadro 3 - Repertório das músicas interpretadas pela turma no encerramento da pesquisa³⁰

ALUNOS	MÚSICAS ESCOLHIDAS	CARACTERÍSTICA DA PERFORMANCE ³¹
Ana Júlia	Talking to the moon – Bruno Mars	Solo da melodia na flauta doce com acompanhamento de piano no <i>playback</i>
Júlia Mel	Tema de abertura do desenho Dragon Ball GT	Solo da melodia principal no violão
Lucas Gabriel	Tema de abertura do desenho Dragon Ball GT	Solo da melodia principal no violão
Melyssa	Beach bunny – Cloud 9	Solo da melodia principal no Ukulele
Clarissa	Era Uma Vez – Kell Smith	Solo vocal com acompanhamento de violão no <i>playback</i>
Emilly	Amarelo, Azul e Branco – Anavitória e Rita Lee	Solo vocal com acompanhamento de <i>playback</i>
Kaio	Trilha sonora do jogo Chrono Trigger	Solo no contrabaixo elétrico
Marks	1º movimento da Moonlight Sonata – Beethoven	Peça original interpretada no teclado
Lucas Campos	Dead can dance – Emmeleia	Solo vocal acompanhado pela música original
Pedro	The Raising Fighting Spirit – Tema da batalha de Naruto	Solo na guitarra com acompanhamento de <i>playback</i> criado pelo aluno
Isa Gabriela	Perfect – Ed Sheeran	Peça original interpretada no teclado
Evelyn Jade	Watermelon Sugar – Harry Styles	Acompanhamento harmônico no violão tendo como base a música original solada pelo compositor

Fonte: Elaborada pela autora

³⁰ O quadro possui a indicação das músicas escolhidas por todos os participantes, incluindo os jovens e adultos alunos da turma.

³¹ Apesar das músicas terem sido gravadas para a ocasião do recital e haver registros de vídeos das interpretações, houve um acordo com as crianças de não divulgação de suas imagens. O detalhamento de informações acerca da performance interpretativa tem como objetivo fornecer dados que possibilitem maior especificidade aos leitores.

No último recital, as crianças optaram por interpretar ao invés de criar e o fizeram de diferentes formas. A terceira coluna do quadro traz informações detalhadas sobre as escolhas feitas por elas nessas interpretações. Algumas crianças tocaram a linha melódica em formato solo, outros tocaram / cantaram com acompanhamento de *playback* baixado da internet, outras cantaram enquanto tocavam o acompanhamento harmônico. Enquanto se apresentavam, os comentários escritos no *chat* da videochamada demonstravam mensagens de afeto e congratulações. Logo após o recital ocorreu a avaliação dos conteúdos teóricos por meio da análise das músicas.

Ao considerar a proposição das criações, inicialmente feita por mim, o acolhimento e envolvimento das crianças na elaboração das músicas e o compartilhamento da decisão de incluir processos interpretativos, consideramos que esses foram exercícios de participação com características colaborativas (LANSDOWN, 2010), feitos a muitas mãos. No que concerne às iniciativas participativas colaborativas, Lansdown (2010, p. 21) afirma que “embora o trabalho seja iniciado por adultos, envolve parceria com crianças e requer algum compartilhamento de poder entre adultos e crianças e a renegociação das relações tradicionais entre eles”.

A experiência vivenciada no recital interpretativo possibilitou a compreensão de que a música das crianças não é apenas a que elas criam, mas também as que são por elas tocadas, arranjadas, apreciadas ou interpretadas. Isso não significa que os processos de criação aqui desenvolvidos não foram válidos, ao contrário, as crianças demonstraram suas potências musicais inventivas, porém não se limitaram apenas a essa forma de interação musical.

A ampliação da definição do que é a música das crianças corrobora com o entendimento da música como linguagem comum a todas as gerações. As escolhas das músicas interpretadas pelas crianças indicam que não há separação dos mundos musicais adultos e infantis. As crianças consomem e produzem a mesma cultura musical que os adultos, de acordo com suas preferências individuais, suas trajetórias de vida, dentre outros aspectos que interferem nessa seleção musical.

Apesar de todas as normas pré-estabelecidas e dos hábitos e costumes daquele ambiente de aprendizagem, as crianças participaram e atuaram de forma ativa no desdobramento da pesquisa. O envolvimento delas em suas trajetórias de aprendizagens produziram mudanças no desenvolvimento da pesquisa de campo e também nas aulas de Teoria e Percepção Musical. Ainda que situados em um contexto

de aprendizagem com características pré-definidas pela instituição, as crianças manifestaram ações que tanto conformaram quanto confrontaram aquela estrutura educacional. Dito de outra forma, elas tanto reproduziram quanto transformaram a micro realidade educacional em que estavam inseridas (CORSARO, 2005).

Por fim, o exercício da participação infantil nas aulas de música evidenciou a capacidade de agência das crianças. No acontecimento da pesquisa de campo, as crianças mostraram que é possível promover aberturas no mundo musical do Conservatório e incluir outras músicas além do repertório predefinido pelo professor, como, por exemplo, músicas internacionais, músicas atualmente tocadas na mídia, trilha sonora de jogos, dentre outras. Mais do que apenas falar sobre músicas, o que elas mais querem é fazer e tocar músicas. O acolhimento docente às sugestões das crianças orienta para uma aprendizagem prática, relacional e que inclui vivências musicais que são compartilhadas entre pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objeto de estudo a participação infantil em aulas de música. Seu objetivo foi promover a participação de um grupo de crianças com idades entre 10 e 11 anos e uma adolescente de 15 anos de idade nas aulas de Teoria e Percepção Musical do Conservatório de Música de Sergipe, instituição localizada na cidade de Aracaju - SE. Nesse processo, busquei construir, em parceria com as crianças, tempos e espaços propícios à escuta de suas ideias, pontos de vista, interesses e criações musicais.

Para que a participação pudesse acontecer, foi imprescindível uma mudança no meu papel de professora, possibilitado pelo exercício concomitante do papel de pesquisadora, o qual trouxe referenciais teóricos vindos da Sociologia da Infância que embasaram o modo de pensar a infância e de atuar com as crianças. No exercício desse duplo papel, guiei-me pela tríade que compõe o conceito de participação – a voz das crianças que falou por diferentes modos expressivos, que foi ouvida e considerada legítima e, portanto, com direito de tomar parte nas decisões musicais no decorrer de todo o processo investigativo.

Os diálogos interdisciplinares entre Educação Musical e Sociologia da Infância possibilitaram um suporte teórico tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para a análise dos dados coletados no campo. Os caminhos trilhados na elaboração dessa pesquisa reafirmam a ideia de que a Educação Musical é uma prática contextualizada que se constrói nas relações entre quem ensina e quem aprende música. Logo, a aula de música pode ser pensada como uma prática desenvolvida com crianças e não apenas para crianças.

A elaboração de uma pesquisa participativa com crianças me possibilitou compreender que, ao ter em vista uma atuação que promoveu e incentivou a participação infantil, foi importante ter conhecimento sobre quem eram as crianças com quem interagi, e como viviam suas infâncias. Além disso, pude saber quais eram suas experiências artísticas, quais interações estabeleceram com a linguagem musical e quais compreensões elas expressaram ao criar ou apreciar músicas.

No planejamento da pesquisa de campo, propostas musicais criativas foram o meio para acessar as crianças. Por meio das músicas que criaram e interpretaram, elas puderam revelar o quanto de conhecimento possuíam. Durante a atuação no

campo, o grupo participante produziu músicas que versaram sobre diferentes temáticas e inspirações, e por meio dessas produções falaram de si.

Embora estivessem em uma turma de Teoria e Percepção Musical de nível iniciante no estudo da música, as crianças não partiram do marco zero pois possuíam uma trajetória de aprendizagem e saberes musicais que se mostraram mais profundos do que o inicialmente imaginado por mim antes da pesquisa de campo. Elas revelaram, também, como se relacionavam com a música e trouxeram possibilidades de atuações musicais inicialmente não cogitadas por mim, enquanto professora. As ações delas – o que compreendeu as falas, as músicas, as interações no chat – demonstraram os diferentes níveis de envolvimento que estabeleceram com o fazer musical. Elas não apenas falaram sobre música, mas também produziram músicas, interpretaram, analisaram e propuseram desdobramentos para a continuidade de seus estudos.

A realização de uma pesquisa com crianças durante o período da pandemia da COVID-19 não foi uma tarefa simples. A falta de estrutura adequada e do conhecimento de estratégias específicas do ensino virtual ocasionou dificuldades de ordens técnicas, pedagógicas e humanas. No entanto, apesar dos desafios do ensino não presencial, os resultados alcançados por meio dessa investigação desvelaram a potente conexão que o grupo de crianças participantes estabeleceu com a música no decorrer de todo o processo.

Os resultados ilustram situações de aprendizagem baseadas na vivência dos conteúdos musicais, construídas de forma colaborativa entre professora e crianças. Por meio dessa investigação foi possível verificar que, ainda que a pesquisa tenha sido desenvolvida em um contexto de aprendizagem com características pedagógico-musicais pré-determinadas pelos adultos e com pouca participação das crianças, elas desempenharam um papel ativo na construção de seus saberes. Elas fizeram escolhas, interpretaram as situações sob suas perspectivas, exerceram agência e mostraram que é possível promover aberturas no mundo musical do Conservatório.

Esta pesquisa traz contribuições para a Educação Musical ao propor a discussão e a promoção da participação infantil – um direito civil das crianças – em aulas de música. Pensar a infância, acolher as falas das crianças e considerar a perspectiva infantil na condução do ensino e aprendizagem da música traz subsídios para uma atuação docente caracterizada por relações menos verticalizadas.

Uma das contribuições mais importantes desse trabalho é a compreensão do que pode ser definido como a “música das crianças”. Conforme me comunicaram, a música das crianças não é apenas a que elas criam, mas também as que são por elas tocadas, arranjadas, apreciadas ou interpretadas.

Com base nesses resultados, vislumbro o quanto seria relevante incluir essa concepção de infância no período de formação dos professores de música no nível da graduação, especialmente na Licenciatura em Música. A Educação Musical ganhará muito ao aprofundar os diálogos com a Sociologia da Infância e ao considerar os aspectos sociais e intergeracionais que se fazem presentes na prática pedagógica. O ganho, dar-se-á, sobretudo, em vista do estabelecimento de relações mais éticas entre adultos e crianças na tentativa de diminuir os indícios do adultocentrismo no âmbito da Educação Musical.

As contribuições dessa investigação à Sociologia da Infância residem na importância de pensar a relação das crianças com a música. Essa é uma temática pioneira e pouco estudada neste campo do conhecimento, e que pode evidenciar a perspectiva das crianças como atores sociais, agentes, produtores de cultura e sujeitos de direitos tanto na prática do ensino e aprendizagem da música quanto nas instituições que frequentam. O desenvolvimento de uma pesquisa participativa com crianças na micro realidade social de uma escola de música possibilitou construir discussões sobre a músicas das crianças com as crianças e evidenciar que a capacidade criativa que elas possuem pode ser incentivada e conduzida à participação e à agência.

Como considerações finais, sublinho que, dada a relevância dos diálogos interdisciplinares entre a Educação Musical e a Sociologia da Infância, há espaço para que as reflexões sejam ampliadas para os diversos contextos nos quais ocorrem processos de ensinar-aprender música com crianças. A partir dos resultados obtidos nessa investigação, pretendo realizar pesquisas futuras que busquem promover a participação de crianças nas diferentes modalidades de ensino e aprendizagem específicos da música, tal como aulas de instrumentos e grupos de prática instrumental. Além disso, ao realizar investigação nos contextos mencionados seria importante analisar e comparar aspectos específicos da participação infantil em relação à participação de adultos em contextos de ensino e aprendizagem musical.

Por fim, não há aqui a pretensão de estabelecer um modelo único e generalizável de abordagem de ensino da Teoria e Percepção Musical. A intenção foi

pensar na educação musical como um processo contextualizado, situado nas relações sociais e nas crianças – não apenas alunos – como seres ativos, atores sociais, produtores de cultura e detentores de conhecimento musical.

Os resultados alcançados por meio dessa pesquisa indicam que o extraordinário está nas pequenas ações do cotidiano escolar, mas faz-se necessário que professoras e professores desenvolvam olhares e escutas atentas e acolhedoras e construam com as crianças aulas mais abertas às expressões e criações musicais infantis.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, L. Explorations in gerational analysis. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Org.). **Conceptualizing child-adult relations**. London: Routledge, p. 11-22, 2001.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG. p. 18-29. 2002a.
- ARROYO, M. Mundos Musicais locais e Educação Musical. **Em Pauta** (UFRGS), Porto Alegre, v. 13, n.20, p. 95-121, 2002b.
- ARROYO, M. Pensando a Educação Musical Imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. **Per Musi**. Belo Horizonte, n. 27, p. 231-236, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.
- BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Petrópolis, 200 p., 2019.
- CAREGNATO, RCA; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, pág. 679-84, 2006.
- CORSARO, W. A. Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. In QVORTRUP, J. (ed.) **Studies in modern childhood: society, agency, culture**. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, p.231-247, 2005. (Versão em português: Ação colectiva e agência nas culturas de pares infantis).
- CORSARO, W. A. **Le culture dei bambini**. Bologna: Mulino. 2003.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Â. M. S. **As ações sociais dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010.
- CUNHA, S. M. da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **childhood & philosophy**, v. 16, p. 01-20, 2020.
- CUNHA, S. M. da. Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. **ORFEU**, v. 2, p. 45-68, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017045/7417>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CUNHA, S. M. da. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Acesso em: 02 jan. 2022.

CUNHA S. M. da; BRITO, D. F. V. de; OLIVEIRA, S. G. N. de. Educação musical e Sociologia da infância no Brasil: uma relação emergente. In: XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. **Anais...** V. 31. João Pessoa. 2021. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/view/992/563>. Acesso em: 04 jun. 2022

FERNANDES, N.; MARCHI, R. de C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782020000100600&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FINNEGAN, R. **The hidden musicians: making-music in an English town.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GILL, R. Análise de Discurso. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.244-70.

HART, R. **Children's Participation: from Tokenism to citizenship.** Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre, 1992.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood.** Cambridge: Polity, 1998.

JAMES, A; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood: new directions in the sociological study of childhood.** Oxford: Routledge, 1990.

JAMES, A; PROUT, A. Introduction. In: JAMES, Alisson; PROUT, Alan. (org.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological study of childhood.** New York: Routledge Falmer, p. 1-7, 1997.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas.** Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância. N. 17. Porto: Afrontamento, p.185-216, 2002.

KATER, C. **A Música da Gente: contribuições para uma educação musical hoje.** Palestra de abertura do IX Encontro de Pesquisa do MusE – Grupo Música e Educação. Florianópolis: CEART/UDESC, 09 a 11 de Agosto de 2019.

LANSDOWN, G. Children's rights. In: MAYALL, B. (Org.). **Children's childhoods: Observed and Experienced**. Londres: Falmer Press, 1994.

LANSDOWN, G. The Realisation of Children's Participations Rights: critical reflections. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. **A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives form theory and practices**. USA/Canada: Routledge, 2010.

LINO, D. L. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 2008.

LUNDY, L. "Voice" is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, United Kingdom, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>. Acesso em: 04 jun. 2022

MARCHI, R. de C. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, vol. 34, n. 1, p. 227-246, jan/abr 2009. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8467/5213>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MARCHI, R. de C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Braga, Portugal: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Buckingham: Open University, 2002.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/613>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MUÑOZ, L. G. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, Vol. 43 Núm. 1, p. 9-26, 2006.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (coord.) **Sociologia da Infância no Brasil: entre a invisibilidade e a voz, relatório de pesquisa**. São Paulo: FEUSP, 2013.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of the Child**. Genebra: ONU, 1989.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de criação**. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **OPUS**, v. 26, n. 3, p. 1-25, dez. 2020. Disponível em:

<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>. Acesso em: 04 ago. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>.

PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PRADO, R. L. C. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. 293 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRADO, R. L. C.; DE FREITAS, M. C. NORMAS ÉTICAS TRADUZEM-SE EM ÉTICA NA PESQUISA? PESQUISAS COM CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES E NAS CIDADES. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 25-46, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6879. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6879>. Acesso em: 23 maio 2022.

QUEIROZ, L. R. S. Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade. In: MOURA, E. J. S.; CALLADO, M. A. C. F.; DURÃES, N. A. (Org.). **10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes**. Montes Claros: Editora Unimontes, p. 158-202, 2021.

QVORTRUP, J. **Childhood in Europe: A New Field of Social Research**. In CHISHOLM, Lynne; KRÜGER, P.; du BOIS-RAYMOND, M. (Eds.) *Growing up in Europe*. Berlin/New York: De Gruyter, p.7-19, 1995.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

QVORTRUP, J. infância enquanto categoria estrutural. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, vol. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

QVORTRUP, J. Nove Teses sobre “infância como um fenômeno social”. Apresentação de Maria Leticia Nascimento. **Pró-Posições**, v.22, n.1, p. 199-211, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010.

SANTOS, R. M. S.; KATER, C. O PROJETO “A MÚSICA DA GENTE”: ENTREVISTA COM CARLOS KATER. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 151-166, jan./abr. 2017.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Campinas: **Educação e Sociedade**, 26(91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, M. J. 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.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S de. (orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 17-39, 2008.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARANHANI, M. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p. 13-46, 2013.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: _____. (Org.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, p.9-30, 1997.

SERGIPE, Secretaria de Estado da Educação (Org.). **Projeto político Pedagógico do Conservatório de Música de Sergipe**. CMSE, Aracaju, 2017.

SERGIPE, Secretaria de Estado da Educação (Org.). Conservatório de Música de Sergipe [site]. Disponível em: <https://www.cmse.com.br/nossos-programas>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVEIRA BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 09 out. 2021.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 07-31, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, 12. Florianópolis, 2005.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. Brasil, 2006.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SOUZA, J. V. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas** (UFU. Impresso), v. 22, p. 9-24. Uberlândia, 2020.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. 26 maio 2020. Disponível em: Educação: da interrupção à recuperação (unesco.org) Acesso em: 08 abr. 2022.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da Criança**: aprovada em 20 de novembro de 1989. Brasília: UNICEF, 1990. Não paginado. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil /convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 11 jan. 2022.

VERGARA, A., Peña, M., CHÁVEZ, P.; VERGARA, E. Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. **Psicoperspectivas**, vol. 14, n.1, p. 55-65. Valparaíso, Chile, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro descritivo dos textos da revisão de literatura

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (menor de idade)

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (maior de idade)

APÊNDICE D – Termo de assentimento

APÊNDICE E – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações (menores de idade)

APÊNDICE F – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações (maiores de idade)

APÊNDICE A – Quadro descritivo dos textos da revisão de literatura

Ano	Tipo de trabalho	Autor	Título	Instituição	Campo de conhecimento
2008	Tese	LINO, Dulcimarta Lemos	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância	UFRGS	Educação
2010	Dissertação	LOMBARDI, Sílvia Salles Leite	Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância	UNESP	Educação Musical
2011	Dissertação	PONSO, Caroline Cao	Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar	UFRGS	Educação
2013	Dissertação	PEDRINI, Juliana Rigon	Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças	UFRGS	Educação
2013	Tese	CORREA, Aruna Noal	Bebês produzem música?	UFRGS	Educação
2014	Tese	CUNHA, Sandra Mara da	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância	USP	Educação
2015	Tese	WERLE, Kelly	Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar	UFSM	Educação
2015	Tese	SILVA, João Marcelo Lanzillotti	“Vamos montar uma banda?” Um olhar sobre os processos de criação musical de crianças	UERJ	Educação
2015	Tese	MARIANO, Fabiana Leite Rabello	Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon	USP	Educação
2016	Dissertação	TOMICH, Ana Luiza Lemos	Lydia Hortélio, uma menina do Sertão: educação musical na cultura da criança	UFBA	Educação Musical
2016	Dissertação	MARQUES, Olivia Augusta Benevides	Pequenos enredos nas Escolas Parque de Brasília o que contam as crianças sobre a aula de música	UNB	Educação Musical
2017	Tese	VALIENGO, Camila	Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical	UNESP	Educação Musical

2018	Tese	RAMOS, Ana Consuelo	O movimiento de la canción infantil latinoamericana y caribeña: difusión e contribuições para o campo educacional	PUC Minas Gerais	Educação
2018	Tese	HENRIQUES, Wasti Silvério Cizevski	Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II	UNESP	Educação Musical
2019	Dissertação	ANTONIO, Renata de Oliveira	Escutando crianças em processo de aprendizagem musical	USP	Educação Musical
2019	Dissertação	BRITO, Dhemy Fernando Vieira	Por que e para quem cantamos: ideias de música das crianças no contexto de um coro infantil	UDESC	Educação Musical
2019	Dissertação	NASCIMENTO, Letícia Damasceno do	Protagonismo da criança na construção dos seus significados sobre a música	UFPB	Educação Musical
2021	Dissertação	MAZIERO, Mariana Gomes	Percussão corporal pela abordagem Barbatuques segundo as crianças: uma cartografia de escuta	UNESP	Educação Musical

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (menor de idade)



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente _____ está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada "Escuta e criação: participação infantil na aula de música", que será composta por um grupo de alunos de música. A pesquisa tem como objetivo geral promover a participação infantil por meio de práticas criativas no ensino e aprendizagem da música. Como objetivos específicos a intenção é a de promover espaços e tempos para a emergência do protagonismo infanto-juvenil na educação musical, propondo experiências musicais a partir de jogos de escuta, improvisação e composição.

Serão previamente marcados as datas e horário para realização da pesquisa de campo, inserida nas aulas de Teoria Fundamental da Música II e Cognição Musical II, a ser realizada no Conservatório de Música de Sergipe, em formato virtual. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, telefone - ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas e aplicativos de compartilhamento de arquivos como a sala de aula virtual, o grupo do WhatsApp e vídeo chamada. Não é obrigatório participar de todas as atividades e responder a todas as perguntas.

Por isso, antes de responder às perguntas/participar das atividades disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a sua anuência. Esse Termo de Consentimento será compartilhado de forma virtual por meio de formulário online disponibilizado via WhatsApp e sala de aula virtual sendo acessado a partir de um link, a autorização se dará mediante o preenchimento do formulário.

As informações coletadas serão armazenadas e tratadas a partir da gravação de áudio, vídeo e captura de tela para decorrente análise e, posterior, descarte após período previsto. Uma vez concluída a coleta de dados será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente não terá nenhuma despesa e nem será remunerado(a) pela participação nessa pesquisa. Considerando a realização da pesquisa em ambientes virtuais, não haverá custos, pois se dará exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

Os riscos envolvidos nessa pesquisa serão mínimos, porque os adolescentes/adultos expressaram suas intenções de participar da pesquisa pois gostariam de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido anteriormente por essa pesquisadora com jogos de escuta e criação musical. Alguns desses riscos mínimos poderiam ser: cansaço no decorrer das aulas, principalmente devido ao formato on-line; timidez ao se expor durante a realização das atividades e desconforto ou constrangimento durante gravações das aulas.

Devido à modalidade de aulas remotas existem riscos característicos e inerentes a qualquer acesso à internet, tais como vazamento de dados e exposição da imagem. A pesquisadora irá assegurar total confidencialidade e prevenir potencial risco de sua violação, e para isso serão tomadas medidas e providências citadas anteriormente para minimizar tais riscos. Além disso a pesquisadora ficará atenta a sinais verbais e não verbais de desconfortos que porventura venham a acontecer e assegurará a confidencialidade e a privacidade, caso os alunos assim o desejarem. Ao invés do uso de imagens será dada prioridade à descrição textual acerca das situações educativas envolvidas em sala de aula.

Outas medidas visando a minimização dos riscos serão garantir que o grupo possa se expressar, se manifestar livremente e emitir opiniões com vistas à construção de conhecimento de modo participativo, lembrando que esse é o principal objetivo dessa pesquisa. Com isso queremos promover um ambiente de confiança que seja menos assimétrico e aberto a diálogos entre professora/pesquisadora e alunos, e entre eles mesmos, proporcionando maior audibilidade e visibilidades às suas criações musicais. A pesquisadora e professora está consciente do adultocentrismo, reconhece sua existência nas relações sociais e expressa o seu compromisso com a minimização dessa possibilidade nas aulas.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo ocorrerão a curto e médio prazo, e podem ser assim expressos: exercício do direito de participação nas aulas de música, como autoras do processo de construção do seu próprio conhecimento musical. Isto está em conformidade com a Convenção dos Direitos da Criança, artigos 12, 13 e 31 (ONU, 1989, BRASIL, 1990); oportunidade de experienciar um ambiente educativo no qual as relações geracionais são menos assimétricas; ter espaço para expressarem-se musicalmente e de outros modos, como falas, expressão de ideias e de pontos de vista; tomada de decisões acerca de escolhas relativas à criação de suas músicas nos jogos de criação e escuta e o exercício da participação nas aulas de música com vistas ao exercício da participação cidadã.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão as pesquisadoras Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira, estudante de mestrado, e a professora responsável Dra. Sandra Mara da Cunha, professora do Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O(a) senhor(a) poderá retirar o consentimento da participação do(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome. A identidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número ou nomes fictícios.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, será enviado o link de acesso ao formulário online.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Sandra Mara da Cunha

NÚMERO DO TELEFONE: (11) 98133-2779 / (48) 36648300

ENDEREÇO: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Madre Benvenuta, 1907. Itacorubi, 88035901 - Florianópolis, SC – Brasil.

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

NOME DA PESQUISADORA PARA CONTATO: Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira

NÚMERO DO TELEFONE: (79) 991412221

ENDEREÇO: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Madre Benvenuta, 1907. Itacorubi, 88035901 - Florianópolis, SC – Brasil.

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, meu(minha) filho(a)/dependente participará da Oficina de Música, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (maiores de idade)



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Escuta e criação: participação infantil na aula de música”, que será composta por um grupo de alunos de música. A pesquisa tem como objetivo geral promover a participação infantil por meio de práticas criativas no ensino e aprendizagem da música. Como objetivos específicos a intenção é a de promover espaços e tempos para a emergência do protagonismo infanto-juvenil na educação musical, propondo experiências musicais a partir de jogos de escuta, improvisação e composição.

Serão previamente marcados as datas e horário para realização da pesquisa de campo, inserida nas aulas de Teoria Fundamental da Música II e Cognição Musical II, a ser realizada no Conservatório de Música de Sergipe, em formato virtual. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, telefone - ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas e aplicativos de compartilhamento de arquivos como a sala de aula virtual, o grupo do WhatsApp e vídeo chamada. Não é obrigatório participar de todas as atividades e responder a todas as perguntas.

Por isso, antes de responder às perguntas/participar das atividades disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a sua anuência. Esse Termo de Consentimento será compartilhado de forma virtual por meio de formulário online disponibilizado via WhatsApp e sala de aula virtual sendo acessado a partir de um link, a autorização se dará mediante o preenchimento do formulário.

As informações coletadas serão armazenadas e tratadas a partir da gravação de áudio, vídeo e captura de tela para decorrente análise e, posterior, descarte após período previsto. Uma vez concluída a coleta de dados será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

O(a) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e nem será remunerado (a) pela participação nessa pesquisa. Considerando a realização da pesquisa em ambientes virtuais, não haverá custos, pois se dará exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

Os riscos envolvidos nessa pesquisa serão mínimos, porque os adolescentes/adultos expressaram suas intenções de participar da pesquisa pois gostariam de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido anteriormente por essa pesquisadora com jogos de escuta e criação musical. Alguns desses riscos mínimos poderiam ser: cansaço no decorrer das aulas, principalmente devido ao formato on-line; timidez ao se expor durante a realização das atividades e desconforto ou constrangimento durante gravações das aulas.

Devido à modalidade de aulas remotas existem riscos característicos e inerentes a qualquer acesso à internet, tais como vazamento de dados e exposição da imagem. A pesquisadora irá assegurar total confidencialidade e prevenir potencial risco de sua violação, e para isso serão tomadas medidas e providências citadas anteriormente para minimizar tais riscos. Além disso a pesquisadora ficará atenta a sinais verbais e não verbais de desconfortos que porventura venham a acontecer e assegurará a confidencialidade e a privacidade, caso os alunos assim o desejarem. Ao invés do uso de imagens será dada prioridade à descrição textual acerca das situações educativas envolvidas em sala de aula.

Outas medidas visando a minimização dos riscos serão garantir que o grupo possa se expressar, se manifestar livremente e emitir opiniões com vistas à construção de conhecimento de modo participativo, lembrando que esse é o principal objetivo dessa pesquisa. Com isso queremos promover um ambiente de confiança que seja menos assimétrico e aberto a diálogos entre professora/pesquisadora e alunos, e entre eles mesmos, proporcionando maior audibilidade e visibilidades às suas criações musicais. A pesquisadora e professora está consciente do adultocentrismo, reconhece sua existência nas relações sociais e expressa o seu compromisso com a minimização dessa possibilidade nas aulas.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo ocorrerão a curto e médio prazo, e podem ser assim expressos: exercício do direito de participação nas aulas de música, como autoras do processo de construção do seu próprio conhecimento musical. Isto está em conformidade com a Convenção dos Direitos da Criança, artigos 12, 13 e 31 (ONU, 1989, BRASIL, 1990); oportunidade de experienciar um ambiente educativo no qual as relações geracionais são menos assimétricas; ter espaço para expressarem-se musicalmente e de outros modos, como falas, expressão de ideias e de pontos de vista; tomada de decisões acerca de escolhas relativas à criação de suas músicas nos jogos de criação e escuta e o exercício da participação nas aulas de música com vistas ao exercício da participação cidadã.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão as pesquisadoras Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira, estudante de mestrado, e a professora responsável Dra. Sandra Mara da Cunha, professora do Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número ou nome fictícios

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, será enviado o link de acesso ao formulário online.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Sandra Mara da Cunha

NÚMERO DO TELEFONE: (11) 98133-2709 / (48) 36648300

ENDEREÇO: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Madre Benvenuta, 1907. Itacorubi, 88035901 - Florianópolis, SC – Brasil.

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

NOME DA PESQUISADORA PARA CONTATO: Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira

NÚMERO DO TELEFONE: (79) 991412221

ENDEREÇO: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Av. Madre Benvenuta, 1907. Itacorubi, 88035901 - Florianópolis, SC – Brasil.

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE D – Termo de Assentimento



GABINETE DO REITOR

Termo de Assentimento

Eu _____ aceito participar da pesquisa "Escuta e criação musical: participação infantil na aula de música". Declaro que a pesquisadora Sarah Gervasio Nascimento de Oliveira me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer.

A pesquisa consistirá na participação das crianças em oficinas de música onde serão desenvolvidos jogos de escuta e atividades de criação musical.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano: _____

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3864-8084 / (48) 3864-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE E – Concessão para uso de áudio e imagem (menores de idade)



GABINETE DIRETOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente _____, para fins da pesquisa científica intitulada "ESCUITA E CRIAÇÃO: participação infantil na aula de música", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente só será identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação caso ele e sua família aprovem, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Devido ao isolamento social e as medidas de controle da pandemia do Covid-19, as aulas estão ocorrendo em formato on-line. Dessa forma, as aulas (e a pesquisa com o foco em jogos de escuta e composição) tratam da formação artística das crianças e jovens e que, no caso da música, envolve mostrar o conhecimento adquirido, como cantar, tocar e compartilhar as composições. As gravações serão um modo dos pais acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem musical de seus filhos, pois podem se constituir em apresentações/recitais que podem ser feitos, no decorrer do processo e ao seu final.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

APÊNDICE F – Concessão para uso de áudio e imagem (maiores de idade)



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **"ESCUITA É CRIAÇÃO: participação infantil na aula de música"**, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, só serei identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação caso eu mesmo aprove, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Devido ao isolamento social e as medidas de controle da pandemia do Covid-19, as aulas estão ocorrendo em formato on-line. Dessa forma, as aulas (e a pesquisa com o foco em jogos de escuta e composição) tratam da formação artística das crianças e jovens e que, no caso da música, envolve mostrar o conhecimento adquirido, como cantar, tocar e compartilhar as composições. As gravações serão um modo dos pais acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem musical de seus filhos, pois podem se constituir em apresentações/recitais que podem ser feitos, no decorrer do processo e ao seu final.

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado