

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS**

LISIANE CRISTINA DA SILVA PEREIRA

DOS CAMINHOS DE UMA PROFESSORA-ARTISTA-PESQUISADORA

FLORIANÓPOLIS

2023

LISIANE CRISTINA DA SILVA PEREIRA

DOS CAMINHOS DE UMA PROFESSORA-ARTISTA-PESQUISADORA

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Mara da Cunha

FLORIANÓPOLIS

2023

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

Pereira, Lisiane Cristina da Silva
Dos caminhos de uma professora-artista-pesquisadora /
Lisiane Cristina da Silva Pereira. -- 2023.
85 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, 2023.

1. Educação Musical da Infância. 2. Sociologia da
Infância.
3. Docência em Música. 4. Anos Iniciais do Ensino
Fundamental. 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.

LISIANE CRISTINA DA SILVA PEREIRA

DOS CAMINHOS DE UMA PROFESSORA-ARTISTA-PESQUISADORA

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Mara da Cunha

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Mara da Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membras:

Prof.^a Dr.^a Lisandra Ogg Gomes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Maira Ana Kandler
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 29 de novembro de 2023

Aos meus pais, Edí Marlene e Leomir Antônio, pelo amor e apoio incondicional, e à minha irmã, Gabriela Luiza.

Obrigada por serem a minha família, por me incentivarem e estarem ao meu lado nessa trajetória.

À Tita, minha professora de música, obrigada por acreditar na música e em mim.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a professora Dr.^a Sandra Mara da Cunha, pela orientação firme e segura na elaboração deste trabalho. Pelo incentivo e palavras afetuosas nos momentos difíceis. Pela confiança em mim depositada e pela oportunidade de poder aprender contigo nessa jornada. Agradeço por acreditar em mim quando eu estava descrente. És uma professora inspiradora.

Aos meus pais, Leomir Antônio e Edí Marlene, por permitirem que eu participasse do projeto Cantalomba, pelo apoio e incentivo de sempre e por acreditarem em mim.

À Tita Scalcon, por ter me mostrado a beleza da música e por seres uma professora inspiradora, o que me fez querer seguir seus passos na docência.

Ao Volmir Jung, por ter me apresentado à Ilze.

À Ilze Zirbel e sua família, por me receberem em sua casa no decorrer do mestrado. Serei eternamente grata, pois sem seu auxílio este trabalho não seria possível. Agradeço, também, os laços construídos e a amizade.

Aos meus alunos, que são fonte de inspiração e me impulsionam à reflexividade e ao crescimento enquanto professora.

Ao universo e a Deus.

No constante
Caminhar
Se vai revelando
O caminho
A percorrer

Marina Fernandes

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado tem como tema a ressignificação da postura docente na relação com crianças e está fundamentada nos diálogos da Educação Musical com os Estudos Sociais da Infância. O objetivo é o de compreender o papel docente no estabelecimento de relações mais horizontalizadas com crianças e o objetivo específico é evidenciar práticas músico-pedagógicas construídas com crianças por esta professora-artista-pesquisadora, com uma turma de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Novo Hamburgo, Rio Grande Sul, entre os anos de 2021 e 2022. A investigação é de caráter qualitativo e assume uma dupla metodologia, bibliográfica e (auto) biográfica, num jogo entre teoria e prática docente refletida, que é tecido no entrelaçamento das leituras realizadas no decorrer do mestrado com o relato de situações vividas com crianças em aulas de música. Compreender a infância e as crianças pela ótica dos Estudos Sociais da Infância provoca repensar concepções e conceitos docentes outrora arraigados que impulsionam ressignificar o papel docente fundado na dupla escuta: das crianças e de suas músicas. Como resultados é possível afirmar que cabe aos professores o estabelecimento de relações menos adultocentradas nas aulas de música e a responsabilidade por conduzir e proporcionar momentos nos quais as crianças possam se colocar, ser ouvidas e ter suas contribuições consideradas e levadas a sério nos processos que buscam a construção de conhecimento em música, com vista ao estabelecimento de uma educação musical mais próxima das crianças, pautada no direito de participação infantil.

Palavras-chave: Educação Musical da Infância; Sociologia da Infância; Docência em Música; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This Master's research focuses on the redefinition of the teaching approach in the interaction with children and is grounded in the dialogues between Musical Education and Childhood Social Studies. The objective is to comprehend the teaching role in establishing more egalitarian relationships with children, with a specific aim to highlight music-pedagogical practices developed with children by this teacher-artist-researcher in a class of early years elementary school students at a public school in Novo Hamburgo, Rio Grande Sul, between the years 2021 and 2022. The research adopts a qualitative nature and employs a dual methodology, combining bibliographic and (auto) biographical approaches. This intertwining of theory and reflected teaching practice is woven through the readings conducted during the master's program, coupled with the account of situations experienced with children in music classes. Understanding childhood and children through the lens of Childhood Social Studies prompts a reevaluation of previously ingrained teaching conceptions and concepts, fostering a redefinition of the teaching role based on a dual listening: that of children and their music. As a result, it can be affirmed that it is the responsibility of teachers to establish less adult-centric relationships in music classes and to lead and provide moments in which children can express themselves, be heard, and have their contributions considered seriously in processes aimed at constructing knowledge in music. This approach is geared towards establishing musical education closer to children, rooted in the right to children's participation.

Keywords: Childhood Musical Education; Sociology of Childhood; Teaching in Music; Early Years of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Corpus da Investigação.....	40
Figura 1 – Letra da composição Chuá, Chuá, Chuá	62
Figura 2 – Copos.....	63
Figura 3 – Clavas	63
Figura 4 – “Vassourinhas”	64
Figura 5 – Chocalhos	64
Figura 6 – Tampinhas	65
Figura 7 – Colheres.....	65
Figura 8 – Chocalho.....	66
Figura 9 – Coco.....	66
Figura 10 – Registro elaborado por uma das crianças.....	72

SUMÁRIO

1	O COMEÇO DE TUDO	11
2	INFÂNCIA E CRIANÇAS	16
2.1	O CONCEITO DE GERAÇÃO COMO CATEGORIA SOCIAL.....	17
2.2	SOBRE O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA.....	19
2.3	OFÍCIO DE ALUNO	22
2.4	PARTICIPAÇÃO: UM DIREITO DAS CRIANÇAS	24
3	EDUCAÇÃO MUSICAL DA INFÂNCIA	30
3.1	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	30
3.2	ABORDAGENS PEDAGÓGICO-MUSICAIS	33
3.3	A DUPLA ESCUTA.....	36
3.4	RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DOCENTE	37
3.5	DO QUE TRATAM AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E INFÂNCIA.....	39
4	PERCURSOS DA PESQUISA	49
4.1	O ENCONTRO COM O TEMA	49
4.2	DO TEMA À METODOLOGIA	53
5	O IMPACTO DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA-ARTISTA.....	57
5.1	“HUMM, O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI?”.....	57
5.2	“VAMOS FAZER UMA MÚSICA DE CHUVA?”	60
5.3	REVERBERAÇÕES	71
6	PARA FINALIZAR	76
	REFERÊNCIAS.....	79

1 O COMEÇO DE TUDO

Mas na profissão, além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.

Rubem Alves

É difícil desvincular o que somos como pessoas do que somos enquanto profissionais, pois, como diz Pacheco (2012, p. 11), “um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é”. E é muito bonito olhar para nossa trajetória e perceber que tivemos um professor ou uma professora que nos marcaram profundamente. Nesse sentido, gostaria de contar um pouco da minha trajetória de professora.

Nasci em Novo Hamburgo e cresci em Lomba Grande, bairro rural da cidade, o qual corresponde a cerca de dois terços do município. A casa de meus pais ficava cerca de 30 quilômetros distante do centro da cidade, local onde aconteciam os projetos de música na época. Apesar do desejo de minha mãe de que eu fizesse aulas de música, isso não era possível devido à distância da minha casa até o centro da cidade.

No ano de 2001, uma professora de música veio até minha escola para divulgar um projeto que se iniciava no centro do meu bairro. Era um projeto de musicalização através da flauta doce, violão e canto. Ao ouvi-la, apaixonei-me pelo som da flauta doce e pelo seu jeito de falar. Naquele dia cheguei em casa muito animada e dizendo que queria participar do projeto. Meus pais concordaram e me apoiaram, foram 15 anos participando do grupo, de 2001 a 2016, numa convivência e aprendizado que me marcaram profundamente em todas as dimensões.

Nesse projeto tive contato com músicas diferentes das que eu estava acostumada a ouvir em casa, ampliando o meu repertório musical. No decorrer dos anos, conheci diversos artistas brasileiros, inclusive um pouco de sua história e de suas músicas, como Tom Jobim, Gilberto Gil, Lenine, Chico Buarque, Dominginhos, Tim Maia, Caetano Veloso e outros tantos. Nesse caminho também estavam presentes artistas internacionais como Beatles, Abba e canções de outros povos.

A maneira dessa professora conduzir as aulas era encantadora, com uma postura diferenciada das demais a que eu estava acostumada na época. Lembro-me de que ela atuava de maneira democrática conosco, ouvia-nos e considerava aquilo

que falávamos, permitia que tomássemos a frente nas propostas que trazia. Fazíamos música de modo coletivo e colaborativo.

Recordo-me de me sentir artista quando estávamos em cima do palco apresentando os espetáculos que criávamos em conjunto, da responsabilidade que eu tinha com o grupo e com a professora, pois minha presença era importante, assim como a dos demais colegas. Eu me sentia pertencente e valorizada naquele espaço. Um lugar no qual eu me sentia compreendida e acolhida, onde todos os envolvidos trabalhavam em busca de um objetivo comum que era o fazer musical.

Com isso, acabou-se por desenvolver uma relação muito forte, uma parceria entre alunos e professora. O grupo era muito entrosado e isso se percebia no palco, nos momentos de apresentação. Esse era um projeto que mesclava música coral e instrumental com as demais linguagens artísticas. No Cantalomba, nome que escolhemos para o projeto, não aprendi somente música, mas também sobre o convívio com outras pessoas, sobre respeitar e colaborar em busca de um mesmo objetivo. Além disso, aprendi sobre qual o tipo de professora desejava ser.

Quando estava concluindo o ensino fundamental, meu pai me perguntou qual profissão eu gostaria de seguir e eu lhe respondi que queria trabalhar com música. Ele então me disse para cursar o magistério, fazer um concurso público, começar a trabalhar e depois fazer a graduação. E assim o fiz.

No ano seguinte fui cursar o ensino médio, modalidade magistério, no centro da cidade. Quando estava concluindo o magistério - Curso Normal, fiz concurso na Rede Municipal de Novo Hamburgo, fui aprovada e convocada a assumir o cargo em março de 2012. Meu sonho era ser colega de minha professora e trabalhar com ela no Cantalomba. De certo modo, segui os passos da minha professora de música. Fazer o magistério me proporcionou trabalhar e a possibilidade de cursar o ensino superior, caso contrário não teria como estudar.

Em minha atuação na escola básica nos anos iniciais do ensino fundamental, eu me surpreendi com a resposta das crianças às propostas de ensino de música que trazia. Em meu entendimento, o corpo e o movimento eram elementos fundamentais nos processos de aprendizagem da música. Acreditava que os alunos precisavam experimentar e vivenciar elementos da música, tais como, por exemplo, caminhar sentindo e marcando a pulsação, experimentar as possibilidades sonoras do seu próprio corpo e de sua voz, realizar brincadeiras e jogos musicais, interpretar diferentes canções de tradição oral de diferentes países, além de dançar e criar

movimentações de modo colaborativo. Essa minha concepção de educação musical se fundamentava nas minhas experiências enquanto aluna do projeto Cantalomba, pois a minha professora trabalhava dessa maneira e, também, era decorrente dos estudos e trocas feitas no decorrer da graduação.

A cada aula eu me preparava, chegava cheia de entusiasmo e com ideias mirabolantes, porém as crianças acabavam por não se envolver como eu esperava. Inclusive me diziam constantemente que estavam cansadas. Quando questionadas, preferiam ficar em suas carteiras copiando tarefas do quadro do que se envolver em práticas que incluíam o movimento e o fazer musical ativo. Isso era incompreensível para mim, pois não entendia como as crianças não queriam se movimentar nas propostas das aulas, mas, por outro lado, faziam-no no momento do recreio.

Essa questão foi muito intensa para mim e a tematizei em meu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Música (Pereira, 2020). No decorrer da escrita do trabalho, emergiram outras questões que ultrapassavam a aula de música, tais como: o lugar do corpo das crianças na escola, a razão da exigência de que ficassem sentadas e impedidas de conversar no decorrer das aulas e o motivo pelo qual deveriam andar em fila o tempo todo. Ao findar esse trabalho, concluí que o corpo infantil tem sofrido contenção de modo reiterado na escola e que era preciso repensar o movimento corporal, que muitas vezes é visto como indisciplina.

O tema do corpo infantil na escola continuava a ecoar em minha mente quando ingressei no mestrado. Porém, com os estudos realizados durante o primeiro ano, compreendi o que de fato me incomodava. O corpo era, afinal, a parte visível dessa pouca possibilidade de expressão infantil neste contexto. Na verdade, minha inquietação era o fato de as crianças não serem ouvidas e nem consideradas na escola, um lugar onde suas vozes e seus modos de ser são muitas vezes disciplinarizados e silenciados.

Em contraponto a isso, nós professores falamos muito em protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem. Essa é uma fala marcante e que está na moda, que provavelmente todo professor já ouviu em seu percurso de formação e atuação. Mas parece que não sabemos, de fato, o que significa a criança ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Envolver as crianças nas tarefas propostas pelo professor as quais elas apenas realizam não significa que são autoras no seu percurso de aprendizagem. É preciso propor momentos em que as crianças possam participar para que exercitem sua autonomia, de modo que possam, de fato,

ser protagonistas em seus processos de aprendizagem e em sua própria vida. Partindo desse entendimento, precisamos compreender o porquê dessas atitudes com as crianças, não somente em sala de aula mas em todos os aspectos da vida e da sociedade.

Entendo ser necessário, portanto, repensar as relações entre professores e alunos e refletir constantemente sobre a prática pedagógica. A maneira como professores conduzem suas aulas e se relacionam com os alunos é determinado, também, por suas concepções de infância e pode influenciar no nível de participação das crianças no decorrer das propostas. Afinal, se a busca é por uma educação libertadora, criativa e inventiva que contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos, cabe a nós buscarmos uma educação musical mais próxima das crianças.

No intuito de me aprofundar sobre essas questões nesta pesquisa de Mestrado, proponho como tema a resignificação da postura docente na relação com crianças, tema esse potencializado pelos estudos realizados no decorrer dessa pesquisa. O objetivo é compreender o papel docente no estabelecimento de relações mais horizontalizadas com crianças e o objetivo específico é evidenciar práticas músico-pedagógicas construídas com crianças por esta professora-artista-pesquisadora com uma turma de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2021 e 2022.

A pesquisa tem caráter qualitativo e assume uma dupla metodologia, bibliográfica e (auto) biográfica, num jogo entre teoria e prática docente refletida, que é tecida no entrelaçamento das leituras realizadas no decorrer do mestrado acerca dos estudos da infância, com o relato de situações vividas com crianças em aulas de música. Os referenciais que trago para a discussão estão ancorados nos diálogos da Educação Musical com os Estudos Sociais da Infância, os quais convergem para pensar uma educação musical da infância.

A dissertação está organizada em seis capítulos. O capítulo um conta o início de tudo, de como iniciei nesse universo da música e como o modo de minha professora conduzir o trabalho nas aulas de música me marcou e refletiu na minha postura docente. O capítulo dois é dedicado a pensar infância e crianças, trazendo conceitos importantes para a investigação, como geração, socialização, ofício de aluno e participação.

O capítulo três pensa a educação musical da infância, uma abordagem que se opõe às relações de ensino-aprendizagem marcadas pelo adultocentrismo e seus princípios como: concepção de infância ancorada na Sociologia da Infância; abordagens pedagógico-musicais que têm sua centralidade na criação artístico-musical; a dupla escuta, das crianças e de suas músicas; e a resignificação do papel docente. Neste capítulo trago, também, a pesquisa de levantamento a respeito de trabalhos que tematizam a relação professores-crianças na aula de música, tendo como fundamento a relação da Educação Musical com a Sociologia da Infância.

No capítulo quatro, apresento o percurso da pesquisa, o encontro com o tema até a definição da metodologia e disserto sobre a importância de o professor pesquisar a partir de sua prática profissional docente.

No capítulo cinco, teço um entrelaçamento entre teoria e prática, entre a docência e a arte, falo de uma professora-artista que abraça a escuta das crianças e suas músicas como um princípio norteador para pensar o papel docente em música. Discorro sobre três questões que considero centrais para aulas de música na escola pública: escuta, criação musical e mudança da postura docente, ilustradas por situações vividas em sala de aula com crianças, reflexões possíveis a partir dos estudos realizados no mestrado, com vistas à construção de uma educação musical mais próxima das crianças.

Por fim, no capítulo “Para finalizar”, reitero a importância dos Estudos da Infância para a Educação Musical, os quais vêm se juntar a Educação Musical da Infância, perspectiva de pesquisa e atuação docente que abraça a escuta das crianças e de seus modos de fazer e de aprender música como questão norteadora das práticas músico-pedagógicas na escola.

2 INFÂNCIA E CRIANÇAS

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão!

Pontinho de vista, de
Pedro Bandeira

Este capítulo está dedicado à concepção de infância, que fundamenta este trabalho, ponto de partida para a compreensão das crianças como sujeitos sociais de direitos. Seus marcos teóricos encontram-se na Sociologia da Infância, área da qual trago conceitos que são centrais para a discussão sobre a relação de professores com crianças na escola e nas aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Parto da ideia de que durante séculos as crianças foram subalternizadas em relação aos adultos, pois eram vistas como “homúnculos”, seres humanos em miniatura “que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (Sarmiento, 2008, p. 19). As crianças eram inferiorizadas, tanto que “há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social” (Sarmiento, 2005, p. 368).

A própria análise da etimologia das palavras resume essa carga negativa a que as crianças foram e ainda são submetidas, pois “*infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo” (Sarmiento, 2005, p. 368). “*Criança*” é aquele que “está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (Sarmiento, 2005, p. 368), um ser em transição para a vida adulta.

Não é somente na questão linguística que as crianças são sinalizadas pelo prefixo de negação, mas também pela ótica jurídica que as considera inimputáveis e pelos impedimentos sociais, uma vez que não podem dirigir, consumir bebidas alcóolicas e demais atividades reservadas às pessoas que completaram a maioridade, ou seja, que são adultas (Sarmiento, 2005). Claro que isso reflete uma postura de cuidado e proteção com as crianças, porém “a análise da infância ‘em si mesma’, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente” (Sarmiento,

2008, p. 18), sem deixar de considerar que a infância possui características estruturais e interativas.

Embora os Estudos Sociais da Infância sejam conhecidos no campo da Educação, ainda é presente nas escolas de educação básica o entendimento das crianças como sujeitos que virão a ser - o devir, desconsiderando que elas são atrizes sociais e sujeitos de direitos que não estão apartados da sociedade, mas sim incluídos nela. “As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações” (Sarmiento, 2008, p. 20).

Nas seções a seguir, abordo geração como categoria social para pensar a infância e apresento os conceitos de socialização, ofício de aluno e participação, fundamentais para a temática de estudo dessa pesquisa.

2.1 O CONCEITO DE GERAÇÃO COMO CATEGORIA SOCIAL

O conceito de geração é central para a compreensão da infância como categoria social no campo da Sociologia da Infância. De acordo com Sarmiento (2008, p. 22),

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria do tipo geracional, socialmente construída.

Desse ponto de vista, a infância é uma categoria social que compõe a sociedade e ao mesmo tempo em que é cíclica e finita para cada um dos indivíduos que a compõem é também permanente, pois faz parte dessa estratificação social, estando condicionada às relações com os outros grupos que fazem parte da constituição da sociedade (Sarmiento, 2008).

[...] a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (Sarmiento, 2008, p. 22).

A infância é um fenômeno complexo, uma vez que ela é um período e ao mesmo tempo uma categoria permanente. Do ponto de vista individual, a infância é considerada um período com duração de aproximadamente 20 anos (Qvortrup, 2010, p. 635), do nascimento até o indivíduo completar a maioridade, que no Brasil é aos 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a), em seu artigo 2º, faz a divisão entre criança e adolescente, ao afirmar que crianças são os sujeitos até doze anos incompletos e adolescentes são aqueles dos doze aos dezoito anos incompletos. Isso está em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), que considera o término da infância ao completar dezoito anos de idade, idade a partir da qual o indivíduo passa a ser considerado adulto.

Ao considerar a infância enquanto categoria estrutural que compõe a sociedade, deixamos de lado o status de período individual, uma vez que não tem um início e fim mensuráveis e passa a ser mais bem compreendida “como uma categoria permanente de qualquer estrutura social” (Qvortrup, 2010, p. 635). Essas duas noções acerca da infância como um período e como uma categoria permanente, no entanto, não se contradizem, visto que ao pensarmos a infância de maneira estrutural rompe-se “com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância” (Qvortrup, 2010, p. 635).

Estruturalmente falando, a infância “não é transitória e não é um período; tem permanência.” Ela “tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (Qvortrup, 2010, p. 637). Ainda segundo Qvortrup (2010, p. 637), “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”. O autor afirma, ainda, que “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). Assim dizendo, a infância sempre está presente na sociedade enquanto categoria estrutural e se renova constantemente conforme novas crianças nascem ou se tornam adultos.

Em nossa sociedade, as relações entre adultos e crianças são marcadas pelo adultocentrismo, tal como já falava Rosemberg sobre o poder adulto na relação com crianças, desde os anos 1970 no Brasil (Rosemberg, 1976, p. 1467-1470). As crianças fazem parte da infância, categoria geracional cujos membros são dependentes da

categoria geracional da qual os adultos fazem parte, “para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência” (Sarmiento, 2008, p. 22). Essa dependência tem efeitos desiguais nas relações de poder, pois os adultos têm o seu poder sobre as crianças reconhecido e legitimado, visto que eles têm a obrigação legal de proteger e prover aquilo que elas necessitam para sobreviver, sendo inverídico o inverso, colocando, assim, a infância “numa posição subalterna face à geração adulta” (Sarmiento, 2008, p. 22).

As crianças dependem dos adultos para a sua sobrevivência, mas isso não significa que elas devam ser desrespeitadas ou ter seus direitos à participação negados. Elas

[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (Sarmiento, 2005, p. 373)

As crianças possuem conhecimentos distintos dos adultos e eles precisam ser considerados e levados em conta. Não é uma disputa de quem sabe mais ou quem sabe menos, pois são saberes diferentes. E assim como as crianças aprendem com os adultos, os adultos também aprendem com as crianças. Mas, para isso, precisamos desenvolver relações mais horizontais, principalmente no ambiente da sala de aula, uma questão que me leva a pensar os processos de socialização que ocorrem no ambiente escolar.

2.2 SOBRE O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Assim que uma criança nasce, tem início o seu processo de socialização. Aos poucos ela vai aprendendo as regras de como deve se comportar em sociedade. A socialização é inevitável e necessária, porém a maneira como ela ocorre pode ser mais ou menos traumática para essa criança que está aprendendo a ser no mundo.

Socialização “é um conceito-chave na Sociologia da Infância e, de forma mais ampla, uma pedra angular da Sociologia desde o seu início” (Garnier, 2021, p. 447). Existem duas visões do conceito de socialização: crianças vistas e pensadas como devir, denominada visão clássica, e a concepção mais recente, defendida por Corsaro (2011), da reprodução interpretativa, a qual entende as crianças como agentes sociais e participantes ativos na sociedade.

De acordo com Corsaro (2011, p. 19), “grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade”. O autor coloca que a criança é vista como um ser apartado da sociedade, como alguém que precisa ser formatado e conduzido “por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (Corsaro, 2011, p. 19). Essa visão dialoga com o trazido por Garnier (2021, p. 447), de que, na visão clássica, a socialização “significa tornar-se plenamente humano, a partir da sua integração numa sociedade e, mais precisamente, tornando-se parte da divisão do trabalho que caracteriza essa sociedade”. Nessa concepção, o que importa é o devir das crianças, sendo verticais os processos de socialização nos quais as gerações mais antigas transmitem os aspectos culturais às gerações de tenra idade.

Isso vem ao encontro do exposto por Gomes (2012, p. 115) sobre o conceito de socialização “entendido a partir dos campos sociológico, pedagógico e/ou psicológico” o qual “quase sempre foi usado em referência à educação dos mais jovens”. Ou seja, quando os adultos transmitem os conhecimentos às gerações mais novas e fazem a “inserção de crianças e jovens em um sistema social com valores, regras, símbolos e conhecimentos de uma dada sociedade e cultura” (Gomes, 2012, p. 115). Ainda segundo a autora, o objetivo seria o de converter as crianças em adultos que saibam conviver respeitosamente, dando continuidade à sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, “educação é socialização”, pois “tem como objetivo integrar a criança em uma determinada sociedade civilizadamente organizada” (Gomes, 2012, p. 115).

Este processo de socialização é iniciado na família e continua na escola, nos processos de escolarização aos quais as crianças estão sujeitas, o que nos leva à afirmação de Sarmiento (2011, p. 588), de que “com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos do futuro, em estado de preparação para a vida social plena”. Entendia-se que as crianças não possuíam nenhum conhecimento, devendo ser socializadas e educadas para se tornarem adultos capacitados. Porém, com os estudos da Sociologia da Infância houve, de acordo com Marchi (2010), uma ruptura com relação às abordagens tradicionais que pensavam a socialização de maneira verticalizada, as quais tinham o entendimento de que as crianças eram como um objeto passivo e sujeitadas aos adultos e às suas instituições. Essa “passagem da criança de um objeto ou produto da ação adulta para a condição de um também ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece [...]” (Marchi, 2009,

p. 235). Passa-se, então, a compreender a criança como atriz social em seu próprio processo de socialização, ou seja, entende-se que “a criança não é um receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta” (Marchi, 2010, p. 186).

O conceito de socialização como um processo verticalizado e unilateral, no qual os adultos são os que sabem e as crianças precisam ser ensinadas pois não possuem conhecimento algum, dá lugar a essa concepção que Marchi (2009, p. 239) nomeia de multidimensional. A autora coloca que nessa concepção de socialização “a criança é vista como um parceiro, um também agente de sua própria formação” (Marchi, 2009, p. 239). Mais do que isso, assim como a criança é afetada pelos processos de socialização aos quais está exposta, ela também afeta aqueles que estão à sua volta. Em outros termos, a criança se socializa e socializa aqueles com os quais se relaciona, sejam eles outras crianças ou adultos. Como colocado por Corsaro (2011, p. 22): “[...] as crianças agem e podem trazer mudanças à sociedade”.

Todo o exposto dialoga com as ideias de Corsaro (2011, p. 31) sobre o conceito de socialização cujo termo ele considera problemático pois “tem uma conotação individualista e progressista que é incontornável”. Desse modo, o autor propõe “a noção de reprodução interpretativa” cujo conceito coloca foco “na linguagem e na participação infantil em rotinas culturais” (Corsaro, 2011, p. 32).

O autor coloca, ainda, que

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram (Corsaro, 2011, p. 31-32).

São nas interações e no participar do cotidiano, nas chamadas rotinas culturais, que as crianças vivenciam e observam tudo o que acontece a sua volta para colocarem em prática os conhecimentos adquiridos através de suas brincadeiras. As crianças brincam de ‘faz de conta’ assumindo diferentes papéis, sejam eles familiares ou profissionais, e é nesse jogo que “reproduzem as complexas relações sociais dos adultos em suas vidas e, por sua vez, a perspectiva de seu eventual movimento para a promulgação dessas posições sociais” (Corsaro; Rosier, 2019, p. 14). Por meio desses jogos dramáticos, as crianças buscam interpretar e atribuir sentido para aquilo que vivenciam e nessa tentativa “passam a produzir coletivamente seus próprios

mundos e culturas de pares” (Corsaro, 2011, p. 36). Desse modo, a socialização não é simplesmente um processo individual, “mas também um processo coletivo de reprodução inovadora ou interpretativa”, como afirmado por Corsaro e Rosier (2019, p. 2).

O processo de socialização é como se fosse uma grande teia de interações em que “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (Corsaro, 2011, p. 41). Assim como as crianças são afetadas pelas interações e negociações, tanto no âmbito familiar quanto escolar, elas também afetam e modificam o seu entorno. Ou seja, são atrizes sociais e participantes ativas na sociedade, elas interpretam e reinventam seus próprios mundos e suas culturas de pares, ampliando seus conhecimentos culturais que estão em construção, assim como acontece com os adultos, que são seres inacabados e estão a aprender a cada dia.

Cabe lembrar que os processos de socialização se iniciam na família e tem continuidade na escolarização e em outros ambientes que as crianças frequentam e em situações das quais fazem parte, como nas interações com outras crianças, na igreja, em projetos de música ou esporte e nas mídias. As crianças precisam aprender a ser alunos e desenvolver o seu ofício na escola, como colocado por Sarmiento (2011, p. 588): “na verdade, é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa”. O ofício de aluno é o conceito que discuto na próxima seção.

2.3 OFÍCIO DE ALUNO

As crianças que vêm para a escola, por vezes, precisam deixar de lado o ser crianças e se transformar em alunos, necessitando aprender as regras e comportamentos considerados adequados para o ambiente escolar, tornando-se, assim, bons alunos. Aqueles que, porventura, não se encaixam nos parâmetros tidos como apropriados são considerados alunos indisciplinados. Estes dois papéis – crianças e alunos, parecem opostos e por vezes entram em conflito, mas continuam a habitar o mesmo ser, o que vem ao encontro da ideia trazida por Sarmiento (2011, p. 588), de que

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Pode-se dizer que essa questão é evidenciada com mais intensidade nos anos iniciais do ensino fundamental, quando pode acontecer uma ruptura quase que drástica na passagem da educação infantil para o primeiro ano. As crianças precisam deixar de lado o seu “ofício de criança” e aprender o “ofício de aluno”, necessitando aprender o que Marchi (2010, p. 192) chama de “as regras do jogo escolar”, tarefa essa que “pode ser bastante penosa, pois as crianças são induzidas compulsivamente ao ofício de aluno”, cabendo a elas “realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse” (Marchi, 2010, p. 192).

É com a escola que “a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas” (Sarmiento, 2011, p. 588). Nesse momento, tira-se a criança do convívio exclusivo da família e a escola passa a ser responsável pela sua aprendizagem (Sarmiento, 2011). Sarmiento (2011, p. 588) coloca, ainda, que “a escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural”.

A organização do sistema escolar teve por base o modelo utilizado nas fábricas, que padronizou o modo de ensinar para que mais e mais crianças pudessem aprender simultaneamente. Com isso, deixa-se de lado as particularidades e individualidades de cada criança (Sarmiento, 2011). Essa compreensão, de acordo com Sarmiento (2011, p. 589), “é especialmente importante para entender o aprendente como aprendiz, da aprendizagem como trabalho e da condição do aluno como um ofício”. Seria esse o ofício do aluno, como dito por Sarmiento (2011, p. 589), o de se deixar formatar e para isso a criança precisa deixar de lado, “entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância”.

Essa ainda parece ser uma das características desse modelo escolar vigente que vemos na maioria das instituições de ensino, que privilegiam “os saberes abstratos e descontextualizados, subvalorizando as competências práticas e sobrevalorizando os conhecimentos teóricos” (Palos, 2021, p. 371), assim como o fazer artístico, que possui pouco espaço. De acordo com a autora, essa condição “justifica a desvalorização que a escola manifesta relativamente aos saberes, experiências e interesses específicos dos alunos que integra” (Palos, 2021, p. 371).

Essa colocação pode nos fazer entender o motivo pelo qual os professores deixam de ouvir o que as crianças têm a dizer. Se pararmos e dermos espaço às crianças, estaremos ‘perdendo’ tempo precioso para o aprendizado dos conteúdos, pois é necessário cumprir o cronograma de estudos, uma vez que este está atrelado a avaliações externas. É preciso ensinar às crianças a aprenderem, mesmo que as propostas sejam realizadas mecanicamente e sejam vazias de sentidos. Parece que os processos educativos são “construídos mais em função de quem ensina e menos em função de quem aprende” (Palos, 2021, p. 371). Isso vai na contramão do universo infantil, que é inquieto, curioso, está sempre em movimento e se encantando com as descobertas da vida.

Podemos dizer que a escola é um lugar incoerente, pois, ao mesmo tempo em que diz que a criança deve ser protagonista de seus processos de aprendizagem, é um espaço onde as crianças estão sob constante controle dos adultos. A escola é um lugar de administração simbólica da infância, de acordo com Losso e Marchi (2011, p. 610), a qual “se refere à elaboração de um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições nem sempre escritas ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade”.

Sarmiento (2011, p. 593) diz que

[...] esta modalidade de administração simbólica da infância é duplamente paradoxal: primeiro, a autonomia das crianças é defendida, promovida, erigida como programa educativo, ao mesmo tempo que a restrição do espaço-tempo coloca as crianças mais duradouramente sobre o controle directo ou indirecto dos adultos; [...]

É preciso concordar que a escola, ao mesmo tempo em que almeja a autonomia das crianças em seus documentos orientadores, também controla e impede que elas sejam autônomas e tomem a iniciativa em seus processos de aprendizagem. Portanto, é necessário rever essas atitudes e reconfigurar as relações intergeracionais, para que as crianças possam desempenhar seu papel enquanto atrizes sociais, sujeitos de direitos, sendo a participação um deles – um tema a ser abordado na próxima seção.

2.4 PARTICIPAÇÃO: UM DIREITO DAS CRIANÇAS

A Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC (Unicef, 1989) é um documento elaborado pela Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Publicado em 1989, entrou em vigor internacional em

setembro do ano seguinte. Imediatamente, o governo brasileiro, por meio do decreto Nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, ratificou e promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Este documento traz um conjunto de direitos que englobam a provisão, a proteção e a participação. Este último é o direito abordado nesta seção.

Lansdown (2001, p. 1) aponta que a Convenção sobre os Direitos da Criança

[...] introduz uma dimensão adicional ao status das crianças ao reconhecer que as crianças são sujeitos de direitos, e não meramente recipientes de proteção de adultos, e que esses direitos exigem que as próprias crianças tenham o direito de serem ouvidas.

Esse reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos está colocado de maneira explícita ou implícita em vários dos artigos da convenção. Em foco está o artigo 12, que preconiza a “visibilidade das crianças por direito próprio” (Lansdown, 2001, p. 1). Outro ponto interessante citado por Lansdown (2001) é que a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança, concomitantemente a outros direitos civis, fez com que o estatuto das crianças fosse reconsiderado na maioria das sociedades, assim como as relações adulto-crianças.

Em contraponto a isso, Hart (1992, p. 7) chama atenção para o fato de que “a Convenção, mais preocupada com a proteção, não enfatiza as responsabilidades que acompanham os direitos”. Para ele é necessário que as crianças aprendam “que com os direitos de cidadania vêm as responsabilidades” (Hart, 1992, p. 7). E a melhor maneira de as crianças aprenderem essas responsabilidades seria envolvendo-se em atividades colaborativas com as demais pessoas, sejam elas mais velhas e experientes, e destaca a importância de as crianças participarem de projetos que envolvam o coletivo.

Uma nação é democrática na medida em que seus cidadãos estão envolvidos, particularmente no nível da comunidade. A confiança e a competência para se envolver devem ser adquiridas gradativamente pela prática. É por esta razão que deveria haver oportunidades cada vez maiores para as crianças participarem de qualquer aspiração à democracia, e particularmente naquelas nações já convencidas de que são democráticas. Com o crescimento dos direitos da criança, estamos começando a ver um reconhecimento cada vez maior das habilidades das crianças de falar por si mesmas (Hart, 1992, p. 4).

Essa colocação de Hart afirma a importância de as crianças participarem e estarem envolvidas desde sempre nas atividades da sociedade, uma vez que elas também fazem parte dela. O autor diz ainda que se pode argumentar que a participação na sociedade inicia-se quando as crianças percebem que são capazes

de influenciar os acontecimentos em suas vidas por meio de gritos e movimentos quando ainda são bebês, por exemplo. Por meio de negociações, primeiramente no âmbito familiar, as crianças participam, de algum modo, da vida em sociedade e aos poucos vão descobrindo até onde podem influenciar o rumo dos acontecimentos em sua própria vida.

Hart (1992, p. 5) coloca que “a compreensão da participação democrática e a confiança e competência para participar só podem ser adquiridas gradualmente através da prática; não pode ser ensinado como uma abstração”. Não adianta ensinar teoricamente sobre participação democrática em salas de aula cujo modelo é o da autocracia, no qual professores detém o poder absoluto. Segundo Hart, as crianças devem estar envolvidas na construção dos projetos e propostas, pois precisam sentir certa sensação de propriedade. Caso isso não ocorra, “é improvável que demonstrem a grande competência que possuem”, uma vez que “o envolvimento promove a motivação, que promove a competência, que por sua vez promove a motivação para novos projetos” (Hart, 1992, p. 5).

Ainda conforme Hart (1992, p. 5), “a participação é o direito fundamental da cidadania” e, de acordo com Larkins (2021, p. 387), “emergiu como uma noção proeminente nos Estudos da Infância”. A autora afirma, também, que a participação é “um conceito, que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração” (Larkins, 2021, p. 388). Além disso, o conceito de participação está associado “às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas das pessoas, serviços, política e tomadas de decisão” (Larkins, 2021, p. 387).

Ouvir as crianças não significa que elas possam fazer o que quiserem, na hora que desejam. Nesse sentido, cabe lembrar que “[...] não devemos subestimar a importância do envolvimento dos adultos, não só pela orientação que podem oferecer, mas também pelas lições que precisam aprender” (Larkins, 2021, p. 5). Ou seja, o papel do professor em sala de aula não é menor, pelo contrário, é de importância vital para a participação e aprendizagem das crianças, não só dos elementos da linguagem musical, mas para a vida em sociedade e o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, é preciso ter em mente que o princípio mais importante para o desenvolvimento do trabalho é o da escolha. Os projetos necessitam ser pensados de maneira a maximizar a possibilidade de escolha das crianças e o querer “participar no mais alto nível de sua habilidade” (Hart, 1992, p. 11).

Conforme o autor, as possibilidades de participação das crianças para colaborar na gestão da família, no ambiente escolar, na vizinhança e em grupos comunitários espelha as oportunidades de participação que os adultos possuem naquela sociedade. Portanto, é imprescindível incentivar a participação de todos, pois “intervir para melhorar a participação das crianças é um meio de melhorar fundamentalmente toda a sociedade” (Hart, 1992, p. 5). Lansdown (2001, p. 6-7) corrobora tal colocação quando diz que “a democracia pode ser entendida em termos muito mais amplos como a participação na vida civil em sociedade” e que “ouvir as crianças é respeitá-las e ajudá-las a aprender a valorizar a importância de respeitar os outros” (Lansdown, 2001, p. 8). Porém, isso pode ser algo complexo para algumas famílias, pois, às vezes, os próprios adultos não são respeitados como sujeitos de direitos. E então surge o questionamento de como se faz para ensinar aquilo que não se vive e não se conhece. Como dito anteriormente, é preciso aprender na prática.

Uma outra questão que tem forte influência sobre a participação infantil é o contexto social em que as famílias estão inseridas. Nesse caso, é preciso trabalhar duplamente para que as vozes das crianças das classes populares sejam ouvidas, caso contrário serão ouvidas apenas as vozes das classes dominantes. Lansdown (2001, p. 8) endossa esse ponto de vista dizendo que “as crianças não devem ser levadas a acreditar que só elas têm o direito de serem ouvidas; sempre que possível, suas famílias devem ser envolvidas no processo”, para que aos poucos os pais também se sintam acolhidos e respeitados.

Nos processos de escuta e reflexão, tanto das crianças quanto de suas famílias, é importante que os adultos pensem a respeito daquilo que impacta a vida das crianças, como é o caso do castigo físico que, segundo a autora, viola o artigo 19 da Convenção sobre os Direitos das Crianças, pois este fala sobre o direito à proteção de todas as formas de violência. Muitas vezes não nos damos conta, mas as crianças podem ter visões bem diferentes das dos adultos, como mostra uma pesquisa relatada por Lansdown (2001). Essa pesquisa foi realizada na Inglaterra em 1998, com aproximadamente 70 crianças entre cinco e sete anos de idade. Foi perguntado às crianças como elas se sentiam ao levarem um tapa e as respostas foram surpreendentes. Algumas disseram que parecia como se alguém tivesse batido em você com um martelo, ou como se quebrassem os seus ossos, ou como se você estivesse sangrando e dói, é duro e te deixa dolorido. A visão das crianças é bem diferente da relatada pelos pais, que dizem que esta é uma medida extrema, mas feita

com amor e que nem causa dor real. Isso indica que as percepções de adultos e crianças sobre uma mesma questão são bem diferentes e aponta a necessidade de ouvirmos, de fato, o ponto de vista das crianças. Talvez, se escutássemos com atenção e as respeitássemos, o castigo físico¹ já não seria mais tão corriqueiro.

Um outro fato sobre os direitos das crianças é a preocupação do governo em melhorar a qualidade do ensino, porém não perguntam e não buscam saber o que as crianças pensam a respeito. Lansdown (2001, p. 5) fala que “as evidências indicam que as escolas que envolvem crianças e introduzem estruturas mais democráticas tendem a ser mais harmoniosas, têm melhores relações entre funcionários e alunos e um ambiente de aprendizado mais eficaz”.

[...] as escolas devem se tornar lugares onde as crianças queiram estar, onde encontrem respeito por suas preocupações. Se quiserem experimentar alguma propriedade da escola e desenvolver um senso de compromisso e responsabilidade em relação a ela, então eles precisam de oportunidades para se envolverem nas decisões, políticas e estruturais da escola que os afetam diariamente (Lansdown, 2001, p. 5).

Essa é uma questão ainda delicada, por assim dizer, pois ainda existe certa dificuldade em ouvir as crianças e levar as suas colocações a sério. Existe o pensamento, ainda forte, de que os adultos não têm nada o que aprender com as crianças. Porém, “a participação das crianças é um direito humano fundamental” (Lansdown, 2001, p. 10) e não uma benesse de adultos caridosos. O direito de participar também não deve ser negociado. Em outros termos, não “deve ser oferecido ou retirado como recompensa ou punição” (Lansdown, 2001, p. 10).

A participação ainda é o direito menos exercitado pelas crianças, pois a preocupação dos adultos é sobre os direitos de provisão e de proteção. É somente exercitando o seu direito de participar que as crianças podem aprender e adquirir as habilidades necessárias para o exercício de sua cidadania e isso se aprende de maneira gradual, através da prática ao participar da vida cotidiana. Nesse sentido, o papel docente é de suma importância para que a participação das crianças aconteça efetivamente em sala de aula.

No capítulo a seguir, tratarei do encontro da Educação Musical com os Estudos Sociais da Infância e como os diálogos entre as duas áreas permitem pensar uma

¹ Destaco que nenhuma forma de castigo, seja ele físico ou psicológico, deve existir. As agressões ferem os direitos das crianças e deixam marcas profundas em seu ser. Reitero que as crianças não devem sofrer qualquer tipo de castigo ou agressão, independente das razões que os adultos achem que tenham para tal.

educação musical mais próxima e respeitadora das crianças, a Educação Musical da Infância.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL DA INFÂNCIA

Do encontro da Educação Musical com o campo multidisciplinar dos Estudos Sociais da Infância, em particular com a Sociologia da Infância, Cunha (2020) propõe pensarmos a educação musical da infância, perspectiva de pesquisas e atuação docente na qual a infância é tomada como marcador social importante de ser estudado. Ao falar sobre este panorama, Cunha (2020, p. 10) afirma que a educação musical da infância é “crítica das relações de ensino-aprendizagem que são marcadas pela unilateralidade de um poder adulto – o adultocentrismo”, questionando

[...] a presença de modos de ensinar que centralizam decisões apenas nos professores, que escolhem caminhos pedagógicos nos quais as crianças não são enxergadas e muito menos ouvidas, e que não abrem espaço para elas exercerem a participação em seus percursos formativos nessa área artística (Cunha, 2020, p. 10).

A educação musical da infância não implica, necessariamente, em atividades lúdicas, coloridas, com movimentos, brincadeiras ou tudo aquilo que, enquanto adultos, julgamos fazer parte do universo e do cotidiano infantil. Tais propostas podem fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem da música, porém pensar uma educação musical mais próxima das crianças se ancora em alguns pressupostos, como: concepção de infância fundada na Sociologia da Infância – infância enquanto categoria social do tipo geracional e crianças como atrizes sociais de direito, abordagens de ensino que têm na criação artístico-musical sua centralidade; a dupla escuta – da música e das crianças fazendo música, e a mudança da postura docente na atuação com as crianças, buscando estabelecer com elas relações menos adultocentradas.

3.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A educação musical da infância tem como pressuposto o entendimento da infância como uma categoria geracional e das crianças como sujeitos de direitos. Esse é um fundamento das áreas que compõem os Estudos Sociais da Infância, tal como a Pedagogia da Infância, que fundamenta a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação básica brasileira que é foco deste estudo (Abramowicz; Oliveira, 2013; Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016).

Pensando que nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental estamos tratando com crianças, que são mais do que alunos, como tematizado no capítulo dois, importa saber que a Pedagogia da Infância também reconhece “as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, [...]” (Barbosa, 2010). Uma “Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 35).

Nessa área também é imperativo pensar “a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (Barbosa, 2010). “O conceito de geração possibilita entender o caráter relacional do conceito infância, pois pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta” (Abramowicz; Oliveira, 2013, p. 298). O conceito de geração coloca adultos e crianças lado a lado, sem hierarquias, fazendo-nos pensar na questão relacional tematizada nesta pesquisa. As autoras colocam que

Estas novas perspectivas consideram a perspectiva da criança, sua novidade, sua imprevisibilidade, suas invenções e curiosidades. A criança é força, é potência, é movimento e isso exige repensar nossas escolas que se fundam em uma concepção escolarizada no atendimento da criança de zero a dez anos, de uma infância passageira e isso vem sendo questionado por muitos pesquisadores da infância (Abramowicz; Oliveira, 2013, p. 298).

Estudar a infância muda o olhar sobre essa categoria geracional, que é complexa e convoca professores à adoção de “novos paradigmas para pensar a infância, reconhecendo que as crianças podem falar em seu próprio nome e dizer de si” (Cunha, 2020, p. 4). Isso gera inquietações, indagações e mudanças na maneira com que, enquanto docentes, relacionamo-nos com elas e conduzimos os processos em sala de aula. Ao assumir isso como princípio da abordagem pedagógica, as propostas trazidas pelos professores se modificam, uma vez que passam a ser mais democráticas e a escutar o que as crianças têm a dizer.

A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige ainda que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 39).

O adultocentrismo cede espaço e as decisões passam a ser negociadas e discutidas com todos os envolvidos nas propostas. Esse é um desafio que os Estudos Sociais da Infância impõem “a superação de um adultocentrismo, ou seja, a superação de uma determinada cultura adulta sendo tomada como padrão superior e predominante para entender os processos educativos na infância” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 40).

A concepção de socialização também muda a partir do entendimento de que assim como as crianças se socializam, elas socializam aqueles à sua volta. Com o discernimento de que “todos os seres humanos, em todas as etapas de suas vidas, estão se desenvolvendo; ninguém parece estar pronto, em qualquer que seja o aspecto a ser observado e acompanhado ao longo do tempo, seja ele biológico ou cultural” (Cunha, 2020, p. 6), compreendemos que as crianças possuem conhecimentos diferentes dos adultos. Na troca de saberes que se estabelece em sala de aula entre professores e crianças, é importante pensar que elas podem ter visões de mundo que diferem de nós e isso enriquece as propostas educativas.

As crianças estão no mundo e se relacionam entre si e com outras gerações que compõem a sociedade “e por isso faz-se importante entendê-los não apenas como indivíduos ou seres em transição para a vida adulta, mas como participantes ativos dos grupos sociais aos quais pertencem” (Cunha, 2020, p. 6).

Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). (Barbosa, 2010, p. 1).

Nesse panorama, o papel dos professores é tanto o de planejar e preparar os encontros como o de acolher, ponderar e considerar as ideias trazidas pelas crianças, para que possa debater e negociar com elas os caminhos que a turma irá percorrer musicalmente. Isso fará com que as crianças se envolvam com a aula e se motivem com as propostas, pois desenvolverão o sentimento de que aquilo que estão construindo também pertence a elas (Hart, 1992).

3.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Ao compreender a infância como uma categoria geracional que faz parte da sociedade e que as crianças são sujeitos de direitos, com vozes que devem ser ouvidas e levadas em consideração nos processos de ensino-aprendizagem, os professores acabam por mudar o foco e sensibilizar o olhar e a escuta. Passam a escutar as crianças e a buscar propostas pedagógicas que estejam mais de acordo com essa nova concepção de educação musical.

Reconheço-me como docente em busca de uma educação musical inclusiva e que parta da perspectiva de que todos podem fazer música. Uma educação musical que liberte, que aflore a criatividade e que propicie às crianças exercícios de autonomia e de responsabilidade em seus processos de aprendizagem, possibilitando, assim, que se apropriem da linguagem musical e sejam artistas e criadoras no decorrer deste percurso.

A aula de música pode ser um tempo-espço de encontro, um lugar onde as relações entre professores e crianças estão ancoradas no respeito mútuo, no qual todos os envolvidos fazem música de modo coletivo e colaborativo. Um espaço aberto e acolhedor das diferentes manifestações musicais e artísticas das crianças e de seus professores. Para tanto, devemos pensar e construir uma proposta ancorada em abordagens nas quais a criação artístico-musical seja um princípio, perspectiva pedagógico-musical que possibilitaria maior aproximação em direção às crianças, pelas ricas oportunidades do exercício de experimentações e escolhas.

As experimentações e explorações devem fazer parte dos processos musicais da infância, pois “a música, como elemento da vida, é de natureza prática. Faz-se música, fazendo, e não discursando a respeito do fazer” (Fonterrada, 2011, p. 291). As crianças podem vivenciar a música para se apropriarem dos elementos que compõem a linguagem musical, os quais, nesses processos, podem ser ou não nomeados e teorizados, a depender do contexto.

Aprender música enquanto faz música caminha de mãos dadas com a participação, com a escuta e com o acolhimento das diferentes manifestações musicais das crianças. E, por que não de seus professores também, uma vez que a ideia é fazer música de modo coletivo e colaborativo?

Pensando desse modo, Cunha (2020) nos sugere que transformemos as aulas de música em laboratórios de criação musical, nos quais as crianças possam

experimental, vivenciar e criar música. A autora propõe pensar abordagens de ensino que não tenham como pressuposto a adoção de um único método, mas sim de princípios de uma concepção de educação musical que se volta, também, para quem aprende. Essa ideia encontra apoio na abordagem de Paynter (1999 *apud* Mateiro, 2011, p. 260), que diz que a educação musical “é precisamente uma área onde se devem evitar os métodos, por que eles são a antítese da mente criativa”. O compositor-educador continua e adverte que “se você descobrir alguma vez que acabou de desenvolver um sistema para o ensino da composição, esse é o momento de desistir dele!” (ibidem). Além de Paynter, a abordagem de Koellreutter (*apud* Brito, 2015, p. 18) também traz esse entendimento quando versa sobre metodologia, pensada

[...] como conjunto de princípios e orientações pedagógicas norteadoras dos acontecimentos, dos conteúdos e currículos, sempre em planos abertos, sujeitos a mudanças e dinâmicas reorganizações. Metodologia que se move pelos interesses dos alunos e alunas, pela percepção, avaliação e análise do trabalho e que, por isso, devem estar sempre em movimento.

Para Koellreutter (*apud* Brito, 2015), é importante que o professor tenha claro a importância da maleabilidade do planejamento tido como fundamental para ele, mas seja aberto aos atravessamentos e negociações com as crianças, respeitando os interesses e necessidades individuais e coletivos. Koellreutter chamava a atenção ao fato de que mesmo que o planejamento seja pensado de modo aberto, acolhendo as ideias e sugestões das crianças, é necessário que haja um fio condutor do trabalho que está sendo realizado e uma postura reflexiva por parte do professor ao repensar as propostas inicialmente lançadas.

Considerar os aspectos que emergem no decorrer dos distintos processos torna-se uma questão essencial às pedagogias abertas, posto que fatos imprevistos demandam, muitas vezes, mudanças imediatas no planejamento pedagógico, com vias a alcançar os objetivos em planos que tenham significado para os alunos (Brito, 2012, p. 116).

Paynter (*apud* Mateiro, 2011, p. 251) coloca que “é necessário permitir e estimular que o aluno expresse seus sentimentos e visão de mundo através de sons e silêncios”. E diria que, para além de permitir e estimular, o professor deve escutar de maneira atenta aquilo que as crianças expressam das mais variadas maneiras dentro do tempo-espço da aula de música. Aqui se pressupõe a participação ativa das crianças nos processos de ensino-aprendizagem e na construção de seu conhecimento musical.

Um outro aspecto importante a se considerar nas abordagens músico-pedagógicas fundadas na dimensão criadora da arte é a liberdade para conhecer e explorar diferentes materiais sonoros, para que as crianças possam selecionar e avaliar sua utilização, ou não, em suas criações. Essa é uma proposição de Paynter:

[...] para decidir que materiais usar, torna-se imprescindível aprender a descobrir o que os materiais podem fazer, para depois poder organizá-los em padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, por exemplo, tendo como resultado a composição musical (Paynter; Aston, 1970 *apud* Mateiro, 2011, p. 252).

Os materiais podem e devem ser dos mais diversos, isso inclui instrumentos musicais convencionais e demais objetos que produzem som e que eventualmente assumem o lugar de instrumento musical, a depender do arranjo ou composição.

Ao trabalharmos a partir dessa concepção de educação musical, aos poucos transformamos a “aula de música em oficinas de experimentação e criação musical” (Cunha, 2020, p. 14). As crianças se autorizam a experimentar e a criar suas próprias músicas, desafiando, inclusive, o professor nesses processos. Abrem-se possibilidades de “criação de trilhas sonoras, jogos, escritas inventadas e outras já existentes que desencadeiam reflexões, promovem defesas de ideias, negociações de pontos de vista” (Cunha, 2020, p. 16). A autora coloca que essas situações “ao mesmo tempo em que ensinam novas aquisições de saberes e de modos de fazer, hospedam, de modo afetivo, a participação infantil” (Cunha, 2020, p. 16). As crianças têm oportunidade de se expressar e defender suas ideias, isso faz com que elas se apropriem desse tempo e espaço da aula de música, que passa a ser delas também.

A autora diz ainda que “abordagens inventivas e colaborativas entre professores e crianças podem resultar em seres humanos mais autônomos, críticos, criativos, e que aprendem a trabalhar de modo cooperativo [...]” (Cunha, 2020, p. 17). Essa fala me remete ao protagonismo das crianças, tão falado e almejado no ambiente escolar, porém pouca ou quase nenhuma voz têm, de fato, as crianças em seus percursos. Por diversas vezes, podemos suas iniciativas de autonomia, inclusive de criatividade, ao julgarmos ou interferirmos em seus desenhos, por exemplo, em suas histórias ou em suas músicas. Para que isso não aconteça, é preciso que o professor desenvolva uma escuta atenta e sensível, que se abra para as possibilidades do incerto e do novo, que decorrem dos processos de experimentação e criação musical.

3.3 A DUPLA ESCUTA

Um passo importante em direção a uma educação musical que quer se aproximar das crianças é a escuta. Além de ouvir, decodificar os sons e entender as questões da linguagem musical, faz-se necessário sensibilizar o olhar, o ouvir e prestar atenção em como acontece a atuação com as crianças na aula de música. Quando passamos a escutar as crianças e considerar com seriedade aquilo que elas têm a dizer a respeito das propostas trazidas por seus professores, as aulas passam a ser de todos os envolvidos.

O trabalho com as abordagens criativas em educação musical, no qual a maleabilidade faz parte do planejamento, exige que professores adotem uma postura aberta e acolhedora das crianças e de suas manifestações musicais. Esse é o conceito de dupla escuta trazido por Cunha (2020, p. 3), com base na qual professores se abrem para a escuta “das crianças e das músicas que elas inventam e reinventam”.

O escutar tem como premissa a atenção e o pensamento crítico e reflexivo. E aqui não falo somente das atividades envolvendo apreciação e análise musical, mas falo do se colocar de um modo diferente frente às crianças e de fato escutá-las e considerar o que elas têm a dizer. Brito (2010, p. 92) diz que “é preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos e alunas, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente”. Muitas vezes as crianças não dirão com palavras, mas com gestos, por exemplo, ao criar algum movimento novo para alguma obra que está sendo trabalhada e então entra a sensibilidade do professor em perceber e ler o que elas estão dizendo. Ainda de acordo com a autora,

É necessário instaurar campos de criação, de experimento, de potencialização de escutas criativas, críticas e transformadoras, abertas às “muitas músicas da música”, às paisagens sonoras, aos planos da improvisação, do cantar e dançar, da pesquisa, da produção de materiais sonoros e muito mais (Brito, 2010, p. 92).

Nesse espaço da aula de música que se mostra acolhedor e incentivador, as crianças podem experimentar e criar suas próprias músicas. Aos poucos, desenvolve-se uma relação de confiança entre professores e alunos. Cunha (2020, p. 17) nos traz essa reflexão de que “não são essas modelagens o que mais importa, nem seus resultados, e sim os processos de aquisição de conhecimento que se constroem nas relações entre adultos e crianças e entre crianças”. A Educação Musical assim como

a Educação são campos das relações e estas interferem diretamente nos processos de aprendizagem.

Conforme as crianças se sentem seguras e se apropriam do espaço da aula de música no qual o professor se coloca de maneira a acolher e escutar as negociações entre as partes envolvidas no fazer musical se instauram. As crianças passam a trazer as músicas que inventaram e elas sabem muito bem como gostariam que fosse a execução. Conforme colocado por Cunha (2020, p. 17),

[...] os interesses das crianças em saber mais pode ser questão norteadora das propostas, bem como o exercício e a construção da autonomia, a valorização do conhecimento musical e o engajamento nos processos de construção de conhecimento [...].

Realizar esse tipo de proposta faz com que as crianças exercitem seu poder de escolha e decisão sobre aquilo que é delas, além da argumentação e a defesa de suas ideias. Esses são exercícios participatórios, importantes para o aprendizado da cidadania.

Importante mesmo era estar sempre atento, procurando transformar o espaço da educação musical em espaço agenciador de experiências, questionamentos, provocações, criações, enfim, de multiplicidades, visando transformações de natureza musical e humana. (Koellreutter *apud* Brito, 2015, p. 19).

Essa fala de Brito a respeito do pensamento de Koellreutter nos dá indícios de que as aulas de música vão além da aquisição da própria linguagem. O trabalho a partir dessa perspectiva pode contribuir para a construção de pessoas com mais autonomia, pensamento crítico, que saibam utilizar a sua criatividade e pensar soluções para problemas que surjam pelo caminho, além de aprenderem sobre trabalhar de modo colaborativo (Cunha, 2020).

3.4 RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DOCENTE

Nesse caminho de escutas, professores são chamados a repensar o seu lugar e passam “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). Quando os professores percebem a potência da escuta das crianças e de suas músicas, são impulsionados a repensar sua postura docente. “Nesse pensar uma

educação musical da infância, o papel dos professores não é secundário, ele é crucial e a ser ressignificado para se colocar consonante com a dupla escuta” (Cunha, 2020, p. 11). A dupla escuta é um dos elementos fundantes da educação musical da infância, reconhecendo o direito das crianças de participar ativamente da construção do seu conhecimento musical. A partir disso,

A atuação passa a se dar mais em consonância com as crianças, ao compreenderem que as infâncias que vivem são distintas face às suas pertencas de classe, raça, gênero e cultura, e que este fato impacta nas relações e nas escolhas pedagógicas (Cunha, 2020, p. 4).

Pensar essa atuação docente que esteja mais em consonância com as crianças é como pensar uma dança que se dança junto. Professores são as pessoas responsáveis pelo planejamento das propostas, quem está junto à turma, mas ao mesmo tempo deslocam-se, colocam-se como observadores e convidam as crianças para dançarem junto com essa coreografia dos processos de aquisição e ampliação de conhecimentos musicais. Pensando a partir dessa perspectiva, Paynter (1972 *apud* Mateiro, 2011, p. 265) afirma que:

O papel do professor é, antes de tudo, o de dar oportunidade de participação a todos, promover a iniciativa do aluno ao invés de propor atividades planejadas, enriquecer a experiência em sala de aula com variedade de material e reflexões acerca do realizado.

Ao assumir essa postura mais aberta e maleável, os professores acabam percebendo que “as ações se constroem em conjunto, na interação entre o grupo e o educador, em planos e organizações curriculares dinâmicas, atentas à singularidade, à emergência dos acontecimentos” (Brito, 2012, p. 115). Isso exige do professor “disposição constante para rever, transformar, reorganizar” (Brito, 2012, p. 115). A autora traz, ainda, que trabalhar a partir desses princípios requer que o professor tenha uma postura reflexiva, “sem descartar as contribuições oriundas de propostas diversas, trazidas por especialistas e pesquisadores, mantém-se dispostos a estudar, a ler, a pesquisar, a participar de cursos, seminários, congressos etc” (Brito, 2012, p. 116). É preciso estar em movimento, sempre em busca de melhorar a sua atuação docente.

Fonterrada (2011, p. 293), ao falar da abordagem pensada por Schafer, faz um convite para que os professores sejam autênticos, tenham iniciativa e autonomia. Diz para não fazermos “coisas para obedecer a ordens, mas cumprir tarefas autoimpostas, por alguma razão na qual se acredita. Ao preparar uma aula, o

professor tem a oportunidade de moldá-la de acordo com seus próprios valores, gostos e escolhas”. Ao fazermos isso, construímos uma proposta carregada de significados tanto para nossos alunos quanto para nós mesmos. Conforme a autora, “o professor que age assim, atua como crítico de si mesmo, atento à realidade, sensível aos seus anseios e aos de seus alunos, contente por não trair seus pensamentos, sentimentos e convicções” (Brito, 2012, p. 116).

Ciente da importância do aspecto relacional na educação musical da infância, trago, a seguir, a pesquisa que realizei sobre o estado do conhecimento quanto a pesquisas que tratam do papel de professores na relação com crianças na perspectiva dos diálogos da Educação Musical com os Estudos Sociais da Infância.

3.5 DO QUE TRATAM AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E INFÂNCIA

A pesquisa de levantamento sobre a temática deste estudo foi realizada com o intuito de verificar trabalhos que abordaram as relações professores-crianças na aula de música. Ela partiu da investigação realizada por Cunha, Brito e Oliveira (2022), que mapeou teses e dissertações brasileiras desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação e Música, na linha de pesquisa Educação Musical. O levantamento dos autores teve como fundamento a relação da Educação Musical com a Sociologia da Infância, o qual resultou em 18 produções acadêmicas.

Como o interesse dessa investigação de mestrado são as relações professores-crianças na aula de música nos anos iniciais do ensino fundamental, selecionei para este levantamento apenas os oito trabalhos desenvolvidos nesta etapa da educação básica. O quadro 1 a seguir apresenta os trabalhos que compuseram o *corpus* desta investigação:

Quadro 1 – Corpus da Investigação

Autor	Tipo de trabalho	Ano	Título	PPG	Instituição
LOMBARDI, Silvia Salles Leite	Dissertação	2010	Música na escola - um desafio à luz da cultura da infância	Música	UNESP
PONSO, Caroline Cao	Dissertação	2011	Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar	Educação	UFRGS
PEDRINI, Juliana Rigon	Dissertação	2013	Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças	Educação	UFRGS
SILVA, João Marcelo da	Tese	2015	"Vamos montar uma banda?": um olhar sobre os processos de criação musical de crianças	Educação	UERJ
MARQUES, Olívia Augusta Benevides	Dissertação	2016	Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música	Música	UNB
ANTONIO, Renata de Oliveira	Dissertação	2019	Escutando crianças em processos de aprendizagem musical	Música	USP
BRITO, Dhemy Fernando Vieira	Dissertação	2019	Por que e para quem cantamos: ideias de música das crianças no contexto do coro infantil	Música	UDESC
NASCIMENTO, Letícia Damasceno do	Dissertação	2019	Protagonismo da criança na construção dos seus significados sobre a música	Música	UFPB

Fonte: Elaborado pela autora

Sete das oito pesquisas foram dissertações de mestrado: Lombardi (2010), Ponso (2011), Pedrini (2013), Marques (2016), Antônio (2019), Brito (2019), Nascimento (2019), e apenas uma tese: Silva (2015). As dissertações de Ponso (2011) e Pedrini (2013) foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação, assim como a tese de Silva (2015). As demais dissertações se desenvolveram em programas de pós-graduação em Música: Lombardi (2010), Marques (2016) e as de Antônio, Brito e Nascimento, defendidas em 2019.

A maioria das pesquisas que compuseram o *corpus* desta revisão objetivaram compreender as ideias e percepções que as crianças tinham sobre música e os significados que atribuíam à sua prática musical, caso das dissertações de Ponso (2013), Pedrini (2013), Marques (2016), Brito (2019) e Nascimento (2019). Um dos trabalhos buscou problematizar e compreender os processos de criação musical (Silva, 2015). Lombardi (2010) teve como objetivo trazer subsídios para a reflexão sobre a importância da música e da educação musical nas escolas brasileiras. A dissertação de Antônio (2019) refletiu sobre as relações professores com crianças, colocando o foco na escuta das crianças e em aspectos relacionados à postura docente na relação com as crianças.

Três foram as dissertações desenvolvidas exclusivamente no ensino fundamental I: Ponso (2011), Pedrini (2013) e Marques (2016); outras três dissertações fizeram um contraponto entre a escola básica, anos iniciais, e projetos sociais: Antônio (2019), Nascimento (2019) e Lombardi (2010), que trouxeram narrativas de uma professora do ensino fundamental. A tese de Silva (2015) tematizou crianças de uma oficina de banda de música e a dissertação de Brito (2019), realizada com um coro infantil, foram ambas desenvolvidas em aulas no contraturno escolar.

Dos oito trabalhos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas três deles trouxeram discussões sobre a relação professores-crianças na aula de música, os quais destaco a seguir.

A dissertação de Lombardi (2010) traz as ideias e as experiências de Lydia Hortélio, educadora e etnomusicóloga brasileira, em diálogo com o enfoque sociológico para compreender a infância. E com isso, a autora nos mostra alguns indícios de como devemos proceder na relação com as crianças quando diz que em seu estudo pretendeu

[...] ressaltar importância de uma ação pedagógica voltada para a criança, com respeito à natureza infantil, buscando considerá-la e compreendê-la pelo que é – criança – e não por aquilo que virá a ser quando crescer, o que leva a atender às suas necessidades atuais (Lombardi, 2010, p. 17).

Lombardi (2010) propõe olhar para as crianças no aqui e no agora, e não somente como um vir a ser. Além disso, a autora julga “importante que os educadores tenham bem claro quais os princípios que regem sua prática, para nortear suas ações e reflexões, no campo da Música” (Lombardi, 2010, p. 18).

A autora coloca que as ideias de Lydia Hortélio se encontram com as de Koellreutter quanto à atitude frente às crianças. Ela fala em uma atitude observadora na qual devemos aprender com as crianças o que ensinar. A seguir a fala de Hortélio (*apud* Lombardi, 2010, p. 72):

[...] O professor desde muito cedo empurra coisas para dentro dos meninos (dos alunos). Na música não é de outra forma. Hoje é importante ver o que o menino traz e de que maneira você entra em contato com ele a partir do sinal que ele lhe dá, o que é um grande desafio, porque a gente não foi formada para isso, e fica como que paralisada. A gente aprendeu a aplicar métodos, a jogar coisas para dentro dos meninos. Mas é preciso inverter a situação, ou seja, aproveitar os elementos do universo da Criança e ‘devolvendo em forma de desafio’, como dizia Paulo Freire. Estar com a criança, ao lado dela, verdadeiramente, deve ser a meta, cada um encontrará a sua fórmula para entrar em diálogo, em movimento com ele. Quando isto acontece, o menino reconhece na gente um aliado e não um professor que diz coisas de cima para baixo, e aí acontece algo extraordinário: a gente tem a oportunidade de aprender junto com ele (trata-se de uma atitude).

Aqui percebemos a ideia de horizontalidade nas relações, uma atitude que respeita o conhecimento da criança e se coloca como parceira dela nos processos de ensino-aprendizagem da música. No entanto, apesar de trazer esses pontos sobre a relação de professores-crianças, o foco na criança e numa natureza infantil essencialista e universalista revela uma concepção de infância que se afasta dos Estudos Sociais da Infância. Segundo Qvortrup (2011, p. 205), o uso do termo criança é complicado “[...] porque distancia nossa atenção da ação construtiva das crianças em seus próprios direitos; porque nos impede de tratar a infância em sua variabilidade histórica; e, finalmente, porque separa a criança da sociedade na qual ela vive”. O autor continua e coloca que “não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo” e que “as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças”. A ideia de natureza infantil, por sua vez, pode conter aspectos

de generalização que apaga a pertença das crianças a distintas realidades sociais e culturais. O autor coloca que

[...] as metáforas “criança” ou “infantil” são frequentemente utilizadas para caracterizar vários outros grupos minoritários. Quando é esse o caso, trata-se, quase sempre, de um sinal de atitude paternalista, e, exatamente, o paternalismo é uma atitude característica, no sentido de uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização (Qvortrup, 2011, p. 210).

A tese de Silva (2015) apresenta o contexto de uma oficina de música, na qual buscou compreender os processos de criação musical desenvolvidos com crianças. O autor traz algumas questões acerca das relações entre professores e crianças nesse contexto, como, por exemplo, a necessidade de horizontalidade e equilíbrio nas relações de poder, além do estabelecimento do diálogo entre as partes envolvidas no fazer musical, no qual as crianças são levadas em consideração. Isso fica claro no trecho a seguir:

Sem abrir mão da responsabilidade que o adulto possui frente à criança, aponto, portanto, para uma necessária horizontalidade e equilíbrio das relações de poder, sejam elas explícitas ou subentendidas a partir dos lugares sociais ocupados por cada um. Torna-se necessário estabelecer relações dialógicas onde se possa conversar, discutir e ponderar outra postura frente à cultura na qual as crianças possam ser também levadas em consideração, no que tange ao exercício de suas participações não como reduzidas a consumidoras, mas sim como autoras, sobretudo coautoras (Silva, 2015, p. 184).

Nota-se que o papel do professor é importante na construção de relações mais horizontais com as crianças. É ele que é o responsável pelos processos de ensino-aprendizagem e pelo estabelecimento de relações menos assimétricas com as crianças, abrindo espaço para o diálogo e autoria delas.

Segundo o autor, “negociar a participação nas atividades musicais aponta para a instauração de uma ética entre o pesquisador e interlocutores, entre adultos e crianças.” (Silva, 2015, p. 184). Ele coloca ainda que fazer música junto com as crianças é algo interessante, “[...] porém em algumas circunstâncias de composição ou improvisação, a presença do adulto por qualquer motivo que seja, pode fornecer um ar de interdição e atrapalhar completamente o fluxo criativo [...]”. Penso que em alguns momentos, principalmente os de criação, devemos nos afastar e nos colocar como observadores. Isso dará espaço para as crianças explorarem os materiais e soltarem a imaginação.

Criar, conviver, jogar, experimentar instrumentos, exercer diferentes modos de lidar com a música, poder efetivamente compartilhá-las, escolher e decidir modos de participação consistem em ações que oxigenam a relação entre infância e música na medida em que as crianças passam a ocupar um lugar de maior visibilidade para o mundo e para si (Silva, 2015, p. 185).

O autor considera que “compreender que ter o processo de criação no centro dessas atividades indica um caminho bastante fecundo a ser explorado e aprimorado”. (Silva, 2015, p. 185). Ou seja, além de estabelecermos relações mais equilibradas e dialógicas com as crianças, nas quais as negociações são parte importante na construção de uma ética entre adultos e crianças, os processos criativos têm sua centralidade nas aulas de música.

Um dos aspectos que desejo “fazer existir” a partir desse estudo consiste em fornecer uma contribuição a um maior fomento e atenção aos espaços de criação, sobretudo na música, concebendo-os como lugar onde possamos dialogar com as crianças de modo cordial e prazeroso (Silva, 2015, p. 185).

As relações permeiam esses espaços de criação dos quais fala o autor. Ao proporcionar espaços nos quais existam diálogo com as crianças de modo respeitoso e prazenteiro, estamos, também, construindo relações menos assimétricas e verticalizadas com as crianças.

Em sua dissertação, Antônio (2019, p. 27) coloca que a “educação musical baseia-se em conceitos de infância e de música, e em relações humanas”. Seu foco é na escuta das crianças e traz reflexões sobre as relações professores-crianças, abordando aspectos relacionados à postura docente. É sobre este trabalho que me debruçarei de modo mais atento para discutir questões que a autora tematiza em sua dissertação, as quais dialogam diretamente com essa investigação.

A pesquisa de Antônio (2019) aconteceu em dois contextos distintos: no Projeto Piá, um programa de iniciação artística da Secretaria de Cultura em parceria com a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, e em uma escola da rede pública estadual com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, localizada na mesma cidade. De acordo com a autora, a metodologia de sua investigação é de abordagem qualitativa com características de uma pesquisa-ação.

Logo no início da introdução de sua dissertação, Antônio relata que observou gestos e interações entre as crianças e que isso foi possível porque tiveram espaço e tempo para explorar os materiais e objetos à sua maneira. Foram momentos em que a autora deu “um passo para trás, não conduzindo” (Antônio, 2019, p. 19). Mesmo que tenha oferecido sugestões e materiais às crianças, ela fala que foram “momentos em

que me permiti escutar as crianças” (Antônio, 2019, p. 19). A fala de Antônio demonstra a importância da reflexividade na prática docente. Percebe-se o crescimento do profissional, que modifica seus conceitos e visões acerca da educação e de sua prática docente, o que impacta diretamente a ação das crianças em sala de aula. Como dito pela própria autora:

No decorrer de minha trajetória como educadora musical fui percebendo, cada vez mais, a potência dessa escuta. Este trabalho é, portanto, fruto da necessidade de um aprofundamento nas reflexões sobre essa escuta das crianças, que tanto modificou minhas ações e concepções como educadora musical, construindo e desconstruindo conceitos e práticas (Antônio, 2019, p. 19).

A autora se questionou e se preocupou a respeito da educação musical que estava proporcionando às crianças que passavam por suas aulas. Se era extremamente direcionada, cheia de atividades que aparentemente seriam voltadas às crianças devido aos jogos e materiais coloridos, mas que não deixava espaço e não ouvia o que elas tinham a dizer. “Escutar as crianças, portanto, almeja criar terrenos de possibilidades tanto para elas quanto para o educador, terrenos férteis, mesmo que baldios” (Antônio, 2019, p. 22). Aqui se percebe que essa escuta das crianças é uma via de mão dupla, existe uma troca entre professora e crianças.

A pesquisadora atuou como uma parceira das crianças, permitindo que elas fossem protagonistas de seus próprios processos artísticos e oferecendo referenciais técnicos, tecnológicos e artísticos. Segundo a autora, esse processo é algo complexo e não linear, apresentando inúmeros desafios, pois no espaço da escola, por exemplo, as propostas são sempre pensadas pelos professores. Por vezes, isso ocorre desconsiderando o que as crianças vêm demonstrando, ou seja, não se ouve o que elas estão nos dizendo no dia a dia da sala de aula.

Nesse sentido, Antônio (2019, p. 103) versa sobre a necessidade de o professor desenvolver a escuta, que vai muito além do “ato de ouvir (recepção auditiva de ondas sonoras, processamento e compreensão do som emitido), mas a um conjunto de ideias e condutas do educador musical com relação às crianças”. Segundo a autora, essa escuta demanda do educador certa disponibilidade para o gestual do outro, o conhecer as culturas da infância e certa humildade para dar espaço às crianças para que possam ser elas mesmas, além de reconhecer que elas “tem muito a expressar e a ensinar na medida em que vivencia sua aprendizagem de modo

singular e compartilhado com as outras crianças por meio de intercâmbios inteligentes” (Antônio, 2019, p. 103).

Antônio (2019, p. 103) trouxe alguns elementos que afirma constituir essa escuta: “a presença, o risco e a incerteza; diálogo com e entre as crianças; os fazeres musicais das crianças; potências do brincar; para uma escuta do corpo; e auto escuta dos educadores”. *Presença, risco e incerteza*: é o estar disponível corporal, mental e emocionalmente para as experimentações, estar envolvido para vivenciar as propostas com as crianças e não só preparar as tarefas para que elas executem. “Significa estarmos *inteiros e presentes* em uma aula de música para fazermos música com as crianças, tanto em processos de criação musical como de interpretação, apreciação e pesquisas sonoras” (Antônio, 2019, p. 104).

Diálogo com e entre as crianças: o diálogo como validação da escuta, constitutivo da educação musical, possibilitando e ampliando as trocas entre as crianças “em um processo de escuta e criação constantes” (Antônio, 2019, p. 111).

O diálogo admite, portanto, a reflexão e recriação da realidade objetiva de maneira a considerar como iguais (em relação ao direito à voz e a escuta) todas as partes presentes nesse encontro. Como exercício de respeito e construção coletiva, é humanizante na medida em que permite ao sujeito expressar suas ideias, perceber o outro e criar com ele enquanto, juntos, neste fluxo de oralidade e ação, problematizam e recriam a realidade (Antônio, 2019, p. 111).

Outro aspecto trazido pela autora, *fazeres musicais das crianças*, refere-se a “compreender o que a criança entende por música e suas maneiras próprias de produzi-la pode nos possibilitar a descoberta de caminhos pelos quais podemos incitá-las em seu desenvolvimento musical” (Antônio, 2019, p. 115), proporcionando a ampliação de sua visão de música e a estimulando em seu jogo musical próprio. A autora afirma que

Ampliando nosso conceito de música e nossa visão acerca das possibilidades do fazer musical, compreendemos que as expressões sonoras das crianças devem ser consideradas como fazer musical genuíno (que se utiliza do gesto sonoro para a expressão de sentimentos, pensamentos e ideias ou pura construção sonora) passando a respeitar e considerar suas produções, auxiliando-as no ganho de complexidade de seus processos de criação e de aprendizagem musical (Antônio, 2019, p. 115).

Potências do brincar: o brincar é inventivo e aprendemos com diversas pessoas, sejam amigos, colegas, professora, avós e até mesmo na internet. Variados são os modos de aprender e os jeitos de brincar. “O brincar se faz pelas relações que vamos criando com o outro, ou conosco mesmos, com as materialidades, com os

sons, com presença” (Antônio, 2019, p. 119). Segundo a autora, é uma manifestação daquilo que somos por inteiro enquanto seres humanos e por intermédio do faz de conta (jogo simbólico) que nos apropriamos da realidade.

É essencial que nós educadores possamos compreender o brincar como uma potente linguagem simbólica, por meio da qual as crianças se apropriam do mundo e nele se fazem ouvir. O brincar se constitui pela observação, imitação, recriação, criação, invenção, representação e expressão de elementos diversos por meio dos quais as crianças simbolizam o mundo ao mesmo tempo em que são por ele modificadas (Antônio, 2019, p. 119).

Para uma escuta do corpo: seria pensar o que os corpos das crianças podem mostrar quando damos espaço para que se manifestem e as escutam os momentos das aulas de música. Não conter os movimentos, observar os gestos e interações com as outras crianças ou com as propostas trazidas pelo professor. Antônio (2019, p. 125) coloca que “dos gestos espontâneos podem se desenvolver processos interessantes de educação”. Nesse sentido cabe repensar a formatação da sala de aula para o fazer musical, proporcionando maior mobilidade e possibilidades de exploração.

Auto escuta dos educadores: para escutar o outro, é preciso escutar a nós mesmos. É fundamental que o professor se observe e observe outros professores, pois “cometemos muitos equívocos e perdemos oportunidades (de intervir e de não intervir, de escutar a palavra, de mediar, de estabelecer conexões) todo o tempo” (Antônio, 2019, p. 129). É necessário que aceitemos nossas falhas e dificuldades para que possamos superá-las, porque não sabemos tudo, somos humanos e podemos falhar. Inclusive, no decorrer de alguma proposta, caso aconteça, devemos admitir nossa falha, pois é determinante para o reajuste e redirecionamento da atividade junto às crianças. “Demonstrar às crianças nossos sentimentos, nesse sentido, significa proporcionar a elas o contato com o humano em nós, constituído de qualidades e fraquezas, certezas e dúvidas” (Antônio, 2019, p. 129).

Antônio articulou ainda que é difícil desconstruir o aluno que fomos, crianças ensinadas a obedecer, a não questionar e a se conformar, pois isso está enraizado em nós. Por mais desafiador que isso possa ser, talvez seja o primeiro passo na escuta das crianças. Precisamos nos despir dos conceitos que outrora eram tão bem construídos. É necessário refletir constantemente sobre nossa prática docente para que possamos rever nossos conceitos e o melhor caminho a seguir com relação à escuta das crianças.

Analisando os aspectos mencionados por Antônio (2019) percebe-se que a criação musical é importante no trabalho com crianças. A disponibilidade do educador para as experimentações e o fazer música com as crianças nos processos de criação ou interpretação, nas apreciações e na pesquisa sempre permeados pelo diálogo, permite trocas, criações e recriações. O brincar, por sua vez, possibilita às crianças imitar, criar e recriar, além de inventar, e está consonante com a escuta desse corpo infantil que é brincante. Ao darmos espaço para que crianças se manifestem e experimentem seu próprio corpo e suas sonoridades e possibilidades de movimento, muitos processos interessantes de criação podem surgir.

Nesse sentido, é imprescindível falarmos sobre as abordagens criativas em educação musical com crianças pois, como visto no estudo de Antônio (2019), ela permeia os processos de ensino-aprendizagem de uma educação musical que busca se aproximar das crianças.

Com as contribuições trazidas por esses três trabalhos, principalmente o de Antônio (2019), reafirmo a importância da temática desse estudo sobre a resignificação da atuação docente na relação com crianças em aulas que são pensadas como encontros que acolhem modos infantis de experimentar, pensar e fazer música nos anos iniciais de escolas públicas do ensino fundamental.

4 PERCURSOS DA PESQUISA

Caminante son tus huellas el camino y nada más
Caminante, no hay camino, se hace camino al
andar

Antonio Machado Ruiz

Este capítulo aborda os caminhos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa, do encontro com o tema até a definição da metodologia.

4.1 O ENCONTRO COM O TEMA

Quando ingressei no mestrado, meu interesse era o de investigar os caminhos adotados por futuros professores de música, o que pensavam sobre música e educação musical e saber sobre as abordagens pedagógicas que adotavam em suas aulas. Porém, com o início dos estudos, com as orientações e reflexões ensejadas pelos referenciais teóricos, aquele projeto inicial deixou de fazer sentido.

Do olhar para a aula de música pela ótica de professores em formação, voltei-me para a compreensão da perspectiva infantil e o objeto de estudo naquele momento passou a ser a participação das crianças na aula de música. Pensar a participação infantil me levou a refletir sobre o protagonismo das crianças no ambiente escolar e como isso poderia acontecer ou não. As reflexões envolveram pensar acerca do modo como, enquanto docentes, enxergamos as crianças na escola e como, às vezes, não ouvimos e consideramos o que elas têm a dizer, muito baseado no pensamento de que nós adultos é que sabemos o que é melhor para elas.

A cada vez ia me tornando mais consciente do fato de que muitas vezes olhamos nossos alunos, mas não os enxergamos enquanto seres pensantes e sensíveis que, assim como nós adultos, são impactados pelas relações e pelo ambiente nos quais estão inseridos. A maneira de nos portarmos e conduzimos nossas aulas e como nos relacionamos com as crianças afeta a maneira delas responderem às propostas que trazemos eram questões que me traziam um incômodo e, nesse sentido, uma pergunta me acompanhava: como exigir respeito das crianças se somos desrespeitosos com elas? Essa é uma questão que passa pelas relações entre os principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores e crianças.

Seguindo nessa linha de raciocínio, outra indagação surgiu: qual o lugar do corpo na escola? Esta era uma questão presente em minhas reflexões sobre a educação, sobre a escola e sobre as aulas de música desde meu percurso na graduação. E, novamente, o assunto corpo apareceu em meus escritos durante a elaboração do projeto de pesquisa e apontou para a possibilidade de pesquisar e trazer para o debate a questão da corporeidade e como ela tem sido pensada no campo da Educação Musical. Pensava que as propostas de educação musical deviam considerar o corpo como elemento fundamental para os processos de aprendizagem da música, dado que as explorações sonoras e musicais com a voz, a percussão corporal, os jogos e brincadeiras envolvem o movimento e dialogam com o universo de experimentações e descobertas das crianças. O corpo não é apenas instrumento, ele constitui todas as formas de compreensão da linguagem musical, da escuta ao pensamento.

Conforme os estudos foram se aprofundando, as reflexões foram se ampliando. Surgiram as críticas ao processo de escolarização e como ele tolhe as crianças e interfere na aula de música, além do entendimento de que a socialização conforma o corpo das crianças e os impactos disso nas aulas de música nos leva a não enxergar as crianças. Como seria um espaço escolar mais propício aos modos de ser infantil? Nesse momento percebi que o corpo era a face visível dessa pouca possibilidade de expressão infantil e a necessidade de compreender a infância para trabalhar a música com as crianças tornou-se fundamental. Constatei que o adultocentrismo rege as relações dentro da escola e foi nesse momento que me encontrei com meu tema de pesquisa – a resignificação do papel docente na relação com crianças na aula de música.

Realizei levantamento na BDTD² e no portal da CAPES³, com o foco nas relações intergeracionais na aula de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, dado que esta pesquisa se baseia na educação musical da infância, decidi partir do levantamento realizado por Cunha, Brito e Oliveira (2022), cujo estudo mapeou teses e dissertações desenvolvidas no diálogo da Educação Musical com a Sociologia da Infância. A partir desse estudo olhei apenas os trabalhos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, cuja análise encontra-se no capítulo anterior.

² Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Esta investigação é, portanto, inscrita no campo da Educação Musical em seus diálogos com os Estudos Sociais da Infância, no subcampo que Cunha (2020) nomeia como Educação Musical da Infância e que, neste trabalho, envolve a busca por compreender a ressignificação da atuação docente na relação com crianças na aula de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Importante destacar que ao longo da pesquisa foram surgindo alguns conceitos importantes, tais como geração, socialização, ofício de aluno e participação, fundamentais para a compreensão da infância nesta pesquisa, partindo do pressuposto de que “conceitos são vocábulos ou expressões carregados de sentido, em torno dos quais existe muita história e muita ação social” (Minayo, 2016, p.19). Portanto, pensar primeiramente os conceitos fundantes desta pesquisa foi importante para o desenvolvimento da investigação, pois deixa claro sob qual concepção de infância estou olhando.

A pesquisa, assim como uma sala de aula, é um organismo vivo em movimento. Por mais que o professor se prepare e faça o planejamento de sua aula, é necessário que haja espaço para a flexibilidade, é preciso estar preparado para os imprevistos e acontecimentos que porventura venham a surgir no decorrer dela. Por isso, o planejamento não deve ser engessado, pelo contrário, precisa ser maleável. Além disso, a sala de aula é como um grande laboratório no qual professores e crianças realizam diversas experimentações, um espaço-tempo que pertence a todos.

A pesquisa é viva e foi se transformando conforme os estudos foram avançando. É assim que esta pesquisa se desenha, como um diálogo entre o referencial teórico e a minha prática enquanto professora de música em uma escola pública. O tema da pesquisa é que foi conduzindo os caminhos da investigação nessa conversa entre artista-professora e pesquisadora, referencial teórico e prática docente.

Pereira (2021, p. 4) aborda uma questão interessante com relação ao tema de pesquisa quando provoca pensar como se dá essa escolha. Ela comenta que o pesquisador pode ter um pouco de dificuldade em dizer com certeza se de fato escolheu o tema ou se foi escolhido por ele. Analisando a colocação da autora percebo que de certa forma o tema desta pesquisa – a ressignificação da atuação docente na relação com crianças na aula de música – caminha comigo desde sempre. Talvez eu o tenha escolhido por fazer parte da minha trajetória pessoal e profissional, dado que

me acompanha desde meu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Música (Pereira, 2020).

Dando sequência a esse raciocínio, cito a introdução dessa dissertação na qual faço referência à minha professora de música que me marcou profundamente quando era criança e me levou a escolher a carreira docente, influenciando, inclusive, no modo como pensava que deveria ser uma aula de música. Essa professora, em seu trabalho de música com crianças e adolescentes no início dos anos 2000, já atuava de modo mais horizontal e democrático. Essa vivência com essa professora me levou a pensar as propostas de música de modo menos verticalizado, levantando essa questão no TCC e tornando-se o tema dessa pesquisa de mestrado – a ressignificação da atuação docente na relação com crianças na aula de música. Nesse sentido, torna-se quase impossível mensurar se de fato eu escolhi o tema ou se o tema me escolheu. Pereira (2021, p. 4) coloca que

O tema é sempre o mundo, vasto mundo, o assunto sobre o qual se fala ou se cala; o tema é, inclusive, quem fala e quem cala. Um tema não nasce no vazio, mas num contexto de indivíduos situados no tempo e no espaço. Nasce no mundo social e cultural e a ele se dirige.

A autora diz que sem o tema não há diálogo, pois ele seria “como um terceiro elemento crucial na constituição da relação de alteridade entre o pesquisador e o seu outro, [...]” (Pereira, 2021, p. 2). No caso desta pesquisa, a alteridade acontece entre a pesquisadora com os autores do seu referencial teórico para pensar sua prática docente e dela com as crianças em suas aulas.

Se pesquisadora, sua prática e o referencial teórico “são o eu-tu da relação de interlocução, [...]. O tema é o elo que cria a relação eu-tu. O tema tem parte ativa – e não passiva – no diálogo.” (Pereira, 2021, p. 2). Nesse diálogo, o tema mostrou a relevância e importância de falar sobre a ressignificação da atuação docente a partir da minha própria prática na relação com meus alunos e sobre como os estudos desenvolvidos ao longo do percurso do mestrado impactaram diretamente a maneira como desenvolvo a minha ação pedagógica.

4.2 DO TEMA À METODOLOGIA

Nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida.

Passeggi (2021, p. 111)

Ao me debruçar sobre o tema, buscando encontrar a metodologia que orienta esta pesquisa, encontrei apoio em Minayo (2016, p. 16), que afirma: “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Mesmo que a pesquisa seja uma prática teórica, pensamento e ação não se dissociam (Minayo, 2016, p. 16). Impossível pensar uma pesquisa que não tenha sido antes um problema prático, algo suscitado no cotidiano da sala de aula, no caso de uma professora que é, também, uma pesquisadora.

Abreu e Almeida (2008, p. 74), por sua vez, colocam que “a necessidade de pesquisar surge a partir de inquietações, perguntas, dúvidas a respeito de algum tema, a busca de respaldo para pensamentos e afirmações”. É exatamente isso que acontece com o professor no decorrer de sua prática. Dúvidas, reflexões e inquietações acabam surgindo no cotidiano da sala de aula e, normalmente, a temática de sua pesquisa é algo que caminha com o professor em sua trajetória docente. “A pesquisa é um processo permanentemente inacabado” que “processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31).

Dessa forma, esta investigação é fruto das minhas reflexões enquanto professora-artista, das minhas inquietações e da busca constante de aprimoramento para melhor desenvolver meu trabalho.

A pesquisa sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente (Abreu; Almeida, 2008, p. 82).

Poder pesquisar enquanto trabalhava foi muito importante, pois foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos nos estudos do mestrado na própria sala de aula, que se transformou em um grande ateliê de experimentações musicais junto com as crianças. Isso não difere do cotidiano de docentes, que a cada encontro com seus alunos experimentam e constroem o próprio conhecimento em sua prática. Além disso, “uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor

tenha uma capacidade de argumentar e fundamentar as suas propostas” (Abreu; Almeida, 2008, p. 81).

Olhar para a própria prática “proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem” (Ponte, 2004, p. 38). Os professores ampliam seus conhecimentos e isso também reverbera na instituição da qual fazem parte, pois há a possibilidade de reformulação de suas “formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objetivos” (Abreu; Almeida, 2008, p. 82). Isso acontece pois “[...] o pesquisador tem uma relação muito especial com o objecto de estudo – ele não estuda um objecto qualquer, mas sim um aspecto da sua própria prática profissional” (Ponte, 2004, p. 42). Isso tem impacto direto na maneira com que o profissional continuará a desenvolver a sua ação pedagógica, gerando uma mudança de postura.

Nesse diálogo com o referencial teórico e com o tema de pesquisa, entendo a importância de falar de minha própria prática docente, o que me aproxima da pesquisa (auto) biográfica (Passeggi, 2021; Passeggi; Souza, 2017).

Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (Passeggi; Souza, 2017, p. 9).

A metodologia adotada é, portanto, de caráter qualitativo, uma abordagem que se preocupa “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31) e, no caso desta investigação, a ressignificação da atuação docente na relação com crianças nas aulas de música nos iniciais do ensino fundamental. Segundo os autores, “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, [...]” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31).

Lima e Miotto (2007, p. 38-39) defendem que ao considerarmos a pesquisa como sendo qualitativa “todo objeto de estudo apresenta especificidades”, uma vez que ele é “histórico, tem consciência histórica, mostra uma identidade como sujeito, é intrínseca e extrinsecamente ideológico e é essencialmente qualitativo” (Lima; Miotto, 2007, p. 38-39). Colocam ainda que mesmo que se tenha definido o caminho da pesquisa e o objeto de estudo, o pesquisador “sempre poderá voltar ao objeto de

estudo à medida que forem obtidos os dados, de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo”. Como consequência “esse movimento acarretará novas alterações, ou escolhas quanto aos procedimentos metodológicos” (Lima; Miotto, 2007, p. 40).

Dado que o referencial teórico sustenta as reflexões sobre minha prática docente, a metodologia desta investigação é um contraponto entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa (auto) biográfica, porque narra quanto os estudos do mestrado incidiram e modificaram minha atuação com as crianças. Destaco que o conceito de contraponto é o pensado em música, cujo sentido é o de “[...] opor nota contra nota a fim de criar polifonia: uma teia de discussões mais complexas e densas [...]” (Santana, 2005, p. 52).

Sobre a primeira, Gil (2010, p. 29) afirma que a pesquisa bibliográfica é aquela que “é elaborada com base em material já publicado”. Ou seja, a pesquisa inclui não só materiais impressos, mas também materiais disponibilizados pela internet, como artigos, teses, dissertações e livros (Gil, 2010). Esta metodologia “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

A flexibilidade existente nessa metodologia não deve ser encarada como falta de compromisso por parte do pesquisador, uma vez que “a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça” (Lima; Miotto, 2007, p. 40). Porém, à proporção que a pesquisa acontece, dados são revelados, suscitando novas reflexões e maior entendimento no que concerne à investigação proposta, o que me levou à aproximação com a pesquisa (auto) biográfica, em acordo com o tema deste estudo, em sua conexão com minha prática docente com crianças.

Sobre essa metodologia, Passeggi (2021, p. 94) afirma que:

As abordagens biográficas em educação têm em comum dois pressupostos fundadores que convém lembrar para começar. O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida.

Ao narrar e pensar sobre as experiências vividas no decorrer de minha prática pedagógica, signifiquei e ressignifiquei o que aconteceu, pude analisar minha postura

frente aos acontecimentos com as crianças e refletir sobre os desdobramentos que se sucederam. Nesse processo, acabei me formando e me transformando enquanto professora, pesquisadora e, como consequência, como pessoa, uma vez que não é possível dissociar minha dimensão profissional da dimensão pessoal.

Passeggi (2021) traz o conceito de *autobiografização*, que seria o processo de narrar nossas próprias experiências. A autora coloca que “é essa possibilidade de desdobramento do uno em três instâncias narrativas – autor, narrador, personagem – que caracteriza o processo de *autobiografização*, no qual presente, passado e devir se entrelaçam, [...]” (Passeggi, 2021, p. 97). Constituímo-nos e nos formamos tanto pelos processos de *autobiografização* quanto pelos de *heterobiografização*, ou seja, “pela escuta, leitura, de experiências alheias” (Passeggi, 2021, p. 100). Aprendemos não só com nossas vivências, mas também quando socializamos nossas experiências com os outros.

Aqui retomo ao princípio, à professora de música que me inspirou a escolher a carreira docente, a querer ser professora de música. Ao olhar para a minha trajetória, acabei chegando ao tema desta pesquisa. Pude ressignificar a importância dessa professora na minha vida ao entender o sentimento de pertença das minhas crianças com relação à aula de música. Com isso, considero importante narrar o processo de mudança que aconteceu em minhas aulas a partir da compreensão de uma nova perspectiva das crianças e de seus direitos de tomar parte na construção de seu conhecimento musical.

O contexto relatado é o de aulas de música com uma turma de crianças do segundo e terceiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de educação básica situada no município de Novo Hamburgo, mais especificamente, no bairro rural Lomba Grande. O período dessas aulas foi entre o segundo semestre de 2021 e dezembro de 2022. Os registros utilizados partiram da *memória autobiográfica* – “entendida como uma disposição humana a preservar na memória palavras, gestos, sons, sabores, perfumes [...] que constituem arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões, que constituem nosso *capital biográfico*” (Passeggi, 2021, p. 104). De acordo com a autora, “esse arsenal de lembranças, impressões, gostos-desgostos são acessados voluntária ou involuntariamente, mediante a capacidade humana de refletir narrativamente para dar sentido ao que é contado, descrito, explicitado” (ibidem). Além do *capital biográfico*, foram utilizados registros de aula, gravações de áudio das músicas produzidas pelas crianças e fotografias.

5 O IMPACTO DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA-ARTISTA

Este é um capítulo de entrelaçamentos entre teoria e prática, entre a docência e a arte, entre músicas interpretadas e criadas, e fala de uma professora-artista que abraça a escuta das crianças e suas músicas como um princípio norteador para a narrativa. Os fundamentos teóricos que sustentam uma nova compreensão sobre a infância e sobre crianças afirmam a importância da criação na educação musical com crianças, conduzem-me a pensar, neste capítulo, sobre os novos sentidos da ação músico-pedagógica na interação com crianças a partir de minha prática reflexiva.

Os relatos se assentam teoricamente de modo majoritário na mudança da postura docente enquanto um dos princípios da educação musical da infância em conexão com os princípios da dupla escuta, da criação musical e da participação das crianças. Estes princípios norteadores estão agrupados em três categorias que orientam a narrativa de modo temporal, tal como aconteceram: a escuta, a criação musical e as reverberações – as quais, ainda assim, serpenteiam entre uma e outra de modo insistente, borrando suas fronteiras.

5.1 “HUMM, O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI?”

Com os estudos realizados durante o primeiro ano do mestrado acerca da infância e da compreensão dos direitos das crianças e, ainda, sobre como acontecem as relações entre as categorias geracionais da infância e a dos adultos, compreendi que elas se baseiam na centralidade do poder adulto. As relações entre adultos e crianças são, portanto, marcadas pelo adultocentrismo, constatação que desencadeou inúmeras reflexões e me fez atentar para a minha própria prática docente.

Quando passei a refletir sobre o modo de atuar com as crianças, meu olhar foi se transformando e ficou mais atento para aquilo que elas, por vezes, não verbalizavam, mas que expressavam de outros modos, como, por exemplo, por meio de gestos e olhares.

Um evento significativo neste caminho de voltar o olhar e a escuta para as crianças aconteceu no segundo semestre de 2021 com uma turma do segundo ano do ensino fundamental da qual era professora. Nesse dia ocorreu a “virada de chave”

que deu origem ao processo de mudança no meu modo de atuar com as crianças. Eu havia proposto um jogo de mãos a partir da parlenda “Corre Cutia” quando, no meio da execução, percebi que duas meninas faziam outra coisa que não aquela que eu havia solicitado. Aproximei-me delas com a intenção de descobrir o que as duas realizavam. Porém, assim que cheguei próximo elas imediatamente pararam o jogo de mãos e se ajeitaram em suas cadeiras como se o que estivessem fazendo fosse algo proibido. Neste momento minha atitude foi de interesse e curiosidade, o que marcou os demais eventos que se sucederam.

Com a curiosidade aguçada, solicitei que as meninas me mostrassem aquilo que haviam criado. Primeiramente elas ficaram receosas, demonstrando certa resistência, mas, por fim, mostraram-me o jogo de mãos que haviam inventado. Ele era, de longe, muito mais interessante do que aquele que eu havia proposto. A cada dois versos era um gestual diferente e conseguiram incluir um lenço colorido no trecho onde se diz “lencinho na mão, caiu no chão”. Essa nova possibilidade de execução do jogo de mãos da parlenda me causou grande encantamento e convidei as meninas para que mostrassem sua invenção para os colegas e que, em seguida, pudessem nos ensinar a fazê-lo.

Esse olhar e escutas sensibilizadas e curiosas foram o que deu início a essa jornada que aqui descrevo. Foi importante me colocar como uma parceira na caminhada musical das crianças, “[...] reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos, sua cultura, os sentidos e significados que atribuem [...]” (Brito, 2010, p. 92). Isso ampliou e enriqueceu a experiência musical em sala de aula.

A partir desse momento inicial, houve mudanças na turma e na postura das próprias crianças, que passaram a querer se apresentar para mim e para os colegas. Depois dessa manifestação e interesse por parte delas, passei a organizar um momento para aqueles que desejassem se apresentar para a turma. Ao final das apresentações, combinávamos e fazíamos as inscrições para a aula seguinte. Percebia como era grande a empolgação por parte delas em poder mostrar a sua música, fosse composição própria ou interpretação de músicas de outros autores, isso me parecia ser muito importante para as crianças.

Essa abertura e escuta de minha parte fez com que as crianças se envolvessem e percebessem a aula de música como um espaço delas e, aos poucos, foram se apropriando e negociando comigo as propostas que eu trazia para as aulas. Segundo Hart (1992, p. 5), “o princípio por trás desse envolvimento é a motivação; os jovens

podem projetar e gerenciar projetos complexos juntos se sentirem algum senso de propriedade sobre eles”. Se as crianças não estiverem envolvidas de fato nas propostas musicais, é bem provável que elas acabem por não revelar suas habilidades, uma vez que esse envolvimento pode ser apenas superficial e a realização das propostas seja vista por elas como imposição.

As dinâmicas de apresentação foram variadas. Algumas crianças cantaram músicas que conheciam e gostavam, outras trouxeram composições próprias, inclusive se organizaram em grupos e se prepararam para mostrar aos colegas aquilo que haviam ensaiado. Preciso destacar que a plateia era atenta, demonstrando respeito pelos colegas que vinham à frente da classe para mostrar o que tinham preparado. Esse foi o ponto inicial que me levou ao processo de ressignificação da minha postura enquanto professora, no qual saí de meu lugar de ensinadora, como colocado por Cunha (2017, p. 50), e passei a ser parceira das crianças em seus processos.

A partir dessa pequena mudança com relação à minha postura na condução das aulas, percebi que as crianças se sentiram mais pertencentes ao espaço da aula de música. Aos poucos foram dando ideias e conduzindo comigo algumas propostas que trazia. Porém, até este momento era eu que ainda determinava a maioria das propostas e a criação musical era algo que me deixava muito receosa. Esse meu receio talvez fosse reflexo da maneira como aprendi música e como tocar flauta doce, lendo partitura e sem experienciar processos de improvisação e criação musical. Isso me levou ao sentimento de incapacidade de conduzir momentos como esses com a turma.

Cunha (2017, p. 64-65) afirma que

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 tem 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.

Algo havia mudado em minha maneira de trabalhar música com as crianças e aos poucos fui abrindo espaço para que elas se colocassem, expusessem seus pontos de vista e decidissem comigo os rumos da aula. Para o ano seguinte adotei, então, uma postura ainda mais horizontal com as turmas, buscando desenvolver “[...]”

relações de convivência calcadas no respeito mútuo, nas trocas, no contínuo experimentar, refazer, recriar [...]” (Brito, 2015, p. 22). A autora afirmou que essas “[...] são possibilidades que, sem dúvida, podem colaborar de modo efetivo com o desenvolvimento humano, em seu todo complexo e dinâmico, para além do musical” (ibidem). É isso que buscamos com a educação musical dentro da escola: não formar músicos profissionais, mas colaborar com a construção de seres humanos mais reflexivos, autônomos e que percebam a importância do trabalho colaborativo.

5.2 “VAMOS FAZER UMA MÚSICA DE CHUVA?”

Desde que iniciei na carreira do magistério, ouvi que precisava ter domínio da turma. Essa questão sempre me assombrou em minha trajetória profissional, pois eu queria ser a professora que tem esse domínio da turma. Mas que domínio é esse baseado em medo? Por que precisamos dominar as crianças? Se eu estava buscando relações mais horizontais com as crianças e abrindo cada vez mais espaço para que elas se colocassem e manifestassem aquilo que estavam pensando, esse medo de “perder o controle da turma” já não fazia mais sentido.

Esse medo se dissipou quando me arrisquei e me permiti propor um momento de criação musical com a turma. Foi algo que surgiu meio de improviso, em decorrência do tempo chuvoso de um dia de aula. Foi no início do mês de maio de 2022, em um dia que estava chovendo muito na região da escola. A chuva era forte e constante e persistiu durante todo o dia. De repente me veio a ideia: e se fizéssemos uma música de chuva? Nascia ali a primeira proposta de criação musical com as crianças.

Para iniciar, escrevi a palavra *chuva* no quadro e pedi que fechassem os olhos e apreciassem o som da chuva que estava a cair do lado de fora da sala. Em seguida, disse à turma que quem tivesse alguma ideia de como começar a música que viesse falar comigo e mostrasse o que havia pensado.

De início, pensei que não seria possível dar continuidade à proposta, pois a turma não se mostrou muito interessada, talvez até tenham estranhado a proposta de criar uma música, dado que era a primeira vez que propunha algo assim. No entanto, duas meninas se manifestaram e deram origem ao processo de composição colaborativa. Uma delas cantou assim: *chuá, chuá, chuá, olha a chuva que vai chegar, chuá, chuá, chuá, essa chuva não vai parar*. Essa frase inicial soou bem musical e

nos instigou a continuar. Ficamos a pensar na palavra *chuva* e a brincar com as possibilidades que ela oferecia: se tirar o *CH*, fica *uva*, se colocar o *L*, temos *luva* e se tirarmos o *V*, o que antes era *luva* se transformaria em *lua*. Desse momento inicial descontraído e de brincadeira, surgiu o que podemos denominar de motivo: *chuá, chuá, chuá*, uma pequena frase rítmica que deu início à nossa composição e se repetia ao longo da música, além de determinar o ritmo dos instrumentos de percussão que vieram a fazer parte do arranjo. O próximo passo foi mostrar para a turma o que havíamos criado e, aos poucos, a música foi tomando forma. Primeiramente, criamos a letra e rítmica da música, a qual todos aprenderam a cantar e em seguida pensamos no arranjo da peça.

Esse momento foi muito significativo para mim enquanto professora, pois pela primeira vez me permiti realizar um trabalho envolvendo a composição musical. Eu não estava determinando todos os passos, pelo contrário, eu realmente estava envolvida com a proposta junto com as crianças. Esse foi um trabalho colaborativo entre as crianças e professora, no qual todos os envolvidos puderam sugerir e dizer o que pensavam.

A seguir, a letra de nossa composição:

Figura 1 – Letra da composição Chuá, Chuá, Chuá⁴

CHUÁ, CHUÁ, CHUÁ

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
OLHA A CHUVA QUE VAI CHEGAR

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
ESSA CHUVA NÃO QUER PASSAR

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
SE EU TIRO O CH
UVA VAI FICAR

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
SE O L EU COLOCAR
LUVA FICARÁ

CHUÁ CHUÁ CHUÁ
SE EU TIRO V
LUA VOCÊ VAI VER

PRA LÁ PRA LÁ PRA LÁ
ESSA CHUVA VAI PASSAR

PRA CÁ PRA CÁ PRA CÁ
O SOL JÁ VAI RAIAR

02/05/2022 - 3ªA

Fonte: Arquivo da autora

Essa foi uma música na qual trabalhamos com a parte rítmica e a sonoridade das palavras, tornando-se, assim, uma composição que usou mais a voz falada do que a voz cantada. Finalizada a letra e a melodia, passamos para o processo de arranjo da obra. Nas aulas seguintes tivemos momentos de experimentações das sonoridades e exploração dos instrumentos musicais disponíveis para a aula de música. Esses instrumentos de percussão são materiais que eu construí durante os anos como professora e que utilizo nas aulas de música, como copos, colheres, tampinhas, chocalhos, clavas, baquetas que fiz com palitos de churrasco e as quais chamo de “vassourinhas”. Um chocalho de sementes e um outro instrumento de percussão que lembra o som dos cocos também fazem parte do acervo.

⁴ A versão final da obra “Chuá, Chuá, Chuá”, pode ser ouvida no link:
https://drive.google.com/file/d/1wcxM0ZJ22TZZumm9t4_JYFw3BakY50v9/view

Figura 2 – Copos



Fonte: Arquivo da autora

Figura 3 – Clavas



Fonte: Arquivo da autora

Figura 4 – “Vassourinhas”



Fonte: Arquivo da autora

Figura 5 – Chocalhos



Fonte: Arquivo da autora

Figura 6 – Tampinhas



Fonte: Arquivo da autora

Figura 7 – Colheres



Fonte: Arquivo da autora

Figura 8 – Chocalho



Fonte: Arquivo da autora

Figura 9 – Coco



Fonte: Arquivo da autora

Disponibilizei os materiais para a turma e as crianças puderam experimentar as sonoridades e decidir quais instrumentos gostariam de tocar na música. Como não havia reco-reco e alguns alunos queriam tocá-lo, improvisamos a sonoridade desse instrumento com a espiral do caderno e um lápis. Esse mesmo caderno transformou-se em tambor em alguns momentos. Interessante perceber que as crianças auxiliavam umas às outras na aprendizagem do ritmo ou de como tocar o instrumento escolhido. Em diversos momentos, coloquei-me como observadora das ações das crianças, pois o meu auxílio não se fazia necessário constantemente. Minha interferência acontecia quando solicitada por eles ou quando percebia que as crianças estavam se

dispersando da proposta. Nesses momentos eu me aproximava e solicitava que me mostrassem o que haviam pensando até o momento e como iriam tocar os instrumentos que escolheram.

Após algum tempo, uma das meninas da turma (a mesma do jogo de mãos relatado na seção anterior) disse que tinha uma ideia de sequência de como os instrumentos deveriam começar a tocar. Nós duas conversamos e então solicitei a ela que se preparasse para mostrar a sua ideia na próxima aula e assim ela o fez. Na outra semana, ela veio preparada para explicar suas ideias, mostrando como havia pensado a introdução da peça e conduzindo esse momento com a turma.

Aqui percebi uma oportunidade para a autonomia dessa aluna. Lembrei das inúmeras vezes em que a minha professora de música saiu de cena e nos deu a oportunidade de sermos artistas. Neste momento, então, troquei de lugar com a minha aluna, colocando-me junto da turma e pedi que ela fosse a maestra dessa obra, uma vez que a ideia do arranjo partiu dela. Porém, eu estava ali para dar o suporte necessário para que ela se sentisse segura e, caso ela decidisse que não queria mais reger a peça, eu assumiria a função.

Isso nos remete à ideia de que a participação se constrói em relações mais abertas e democráticas entre adultos e crianças. Relações essas que já não são marcadas pelo adultocentrismo, mas sim pelas negociações entre os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, nas quais “[...] as crianças são valorizadas como parceiras e não apenas como recipientes passivos de conhecimentos de adultos” (Lansdown, 2001, p. 21). As crianças precisam de “oportunidades para participar de processos democráticos de tomada de decisão na escola e nas comunidades locais e aprender a respeitar as decisões subsequentes” (Lansdown, 2001, p. 6). Segundo a autora,

É aprendendo a questionar, a expressar pontos de vista e a ter suas opiniões levadas a sério, que as crianças adquirirão as habilidades e a competência para desenvolver seu pensamento e exercitar o julgamento na miríade de questões que enfrentarão ao se aproximarem da idade adulta (Lansdown, 2001, p. 6).

Penso que esse exercício de assumir temporariamente a função de maestra na condução da composição ou quando as crianças vêm à frente da turma explicar as músicas que criaram, elas estão aprendendo sobre democracia, exercendo sua cidadania e se responsabilizando junto da professora pela aula de música. A aula de

música passa a ter outro significado: a de um lugar em que se é ouvido, respeitado e suas contribuições são levadas a sério nas discussões e tomadas de decisões.

Senti que com essa proposta de composição coletiva a aula de música passou a ser um momento de encontro e de integração, “estimulando a criação, a ampliação de possibilidades para fazer música, integrando fazer e pensar [...]” (Brito, 2015, p. 22). A aula de música tornou-se um tempo-espço instigador do envolvimento das crianças com a ação criadora, como se fora um laboratório de criação musical que, aos poucos, expandiu-se integrando outras linguagens artísticas. De acordo com Cunha (2020, p. 12),

[...] as aulas de música ganhariam muito na aproximação rumo às crianças se puderem ser como ateliês de criação, nos quais professores-artistas assumem a postura de mestres que trabalham junto a seus aprendizes em ações e processos colaborativas, e que possam fazer música(s) desde o primeiro encontro.

Brito (2010, p. 92) afirma que “o acontecimento musical deve se atualizar em ambientes de parceria entre alunos e professores, coautores e responsáveis pelas tramas sonoras emergentes que, dessa feita, assumem efetivo sentido e significado”. O fazer musical de modo colaborativo que se instaura em relações de parceria entre todos os envolvidos na aula de música é o que conduziu essa prática e possibilitou novas vivências para as crianças.

Quando decidimos trabalhar com as abordagens criativas no ensino de música e com processos de criação, é importante nos colocarmos em uma atitude de disponibilidade. Devemos estar abertas ao imprevisível, ao caos momentâneo que pode surgir quando lançamos uma proposta para a classe. É nesse sentido que foi preciso recuar um pouco, colocar-me como observadora e renunciar ao tão falado e temido “domínio de turma”.

Segundo Lansdown (2001), não há como prever como as crianças reagirão ou quais caminhos seguirão quando elas se envolvem naquilo que propomos, pois a direção que tomam pode ser completamente diferente daquela que imaginamos inicialmente. Essa imprevisibilidade é algo que nos assusta no princípio. Porém, se quisermos trabalhar com processos de criação e com ideias trazidas pelas crianças “você precisará estar aberto às sugestões deles e preparado para negociar a possibilidade de mudar a direção, os objetivos e o cronograma do projeto” (Lansdown, 2001, p. 15).

Essa postura docente de abertura e disponibilidade exige a renúncia ao poder absoluto da sala de aula, com isso as relações que se estabelecem tendem a ser menos adultocentradas e o desenrolar das aulas passa a se dar em parceria com as crianças. Essa colocação encontra apoio em Lansdown (2001, p. 21): “embora o trabalho seja iniciado por adultos, ele envolve parceria com crianças e requer algum compartilhamento de poder entre adultos e crianças e a renegociação das relações tradicionais entre eles”.

Ao me colocar de maneira mais próxima das crianças em uma relação mais horizontal e ancorada no respeito mútuo, elas passaram a me ver como uma parceira de suas produções. As aulas se transformaram em uma grande oficina de criação musical. “É um trabalho fundado na dupla escuta que, ao ser exercitada cada vez mais pelos adultos, acolhe e incentiva esses pequenos aprendizes a continuar sua relação com sons e músicas” (Cunha, 2020, p.16). Eu diria que não só com a música, mas com as outras linguagens da arte e o fazer artístico, uma vez que, após esse primeiro exercício de composição e criação coletivo, as crianças se autorizaram a criar e a extrapolar, indo para além da música.

No decorrer do ano, surgiram várias composições musicais com temas diversos, dentre elas a obra “Vento Suave”. Essa música fez parte da produção apresentada no final do ano, a qual criamos um texto falando sobre agradecimento antes de dormir. A ideia surgiu nas aulas de música e foi concretizada em parceria com a professora regente da turma, que construiu o texto com as crianças. Como o local das apresentações não tinha boa acústica, gravamos as falas das crianças e a canção para que fosse tocada enquanto encenávamos a peça. As crianças gostaram da ideia e sugeriram usar pijamas como figurino, além de uma pequena almofada e seu urso de pelúcia⁵.

Uma outra aluna me fez resgatar minha flauta doce da estante, que estava meio esquecida, pois a música que estava pensando era instrumental e para ela a flauta era importante. Ela cantou para mim como imaginava ser a música e eu criei uma melodia para a flauta. Em seguida mostrei o que eu havia pensado e a compositora/arranjadora aprovou de primeira. Na turma havia uma menina que sabia tocar flauta doce e então pensei em uma segunda voz que a contemplasse para

⁵ A gravação pode ser ouvida no link: <https://www.youtube.com/watch?v=XioYk8sn1L4>

tocarmos juntas. A partir do dueto de flautas doces, deu-se o arranjo da obra que remete à calmaria⁶.

Lembro-me de uma aluna que era bastante tímida e que em uma aula veio bem pertinho de mim contar que havia feito uma música. Eu a ouvi, vibrei com a composição e pedi autorização para gravá-la cantando⁷. Ela aceitou e em seguida perguntei se gostaria de mostrar para os colegas a sua composição, porém ela ainda não se sentia segura para isso. Algumas aulas depois ela mostrou para a turma a sua música e nos ensinou a cantar, mas não conseguimos desenvolver o arranjo, pois já estávamos trabalhando em outras obras e envolvidos na montagem da apresentação de final do ano. Uma outra questão que interferiu foi o período em que a música foi apresentada para a turma, pois estávamos encerrando o trimestre e o ano letivo, momento em que temos os conselhos de classe. Essa canção foi inspiração para uma outra dupla de alunas que iniciou a escrita de um musical sobre animais da floresta, água e natureza, mas, devido ao final do ano, não conseguimos desenvolver a ideia.

É encantador o que pode resultar das aulas de música, nas quais as crianças encontram um espaço-tempo acolhedor para as suas invenções, com uma professora que estimula a criatividade e a criação. Encontro fundamento em Cunha (2017, p. 58), que afirma: “gosto de alimentar o imaginário das crianças. Acredito que, ao fazer isso também alimento minha imaginação de professora-artista”. Ao proporcionar o fazer artístico às crianças, nós professores também exercitamos o ser artista nesse entrelaçamento de experimentações, criações e negociações. De acordo com a autora,

As relações marcadas pela parceria, pelo compartilhamento de saberes e pela conscientização de conceitos musicais a partir do fazer musical presente em aulas e cursos baseados nas propostas dessas abordagens pedem revisões dos papéis profissionais dos docentes (Cunha, 2017, p. 47).

No trabalho desenvolvido em sintonia com as crianças, senti-me cada vez mais convidada a criar música, a me desafiar artisticamente e a repensar a minha relação com as crianças e a maneira como conduzia os processos músico-pedagógicos junto a elas. Ao assumir essa postura mais horizontal e aberta na relação com as crianças, foi-se dando o processo de modificação de minha postura docente.

⁶ Aqui pode-se ouvir a gravação da obra “Calmaria”:

<https://drive.google.com/file/d/1IMpujNZagYQ9LqiHn3tqvrRmt5ev0K5U/view?pli=1>

⁷ Aqui pode-se ouvir a música “Natureza”:

<https://www.youtube.com/watch?v=73lXZ9O7zcg>

5.3 REVERBERAÇÕES

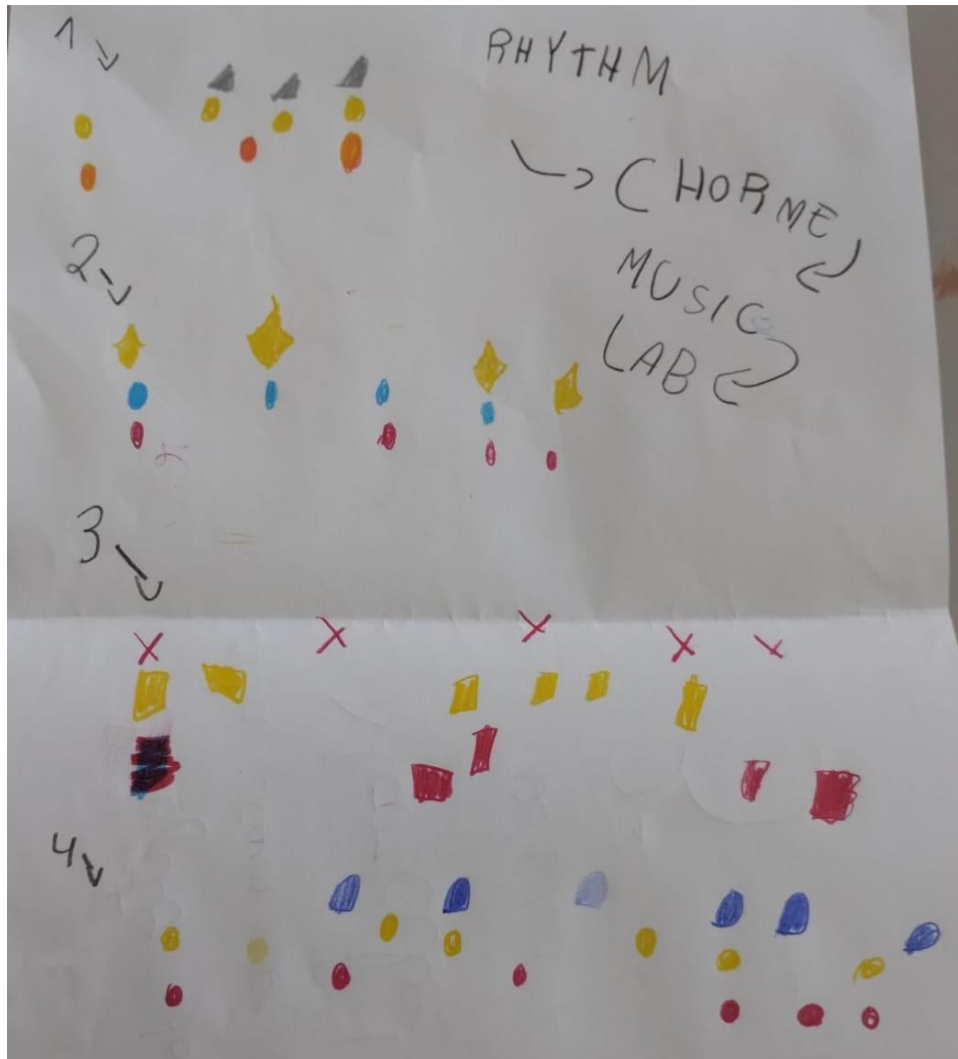
A realização da proposta de composição musical a partir de um dia chuvoso repercutiu de diferentes maneiras nas crianças e pela escola como um todo. No caso das crianças, durante as aulas também exploramos alguns recursos eletrônicos, como o “piano eletrônico”, o qual foi utilizado por uma das alunas da turma (a mesma compositora de “Vento Suave”) para criar uma música e se apresentar no Show de Talentos da escola. Solicitei a ela que se preparasse para compartilhar com a turma essa novidade e assim ela o fez.

Preciso dizer que no dia em que ela foi mostrar para a turma o aplicativo “piano eletrônico” a internet da escola não colaborou e nós ficamos mais de uma hora para conseguir fazer *login* nos *Chromebooks*. Isso gerou uma experiência negativa e fez com que as crianças rejeitassem a ideia de trabalhar novamente com esse equipamento. Algumas aulas depois do ocorrido tivemos uma nova experiência, a qual foi positiva e resultou em algumas experimentações como a composição “O frio assustador”⁸.

Além dessas vivências em sala de aula, alguns alunos se aventuraram e descobriram outros aplicativos como o “Musicca”, que simula bateria, teclado, guitarra e tem a opção de montar ritmos. Exploramos, também, o “*Chrome Music Lab – rhythm*” que resultou no registro a seguir.

⁸ Aqui pode-se ouvir a composição “O frio assustador”:
<https://www.youtube.com/watch?v=EqNfp2X2vj8>

Figura 10 – Registro elaborado por uma das crianças



Fonte: Arquivo da autora

No caso da escola, eu já vinha relatando à coordenadora da escola sobre o desenvolvimento do trabalho, pois, enquanto professora, eu estava contente com os desdobramentos da proposta.

No mês de junho, sempre há a tradicional festa junina na escola, que envolve toda a comunidade e na qual as professoras organizam apresentações com as suas turmas. Sou defensora de que as crianças estejam envolvidas na construção da proposta a ser apresentada pela turma, para que haja, de fato, uma produção artística e não a simples reprodução. Sabendo do meu posicionamento, a coordenadora da escola nos convidou para apresentar na festa junina o que estávamos desenvolvendo nas aulas. Disse a ela que consultaria as crianças quanto à vontade delas de aceitar o convite ou não.

A turma aceitou o convite e então começamos a nos preparar. Para isso, fizemos algumas apresentações prévias para outras turmas e para os funcionários da escola. A cada semana organizávamos o espaço e fazíamos o convite. Esses momentos funcionaram como ensaio para o dia oficial da apresentação. O ensaio era completo, com protocolo e agradecimentos, como faríamos no dia da festa junina. Todas essas experiências foram realizadas em comum acordo com as crianças. Caso elas não quisessem ou não se sentissem à vontade com alguma proposta, eu não permitiria que se realizasse.

Ao realizar a primeira apresentação de preparação, percebi que algo se modificou nas crianças. Senti como se elas tivessem se apoderado do seu lugar de artistas, assumindo, junto comigo, a aula de música. Penso que seja este o sentimento de pertença. Quando você é visto, ouvido e suas ideias são consideradas, você se sente pertencente ao grupo e ao espaço no qual está inserido. Você se responsabiliza pelas propostas e o senso de compromisso com o professor e com os colegas é algo que está muito presente. Isso foi perceptível, também, quando as crianças me comunicavam quando precisariam faltar na aula ou que não poderiam estar presentes no dia da apresentação na festa junina. Estas são atitudes que demonstram o tanto que elas estavam envolvidas e motivadas com o trabalho que eu havia proposto.

Santos e Kater (2017, p. 163) argumentam que

Quando promovemos a diversificação de experiências musicais – a criação, interpretação e apresentação de músicas originais e seus usos múltiplos na instituição – promovemos também a construção de novos olhares e escutas, tanto por parte dos próprios alunos, professores e educadores, quanto da comunidade escolar e de seu entorno.

A partir disso, a relação professora-crianças se fortificou e passou a existir certa cumplicidade. As crianças passaram a se sentir mais confiantes em trazer suas ideias para mim e a se arriscarem a mostrar para os colegas aquilo que compuseram. Além disso, pude presenciar as crianças sendo protagonistas de seus processos de aprendizagem quando solicitaram à coordenadora da escola se podiam organizar a sala de aula para me esperar. Ou seja, organizar a sala com as mesas e cadeiras próximas das paredes para que pudéssemos trabalhar em círculo na aula de música.

Quando decidi observar e ouvir mais as crianças não imaginava que esses pequenos exercícios participatórios, desenvolvidos no decorrer das aulas, fossem tão significativos e pudessem gerar respostas tão positivas. Lansdown (2001, p. 15) coloca que “depois de envolver as crianças em uma atividade, elas terão suas próprias

ideias sobre como elas podem ou devem evoluir. Isso pode diferir significativamente de como você originalmente concebeu a atividade”. Quando se promove esse espaço acolhedor e instigante da participação infantil, as crianças se apropriam das propostas e do espaço-tempo da aula de música e passam a ter suas próprias ideias de como tudo pode funcionar. A atitude de organizar a sala para esperar a professora partiu das crianças e encontrou apoio na coordenadora da escola, pois esta conhecia o trabalho que vinha sendo desenvolvido com a turma. Isso demonstra que os adultos devem estar abertos para ouvir, negociar com as crianças e acatar suas propostas.

Conforme fui me aprofundando nos estudos do mestrado, compreendendo melhor a infância e as crianças, fui percebendo, na prática, a importância de escutar e observar mais o que elas estavam me dizendo, abrindo espaço para que pudessem conduzir as aulas junto comigo e o resultado disso foram aulas mais participativas e criativas, com composições e arranjos surgindo a cada encontro. Isso se tornou possível quando passei a compreender as crianças como sujeitos de direitos, com vozes próprias e capazes de dizer de si mesmas e daquilo que buscam e acreditam, possibilitadas pelo exercício da participação, sendo esta intimamente ligada às práticas pedagógicas.

A efetiva participação das crianças nos processos de ensino-aprendizagem musical depende das concepções de infância dos seus professores e como eles se relacionam com elas, pois “o modo como nós professores conduzimos nossa atuação com as crianças revela como as concebemos e o que pensamos sobre elas” (Cunha, 2017, p. 53). A participação depende, também, dos tempos e espaços que, enquanto docente, promovemos para sua efetivação nas aulas. Um espaço-tempo recheado com propostas pedagógicas abertas às invenções das crianças, com professores que as incentivem a se arriscar e a criar e que tenham uma postura curiosa e acolhedora frente a essas criações. Professores dispostos a negociar e a rever as ideias inicialmente lançadas à turma, pois, quando convocamos as crianças a se posicionarem de modo participativo, não sabemos os caminhos que as propostas tomarão.

Seus resultados, tais como a narrativa docente que trouxe nesta pesquisa, mostram a pertinência e importância do estabelecimento de relações professores-crianças assentadas na observação atenta e na escuta das crianças e seus modos de fazer música, modos esses que diferem de nós adultos e acabam por revelar os conhecimentos e influências musicais delas.

As relações entre professores e crianças mais horizontalizadas e ancoradas no respeito mútuo, com o acolhimento das crianças e suas músicas estabelece, também, relações de confiança entre os sujeitos envolvidos no fazer musical. As crianças se autorizam a criar e a compartilhar suas ideias, exercendo sua autonomia e poder de negociação e, assim, aprendendo na prática sobre democracia ao exercer a sua cidadania na aula de música e a partir dela.

6 PARA FINALIZAR

Professora. Artista. Pesquisadora. Ação. Reflexão. Formação. Relações. Poder. Voz. Crianças. Envolvimento. Afeto. Atuação. São questões que me suscitam a falar sobre a resignificação da postura docente na relação com as crianças, temática dessa pesquisa que teve como objetivo compreender o papel docente no estabelecimento de relações mais horizontalizadas com crianças e, como objetivo específico, evidenciar práticas músico-pedagógicas construídas com a participação de crianças por esta professora-artista-pesquisadora.

Este caminho de reflexões e pesquisa trouxe referenciais teóricos dos Estudos Sociais da Infância e alguns de seus conceitos fundamentais para essa pesquisa. A concepção de infância e crianças, os conceitos de socialização, ofício de aluno e de participação como um direito das crianças foram essenciais para definir a perspectiva desta pesquisa e afirmar por qual lente olhei para realizar esta investigação. Compreender a infância e as crianças por esta ótica fez com que eu mudasse minhas concepções e conceitos constituídos e arraigados com relação ao ser professora e isso me impulsionou a mudar a maneira de atuar com as crianças. Qvortrup (2011, p. 205) afirma que as mudanças de concepções levam a mudanças no modo de agir com as crianças, o que pôde ser verificado na narrativa sobre minhas aulas, constituintes desta pesquisa.

A Educação Musical da Infância e seus princípios norteadores sendo a mudança da postura docente sobre o qual trato neste trabalho e abordagens músico-pedagógicas baseadas na criação musical também contribuíram para a construção com as crianças de uma educação musical mais próxima delas. Os relatos trazidos na pesquisa mostraram que a adoção da dupla escuta levaram à reconfiguração de meu papel docente na atuação com as crianças.

Nesse percurso, cheguei à conclusão de que o papel de professora comprometida com a infância e seus direitos é crucial para o estabelecimento de relações menos adultocentradas nas aulas de música. Cabe a cada professor e professora a responsabilidade por conduzir e proporcionar momentos nos quais as crianças possam se colocar, serem ouvidas e consideradas nos processos e nas tomadas de decisões que buscam a construção de conhecimento em música.

Pensar a aula de música a partir desses princípios me impulsionou a rever minha própria prática e postura docente. Meu compromisso com as crianças é o de

construir cidadania em espaços nos quais as relações entre adultos e crianças estejam ancoradas no respeito mútuo. E, na escola, a aula de música pode ser lugar de construção de cidadania, a partir da participação, do trabalho coletivo, de uma relação intergeracional na qual as crianças possam exercitar suas habilidades de argumentação e negociação desde sempre.

Não sou somente a professora que abre espaço para as crianças atuarem musicalmente em parceria comigo. Sou a professora que escuta o que as crianças têm a dizer, pondera e as considera nas tomadas de decisões, o que por vezes altera o percurso da aula. Quando proporcionamos esses momentos às crianças, elas compreendem melhor as negativas. Quando não é possível realizar algo que elas gostariam, mas elas puderam expressar suas ideias e sugestões, acabam acolhendo e aceitando melhor o fato da impossibilidade de realização naquele momento. Isso é reflexo da responsabilização e do sentimento de pertença que elas desenvolvem por esse espaço-tempo da aula de música.

Esta pesquisa abraçou uma dupla metodologia, o que fez muito sentido, pois trouxe um contraponto entre referencial teórico e a prática docente. A pesquisa bibliográfica e (auto) biográfica constituíram o percurso metodológico desde o encontro com a temática de pesquisa. Não posso, de fato, afirmar se eu encontrei o tema desta pesquisa ou se ele caminhou comigo desde o começo de tudo, de quando iniciei a minha jornada musical com a minha professora de música que, naquela época, realizava um trabalho mais democrático no qual éramos artistas e assumíamos a frente das propostas que ela trazia. Pude perceber isso ao abrir espaço para as crianças e ao me colocar como parte do grupo. Nesses momentos, reconheci um pouco da prática da minha professora de música e percebi como as vivências com ela me marcaram profundamente e refletiram em minha prática docente, o que ficou evidente no capítulo cinco dessa pesquisa, no qual trago a narrativa desta professora-artista-pesquisadora que foi se modificando com os estudos realizados no mestrado.

Aqui ressalto um aspecto muito importante dessa pesquisa: se os trabalhos em educação musical têm o objetivo de provocar mudanças na prática docente, isso aconteceu ao mesmo tempo em que a pesquisa acontecia. Seus resultados são os que trago no quinto capítulo para contar dessa mudança da postura docente nesse papel ressignificado. Primeiramente, em um momento de escuta das crianças com a adoção de uma escuta atenta, sensível, por todos os canais perceptivos que englobam o olhar, o ouvir, o perceber e sentir as crianças, e considerar isso como

uma questão norteadora da mudança das práticas. Em seguida, da importância de ter me desafiado a abraçar a criação musical nas minhas aulas, junto com um princípio muito importante que é o da participação infantil. De ouvir realmente as vozes das crianças que se expressam de todos os modos, seja falando, dando ideias, criando músicas.

Esse trabalho me trouxe alguns desafios no seu desenvolvimento, como o percurso de certo modo encoberto, que se desvelou no encontro com o tema da pesquisa. Escrever essa narrativa, que é tão pessoal e me toca de diversas maneiras, também suscitou a questão de como me distanciar e olhar para essa narrativa como pesquisadora e não como professora. Fazer esse distanciamento foi complexo, porém isso foi importante para o desenvolvimento do trabalho investigativo e para a constituição enquanto pesquisadora que reflete sobre sua prática.

Por fim, reitero a importância dos Estudos da Infância, que trazem uma nova concepção de infância que sustenta o trabalho de uma educação musical que busca se aproximar das crianças. Uma educação musical ancorada nos princípios da infância como marcador social, que adota a dupla escuta, que assume a criação artística como centralidade das propostas músico-pedagógicas e o repensar da postura docente. São princípios que fundam uma atuação docente em música que abraça a escuta das crianças e seus direitos de participação. Essa é a beleza da profissão de professora e pesquisadora, modificar-se a partir das relações e encontrar seus significados nelas.

Ponderando a respeito de possibilidades futuras penso na realização de uma pesquisa com crianças, na qual me aproximo delas e busco saber o que elas realmente pensam sobre sua relação com a música, sobre sua aprendizagem musical e quais os impactos que essas questões têm na vida delas. Seria um contraponto entre a perspectiva docente e a perspectiva das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. **Acta Scientiarum, Education**, Maringá, v. 35, p. 293-300, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303328749016>. Acesso em: 12 out. 2023.

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/1393>. Acesso em: 12 out. 2023.

ANTONIO, Renata de Oliveira. **Escutando crianças em processos de aprendizagem musical**. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22012020-175239/pt-br.php>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*. OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>. Acesso em: 09 ago. 2023

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 nov. 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

BRITO, Dhemy Fernando Vieira. **Por que e para quem cantamos: ideias de música das crianças no contexto do coro infantil**. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8800/DISSERTA__O__VERS__O__ONLINE__CD__15813671936224_8800.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/207>. Acesso em: 17 ago. 2022.

_____. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latinoamericana. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 105-117, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/107>. Acesso em: 07 nov. 2023.

_____. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/568>. Acesso em: 12 out. 2023.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____.; ROSIER, Katherine. Narrativas de transição, eventos priming, processos reprodutivos nas vidas das famílias negras que vivem na pobreza. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88353, 2019. DOI: 10.1590/2175-623688353. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sGPmBtxFMnLk7WLRqcb65HG/?lang=en>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CUNHA, Sandra Mara da. Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 45-68, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017045>. Acesso em: 11 ago. 2022.

_____. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48349/34255>. Acesso em: 30 jul. 2022.

_____.; BRITO, Dhemy Fernando Vieira; OLIVEIRA, Sarah Gervasio Nascimento de. Educação musical e sociologia da infância no Brasil: diálogos em construção. **Opus**, v. 28, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2022.28.27/pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo de mudança. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 275-303.

GARNIER, Pascale. Socialização *In*: THOMÁS, Catarina et al. (ed.). **Conceitos-chave em sociologia da infância: perspectivas globais**. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 445-451. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1175-1>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Lisandra Ogg. **Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis**. 2012. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HART, Roger A. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence, Italy: Innocenti Essays, UNICEF, 1992.

LANSDOWN, Gerison. **Promoting children's participation in democratic decision-making**. Siena, Italy: UNICEF, 2001.

LARKINS, Cath. Participação. *In*: THOMÁS, Catarina *et al.* (ed.). **Conceitos-chave em sociologia da infância: perspectivas globais**. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 385-391. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1175-1>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, nesp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. **Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância**. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95156>. Acesso em: 06 mar. 2023.

LOSSO, Cristina Doneda; MARCHI, Rita de Cassia. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 603-631, 2011.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227053014>. Acesso em: 11 dez. 2022.

_____. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações sobre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089009>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. **Pequenos enredos nas Escolas Parque de Brasília o que contam as crianças sobre a aula de música**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22497>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. *In: _____*; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 243-276.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

NASCIMENTO, Letícia Damasceno do. **Protagonismo da criança na construção dos seus significados sobre a música**. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8161154. Acesso em: 06 mar. 2023.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario_de_Valores.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

PALOS, Ana Cristina. Ofício de aluno. *In: THOMÁS, Catarina et al. (ed.). Conceitos-chave em sociologia da infância: perspectivas globais*. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 369-375.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 17 jan. 2023.

_____; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

PEDRINI, Juliana Rigon. **Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/83255>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PEREIRA, Lisiane Cristina da Silva. **Um corpo que canta: a importância do corpo e do movimento nos processos de ensino-aprendizagem de música**. 2020. 81 f. TCC (Graduação em Música) - Instituto Superior de Educação Ivoti, Ivoti, RS, 2020. Disponível em: <http://pergaweb.ieduc.org.br:8080/pergamumweb/vinculos/00003d/00003d48.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

PEREIRA, Rita Ribes. A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106860>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QTsShKwbrV9bSpyscShctnP/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

PONSO, Caroline Cao. **Música na escola**: concepções de música das crianças no contexto escolar. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36378>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PONTE, João Pedro. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/>. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6435>. Acesso em: 09 ago. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 12, n. 28, p. 1467-1470, 1976.

SANTANA, Naum Simão de. Crítica, tecido de contraponto. **ARS**, São Paulo, v. 4, p. 50-71, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-53202006000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/xHFpdf98b7mgM3Cssky5CHf/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SANTOS, Regina Marcia Simão; KATER, Carlos. O projeto “a música da gente”: entrevista com Carlos Kater. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 151-166, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432017000100151&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?form%20at=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 set. 2022.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, M. C. S. (org.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, Rio Grande, v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SILVA, João Marcelo Lanzillotti da. **Vamos montar uma banda?**: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças. 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10390>. Acesso em: 06 mar. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança – 1989**. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 ago. 2022.