



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL

---

UFRJ

**VIRNA MAC-CORD CATÃO**

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENTRE REPERTÓRIOS E PRÁTICAS CULTURAIS E MUSICAIS

Rio de Janeiro

2011

**Virna Mac-Cord Catão**

**MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENTRE REPERTÓRIOS E PRÁTICAS CULTURAIS E MUSICAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Corsino

**Rio de Janeiro**

**2011**

CATÃO, Virna Mac-Cord.

Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais / Virna Mac-Cord Catão. – Rio de Janeiro: UFRJ/FEPGGE, 2011.

Orientador: Patrícia Corsino.

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/FEPGGE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Referências Bibliográficas: f. 96- 102.

Orientadora: Patrícia Corsino

1. Linguagem. 2. Musicalização. 3. Educação Infantil – Dissertação.

I. Corsino, Patrícia (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: \_\_\_\_\_

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **MÚSICA E ESCOLA: QUESTÕES E TENSÕES SOBRE MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Virna Mac-Cord Catão

Dissertação submetida ao corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Corsino - Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda Rezende Nunes

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monique Andries

*Dedico este trabalho a Deus, que me permite a vida. À  
minha família, pela educação que me deu. A todos meus  
alunos nestes 17 anos de Magistério que tanto  
contribuíram com a minha formação.*

## AGRADECIMENTOS

Esta é com certeza a melhor e, ao mesmo tempo, a pior parte deste trabalho. A melhor porque terei a chance de agradecer a todos que contribuíram para a realização desta dissertação. É a pior, já que, sempre existe a possibilidade de deixar alguém de fora desta singela retribuição. Cuidarei para que não aconteça, mas desde já deixo meu agradecimento para todos, que de alguma forma, contribuíram para minha paixão pelo ensino e pela música. Em primeiro lugar, e, acima de todas as coisas, agradeço a Deus, por ter me dado forças para concluir este trabalho acadêmico, mesmo passando por momentos de turbulência.

*Por isso uma força me leva a cantar,  
por isso essa força estranha no ar.  
Por isso é que eu canto, não posso parar,  
por isso essa voz tamanha  
(Força Estranha, Gonzaguinha.)*

Agradeço a todos os professores que dividiram comigo o seu conhecimento ao longo de minha escolaridade, pois cooperaram para a minha formação enquanto profissional. *In memoriam* à Professora Maria da Glória Schapper dos Santos, pela amizade e ensinamentos. À Professora Marlene Carvalho, embora nunca tenha tido a oportunidade de dizer-lhe, “meus sinceros agradecimentos ao direcionar meus estudos, fazendo-me confiar na minha própria produção acadêmica”. Especialmente à Professora Patrícia Corsino, que pacientemente orientou este trabalho, compreendendo as limitações de uma aluna-professora-trabalhadora, as dificuldades de escrita acadêmica, mas, principalmente, por ter aceitado e continuado na jornada desta pesquisa até o final.

Aos coordenadores e colegas de trabalho, também meus professores, pelo apoio e parceria nos estudos e na organização de meus horários. Particularmente à Coordenadora e Professora Sandra Xisto.

Meus agradecimentos aos colegas do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC). Assim como a todos profissionais de educação que compõem a equipe da instituição pesquisada.

*Pra mostrar pra você,  
que eu não esqueço mais essa lição.  
Amigo eu ofereço essa canção,  
ao mestre com carinho.  
(Ao Mestre Com Carinho, Os Abelhudos.)*

Aos meus alunos que estiveram comigo nesta trajetória acadêmica, particularmente à aluna Thaís Ribeiro pelo apoio de digitação desta dissertação. À companheira de COMPED, Daniela Azini e à minha outra aluna “Camilinha” que ajudaram com as transcrições.

*Viver os sonhos,  
tudo que acontecer.  
Fazer amigos,  
mas amigos prá valer!  
Somos amigos,  
amigos do peito,  
Amigos de uma vez!  
Somos amigos,  
amigos do peito,  
amigos de vocês!  
(Amigos do Peito, A Turma do Balão Mágico)*

Sinceros agradecimentos à minha amiga e professora de música Suzana Barros Coelho Fernandes, por mostrar-me os encantamentos da música na adolescência. Agradeço sinceramente o maior presente que ela me deu, sua filha e minha afilhada, Amanda Fernandes que, mesmo sem ter noção preenche minha alma com palavras amorosas ditas em momentos difíceis.

*Obrigada meu Deus...  
Obrigada por tantos valores!  
O talento das mãos de quem sabe tocar...  
Os poetas e compositores,  
essa força que eu sinto no ar...  
Minha vida é um show,  
e o roteiro foi Deus quem traçou.  
Abro o coração em oração...  
(Obrigada, Alcione.)*

*Crescendo foi ganhando espaço,  
pulou do meu braço,  
nasceu outro dia e já quer ir pro chão.  
Já fala mãe, já fala pai,  
já não suja na cama,  
não quer mais chupeta,  
já come feijão.  
E posso até ver os meus traços nos primeiros passos,  
tropeça e seguro e não deixa cair.  
Se cai, levanta, continua,  
a porta da rua fechada,  
criança não deixa sair,  
Da linha, da linha...  
É cria, criatura e criador...  
Cuida de quem me cuidou...  
Pega na minha mão e guia...  
(Cria, Maria Rita)*

Agradecimentos também à minha melhor amiga Andreia Guidarelli Silveira, pelo companheirismo e por oferecer momentos de descontração quando mais precisei. E assim como todos os amigos, também colaborou com as digitações e transcrições deste trabalho acadêmico.

*Hey, ain't it good to know that you've got a friend?  
(Ei, não é bom saber que você tem uma amiga?)  
People can be so cold...  
(As pessoas podem ser tão frias...)  
They'll hurt you and desert you...  
(Elas te magoarão e te abandonarão...)  
Well they'll take your soul if you let them...  
(E então elas levarão sua alma se você abandoná-las...)  
Oh yeah, but don't you let them...  
(Oh sim, mas você não as abandonará...)  
You just call out my name,  
(Você só precisa chamar meu nome,)  
and you know wherever i am,  
(e, você sabe, que de onde eu estiver,)  
i'll come running, running, running...  
(eu virei correndo, correndo, correndo...)  
You've got a friend.  
(Você tem uma amiga.)*

*(You've Got a Friend, James Taylor)*  
*(Você tem uma amiga, James Taylor)*

Especialmente agradeço aos meus familiares, minha mãe Lúcia Maria Mac-Cord e minha irmã Ingrid Mac-Cord Catão, que mais uma vez, foram “torturadas” durante meses com os meus livros e anotações espalhadas pela casa. Agradeço a minha mãe pela vida e por ter optado sempre por nós. Parablenizo-a por ter escolhido ser professora e ter me mostrado que se pode ter orgulho de tal profissão. Hoje sou o que sou porque tive um grande exemplo em minha vida. As duas, minha mãe e irmã, são minha grande família, sempre juntas, sempre se apoiando, sempre dividindo a vida (apesar das briguinhas).

*Sing, sing a song*  
*(Cante, cante uma canção)*  
*Sing out loud*  
*(Cante alto)*  
*Sing out strong*  
*(Cante forte)*  
*Sing of good things not bad*  
*(Cante coisas boas, não ruins)*  
*Sing of happy not sad.*  
*(Cante coisas alegres, não tristes.)*  
*(Sing, The Carpenters)*  
*(Cante, The Carpenters)*

Agradeço também ao meu pai, Ari Alves Catão, que mesmo numa distância “simbólica” contribuiu com a minha formação musical, na infância. Mesmo sem saber, ele me ajudou a comprar o meu primeiro teclado.

*Raindrops keep falling on my head,*  
*(Pingos de chuva continuam caindo em minha cabeça, )*  
*but that doesn't mean,*  
*(mas isso não significa,)*  
*my eyes will soon be turning red.*  
*(que meus olhos logo ficarão vermelhos. )*  
*Crying's not for me...*  
*(Chorar não é para mim...)*  
*Cause I'm never gonna stop the rain,*  
*(Porque eu nunca vou parar a chuva,)*  
*by complaining,*  
*(reclamando,)*  
*because I'm free,*  
*(porque eu sou livre,)*  
*Nothing's worrying me!*  
*(Nada está me preocupando!)*  
*It won't be long,*  
*(Não vai demorar muito, )*  
*till happiness steps up to greet me...*  
*(para a felicidade me encontrar...)*  
*(Raindrops Keep Falling On My Head, B.J. Thomas)*  
*(Pingos de chuva continuam caindo em minha cabeça, B.J. Thomas)*

Agradecimentos ao meu Tio Cleber Mac-Cord por ter tirado o violão do sótão da casa de minha vó, colou, arrumou, limpou e colocou cordas... Sem isto, eu não teria entrado no universo da música.

*Sing, sing a song  
Cante, cante uma canção  
Make it simple to last  
Torne-a simples para durar  
Your whole life long  
Toda sua vida.  
Don't worry that it's not  
Não se preocupe se ela não está  
Good enough for anyone  
Boa o suficiente para todo o mundo  
Else to hear  
Outra para ouvir  
Just sing, sing a song.  
Simplesmente cante, cante uma canção.  
(Sing, The Carpenters)  
(Cante, The Carpenters)*

Ao meu namorado Adolfo Cortez Soares, agradeço pela paciência e compreensão nos momentos de ausência e estresse.

*Escute essa canção,  
que é prá tocar no rádio,  
no rádio do seu coração.  
Você me sintoniza,  
e a gente então se liga,  
nessa estação...  
Aumenta o seu volume,  
que o ciúme,  
não tem remédio...  
Deixa eu penetrar,  
na tua onda,  
deixa eu me deitar...  
Na tua praia,  
que é nesse vai e vem,  
nesse vai e vem,  
que a gente se dá bem,  
que a gente se atrapalha...  
(Sintonia, Moraes Moreira)*

Agradecimentos especiais às crianças... Às crianças que foram meus alunos, alguns, hoje, quase adultos, e, principalmente, às crianças que participaram desta pesquisa, sem as quais, nada seria possível.

*Eu fico  
Com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita...  
(O que é, o que é? Gonzaguinha)*

*É tão bonito,  
ver tantos sonhos,  
tão diferentes,  
vivendo juntos,*

*aqui na escola,  
e tão contentes,  
já vêm felizes,  
lá no ônibus,  
nariz no vidro,  
olhando o trânsito,  
criando um mundo,  
feito mágicos,  
cantando até ficar afônicos,  
vivendo juntos...  
(...)  
Eu quero assim...  
Crianças sempre perto de mim...  
(Juntos, A Turma do Balão Mágico)*

Com carinho a todos que contribuíram para realização deste trabalho, deixo os meus agradecimentos.

*Quando eu estou aqui,  
eu vivo esse momento lindo.  
Olhando pra você,  
e as mesmas emoções,  
sentindo...  
São tantas já vividas,  
são momentos,  
que eu não me esqueci...  
Detalhes de uma vida,  
histórias que eu contei aqui...  
Amigos eu ganhei,  
saudades eu senti partindo...  
E às vezes eu deixei,  
você me ver chorar sorrindo...  
Sei tudo que o amor,  
é capaz de me dar.  
Eu sei já sofri,  
mas não deixo de amar.  
Se chorei ou se sorri...  
O importante,  
é que emoções eu vivi...  
(Emoções, Roberto Carlos)*

## **NÃO DÁ PRA PARAR A MÚSICA**

*Brinca no compasso  
Dança no teu passo  
Anda pela rua  
Terra, sol e lua  
Ritmo que está  
Aqui e agora lá  
A todo momento  
Não pode parar*

*Jeito de falar  
Tempo que passar  
Ritmo, magia  
Diz a melodia  
Solta pelo ar  
Em qualquer lugar  
Música pro mundo girar*

*Sim é mesmo incrível  
A música é invencível  
Pra cantar o amor  
Espantar a dor  
De verdade amor  
A felicidade*

*Sim é mesmo incrível  
A música é invencível  
Toda a emoção  
Pura sensação  
Viva a voz do coração*

*Música no céu  
Música no mar  
A maré n'areia  
Ritmo na veia  
Ritmo de ser  
Mesmo sem querer  
Melodia bonita de viver*

*Ritmo do som  
Ritmo da luz  
Mostra tua força  
Canta tua força  
Música, canção  
Oração no ar  
Música pro mundo girar*

...

(A Turma do Balão Mágico, 1985)

## RESUMO

CATÃO, Virna Mac-Cord. **Musicalização na Educação Infantil**: Entre repertórios e práticas culturais e musicais. Orientadora: Patrícia Corsino. Rio de Janeiro: UFRJ/FEPGGE, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

A linguagem, nas suas diferentes manifestações, é constituinte dos sujeitos. É na e com a linguagem que as crianças conhecem o mundo, que se referem ao que conhecem do mundo e ao como conhecem o mundo. A música como linguagem artística é de natureza social e culturalmente organizada e fundamentada. Está presente em inúmeras práticas sociais, sendo impregnada de valores e significados atribuídos pelos sujeitos que a produzem e que a apreciam, pois ética e estética são indissociáveis. A presente pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar os repertórios e as práticas culturais musicais - interações, experiências e produções com a música - de um grupo de crianças, de 4 e 5 anos, que frequentam uma escola de Educação Infantil comunitária, localizada na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro. Tem como fundamentação teórica os estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin, a Psicologia da Arte de Lev Vigotski, a visão crítica sobre a indústria cultural de Adorno e Horkheimer. Valse, ainda, de Penna, ao abordar a democratização da cultura e os elementos diferenciais do processo de musicalização, de Snyders, ao defender que a escola pode (e deve) ensinar as alegrias da música numa perspectiva progressista e de Duarte Jr, ao tratar dos fundamentos estéticos da arte na educação. É uma pesquisa com crianças, portanto, focada nas ações e significações por elas produzidas, categorizada como de intervenção, já que o pesquisador não se coloca à margem do processo educativo, mas participa, age em colaboração com crianças e adultos da escola, traçando o caminho da investigação ao caminhar junto do grupo. Teve como procedimentos metodológicos, além da revisão bibliográfica, observações do campo, oficinas/ensaios e rodas de conversas com as crianças e entrevistas com a professora de turma e com a direção da escola. Contou para a análise com as notas de caderno de campo, transcrições dos registros em áudio, vídeo e fotográficos. O trabalho está assim organizado: no primeiro capítulo, estuda o referencial teórico da pesquisa em Ciências Humanas, da pesquisa com crianças e da pesquisa intervenção, assim como, sintetiza um revisão bibliográfica acerca da temática em pauta; no segundo capítulo, caracteriza a música enquanto arte, linguagem e sua relação com a cultura, também aborda a experiência estética na Educação Escolar e, principalmente, os fundamentos curriculares sobre a musicalização na Educação Infantil; no último capítulo traz, prioritariamente, as falas das crianças, explicitando o repertório que circula entre elas na escola, inclusive os mediados por adultos, seus gostos e apreciações musicais. Na conclusão, apresenta questionamentos sobre as práticas de musicalização na Educação Infantil e sobre a constituição dos repertórios musicais das crianças no mundo contemporâneo, já que a *arte é o social em nós*.

Palavras-chave: linguagem - musicalização - Educação Infantil.

## ABSTRACT

CATÃO, Virna Catão. **Musicalization in Early Childhood Education**: Among repertoires and musical and cultural practices. Guideline: Patrícia Corsino. Dissertation (masters degree in education) – Education College, Federal University of Rio de Janeiro, 2011.

The language in its various manifestations, is a constituent of the subjects. It is in the language and that children know the world, referring to the world and who know how to know the world. Music as an artistic language of nature is socially and culturally organized and reasoned. It is present in many social practices, and imbued with values and meanings attributed by the subjects who produce it and enjoy it, because ethics and aesthetics are inseparable. This research aims to understand and analyze the repertoires musical and cultural practices - interactions, experiences and productions with music - a group of children, ages 4 and 5 years who attend a school of Early Childhood Education Community, located in South of the City of Rio de Janeiro. Its theoretical studies of the language of Mikhail Bakhtin, *The Psychology of Art* by Lev Vygotsky, a critical view of the cultural industry of Adorno and Horkheimer. Vale is also of Penna, when addressing the democratization of culture and the different elements of the process of teaching music, the Snyders, claiming that the school can (and should) teach the joys of music in a progressive perspective and Duarte Jr. to address the fundamentals of art in aesthetic education. It is a survey of children, therefore, focused on the actions and meanings produced by them, categorized as intervention, since the researcher does not arise outside the educational process, but participates, acting in collaboration with school children and adults, tracing the way of walking with the research group. Had the methodological procedures, as well as literature review, field observations, workshops / rehearsals and wheels conversations with children and interviews with the class teacher and the school board. Counted for the analysis with a field book notes, transcripts of audio recordings, video and photographic. The paper is organized as follows: in the first chapter studies the theoretical framework of social science research, research with children and intervention research, as well as summarizes a literature review on the issue in question, in the second chapter, featuring the music while art, language and its relation to culture, also addresses the aesthetic experience in school education, and especially the foundations of the music to the curriculum Early Childhood Education; in the last chapter is primarily the speech of children, explaining the repertoire that runs between them in school, including those mediated by adults, their musical tastes and appreciations. In conclusion, presents questions about the practices of teaching music in early childhood education and the creation of musical repertoires of children in the contemporary world, since art is social in us.

**Keywords:** language - musically - Early Childhood Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA: A PESQUISA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS</b>	<b>24</b>
1.1 O referencial metodológico em Bakhtin e Vigotski e a pesquisa em Ciências Humanas	24
1.2 As crianças como sujeitos de pesquisa	28
1.3 Dos procedimentos metodológicos de pesquisa: A pesquisa intervenção	31
<b>CAPÍTULO 2 – MÚSICA, ARTE E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DE REPERTÓRIOS E DO GOSTO MUSICAL</b>	<b>40</b>
2.1 Música, Arte e Linguagem	40
2.2 Cultura e Teoria Crítica: reflexões sobre a musicalização nas escolas	44
2.3 Música e Experiência Estética na Educação Escolar	51
2.4 Musicalização e experiência estética na Educação Infantil: O gosto musical e a produção de sentidos na infância escolarizada	58
<b>CAPÍTULO 3 – A FALA E A ESCUTA DAS CRIANÇAS: O QUE ELAS CANTAM NA ESCOLA E COMO CONSTITUEM O REPERTÓRIO MUSICAL?</b>	<b>69</b>
3.1 O Campo de Pesquisa: visão Panorâmica	69
3.2 A entrada no campo	72
3.3 As Coleções Formadas: que voz e vez estão presentes na constituição dos repertórios musicais das crianças?	80
3.3.1 “Um tocador toca...” como as crianças se relacionam com a Linguagem Musical	81
3.3.2 “Gosto porque todo mundo gosta”: os repertórios musicais das crianças	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

*Eu tenho uma grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso estético (...) Temos mais necessidade de professores de senso estético do que escolas ou cursos de humanidade. A minha receita é o canto orfeônico. Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música...*  
Villa-Lobos

O maestro Villa-Lobos no início do século XX já trazia a importância da música na educação das crianças, como possibilidade de desenvolver o senso estético. A ideia de educação social pela música nos chama a atenção para o caráter social da arte, devido à sua prática em si implicar em relações inter-pessoais. A música estabelece uma relação direta entre o homem, a sociedade e a cultura. Através da arte somos capazes de nos aproximar do outro. Por estar presente em todas as manifestações humanas, a música vem ocupando cada vez mais espaços no cenário social da vida contemporânea, razão que justifica sua presença nas escolas, na intenção de oferecer, a todas as crianças, a experiência estética.

Em minha história profissional, o interesse pela música no universo escolar surgiu no Curso de Formação de Professores no Ensino Médio Normal, quando numa prova de aula de didática, levei o violão para cantar e tocar a música “Gatinha Manhosa” com o intuito de conceituar “adjetivos”. A professora que avaliava questionou, considerando a proposta muito “inovadora”.

Na Graduação em Pedagogia, o trabalho de conclusão de curso foi sobre a música na Educação Infantil, tema relevante, na época, pelo reconhecimento da importância da Educação Infantil e pela produção na área, já que eram restritas as referências sobre a temática.

Lecionando na Prefeitura do Rio de Janeiro, percebi a existência de uma confusão conceitual entre educação musical e musicalização, um dos fatores que traz ambigüidades no trabalho de música na escola. Enquanto a primeira, muitas vezes, apresenta práticas que aprisionam a música e a distanciam de seus usos sociais; na segunda, muitos professores atribuem à competência técnica ou a um trabalho “pré-musical”.

Numa turma de alfabetização, na mesma rede, fiz um trabalho de musicalização buscando uma aprendizagem mais significativa. Embora ainda enraizada no tradicionalismo de “lançar” letras (primeiro, as vogais, depois, as consoantes), músicas foram selecionadas para trabalhar palavras iniciadas por estas letras. Foi o meu primeiro momento de *professora-musicalizadora*.

Com maiores proporções, o *Projeto Contart*, que despertou ainda mais o meu desejo pela música e, principalmente, o das crianças, pela literatura, possibilitou a revitalização da sala de leitura, que até então era apenas um lugar para armazenar livros. Neste projeto resgatamos algumas

“narrativas musicais” que estiveram presentes nos anos 60, numa coleção de discos coloridos de vinil chamada “Disquinho”<sup>1</sup>, remasterizada e lançada em CD a partir de 2001, devido ao esgotamento dos modelos comerciais dos anos 80 e 90.

Inicialmente pegamos os clássicos infantis, como *Dona Baratinha* (que na autoria original já tem uma narrativa musical). Em outras histórias criávamos situações musicais, como, por exemplo, na história de *João e Maria* com uma paródia com o funk *A eguinha Pocotó*. *O Gato de Botas* também fez sucesso com a música que resumia o enredo da história, cujo resgate de minha própria infância, o tempo todo presente na *professora-musicalizadora*, fez com que incorporássemos, na narrativa, a musicalização. Este relato questiona a condição de inércia imposta pelo sistema: Por que não a *música ligeira* numa perspectiva *séria*, de produção de conhecimento, refletindo sobre a formação das crianças na educação escolar? As críticas de Adorno (1989) são pontuais, mas generalizar também representa uma recusa às produções populares.

Tínhamos um cenário móvel e fazíamos sessões de histórias ao longo do dia, para que todas as turmas sentissem o prazer da literatura. Até que conseguimos “abrir” a sala de leitura para, naquele espaço, utilizarmos as narrativas musicais. O espaço tornou-se um “lugar de... experiências, relações, criações; (...) ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos (...) é construído nas relações” (GUIMARÃES, 2009, p. 96).

O trabalho rendeu ampliações, como o resgate das histórias gregas, à época das Olimpíadas. Selecionamos algumas histórias, tais como: *Narciso*, *A caixa de Pandora* e *Rei Midas*. A outra professora, que fazia parte do projeto, criou uma música intitulada por *Mitos & Heróis* que virou o hino das crianças naqueles momentos, havíamos eliminado o silêncio literário, ampliado, interdisciplinarmente, para as demais áreas do conhecimento, com a contribuição da música.

Esta experiência foi muito significativa e me instigou a continuar estudando e pesquisando o tema música e escola. Discutir a música como uma produção cultural e também como linguagem, que sensibiliza e provoca os sujeitos; conhecer os gostos musicais, os repertórios disponíveis no meio social onde circulam; pensar as práticas que vivenciam e os significados atribuídos à linguagem musical, tudo isso me inquietou e impulsionou indagações a pesquisar. Ação que relaciona-se com o meu envolvimento com a música, entendida na sua dimensão histórico-social. Esses caminhos e motivações me trouxeram à Faculdade de Educação da UFRJ e ao Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, o LEDUC, coordenado pela professora Patrícia Corsino.

Resgatando minha infância, vejo que a música foi muito explorada no que tange ao fator da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que, por ser uma criança dos anos 80, entre “Xuxa” e “Trem

---

<sup>1</sup> A Coleção, em sua origem, foi intitulada como “Era uma vez” e foi lançada nos anos 60, idealizada por Braguinha.

da Alegria”, vivenciei uma indústria fonográfica marcada pelo o aumento do consumo. Com estas referências, marco o lugar de onde falo e de onde constituo, criticamente, o meu discurso sobre música e gosto musical. Deste lugar, sou provocada a pensar as crianças no mundo contemporâneo e suas experiências com a linguagem, especialmente a musical. Tenho a marca da indústria cultural em minha infância, porém, não possuo uma visão inocente da mesma, tampouco me rendo à passividade, rompo com o senso comum quando, a música, em minha vida, transgride o “ouvido treinado” e o “ligeiramento” dos sentidos.

Sustentando-se nestes pilares, a presente pesquisa aborda os processos escolares de musicalização, partindo do pressuposto de que a musicalização com crianças desenvolve a sensibilidade musical e a percepção de sentidos e significados do material sonoro/musical no mundo e com os demais conhecimentos, tendo como objetivo conhecer e analisar os repertórios e as práticas culturais e musicais, bem como as ações, interações, experiências e produções de um grupo de crianças, de 4 e 5 anos, que freqüentam uma escola de Educação Infantil comunitária, com a linguagem musical.

Desta forma, ao analisar as linguagens vigentes, conseqüentemente seus discursos e sentidos, tornamo-nas instrumentos de investigação da própria infância e das crianças. A linguagem é parte constituinte do sujeito, do mundo e da criança, assim, indagamos: Quais são os repertórios musicais das crianças de 4 e 5 que freqüentam uma escola de Educação Infantil comunitária, localizada numa favela carioca?; Quais são as práticas sociais-musicais que participam nas diferentes esferas por onde circulam?; Como as crianças se relacionam com a linguagem musical?; O que as relações das crianças com a música revelam sobre suas infâncias e sobre o mundo contemporâneo?

A música conta, canta, toca e dialoga com a infância. No sentido mais amplo da palavra, o ato de musicalizar contribui para a constituição integral do ser humano, não apenas para a sua formação técnica, mas também na sua formação ética e estética de vida, pois “... a função estética da música inclui os pontos de vista do criador e do contemplador que, por sua vez, estão relacionados com a vivência interior e com a harmonia das personas individuais e coletivas.” (VICTORIO, 2008, p. 32). É nesta relação simbólica que o ato criador do homem se constitui, pois, por meio dela se comunica, expressa seus sentimentos, pensamentos e ações.

(...) a experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado

jeito de ser. E, com frequência, os alunos vivem a música como uma pressão em direção a movimentos ritmados e cantarolares ininterruptos. (...) Daí a intensidade soberana das emoções musicais, que também faz com elas se estendam, ao vivo, de coração a coração. (SNYDERS, 1992, p. 79)

Para esta investigação, num primeiro momento realizou-se uma “revisão de literatura”<sup>2</sup>, listando, dos últimos 10 (dez) anos, pesquisas em educação atuantes nesta temática. Neste mapeamento, percebeu-se que a maior parte das pesquisas, que entrelaçam música e escola, dizem respeito, prioritariamente, à educação musical. E, mesmo quando não se trata de escola, não há estudos na área musical que caracterizem, diretamente, a musicalização. Também tivemos uma ausência total de estudos que articulem infância, musicalização e escola.

A escolha, pelos últimos 10 (dez) anos, deve-se ao princípio de continuidade de minha busca, a partir do término da Graduação no ano de 2001, com o trabalho de conclusão de curso acerca do assunto. Buscamos pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades<sup>3</sup>, no Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e produções acadêmicas na ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)<sup>4</sup>, este último, por conta de esclarecimentos sobre os elementos de diferenciação entre “musicalização” e “educação musical”. Cabe salientar que no site da ABEM, só constam as produções acadêmicas até 2005, as mesmas encontradas no Portal da CAPES. Assim sendo, de 2006 a 2009, apenas tivemos como fonte o Portal do CAPES. Complementamos a busca por informações na leitura de alguns exemplares da Revista da ABEM, que apresentaram a situação e análise do campo da Educação Musical nas dissertações e teses de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação no Brasil.

Na pesquisa no Portal CAPES, utilizou-se duas expressões-chave para a busca: uma mais abrangente: “música e escola”, outra mais específica: “musicalização”. Da leitura dos resumos, partiu-se para a leitura, na íntegra, da produção acadêmica, dos que constavam em arquivos completos por meio da internet.

A partir das buscas feitas no portal da CAPES, percebeu-se que, o fato do ensino de música tornar-se obrigatório pós LDB de 1996, fomentou pesquisas acerca da arte na educação. De uma

---

<sup>2</sup> A “revisão de literatura” consiste numa pesquisa de caráter bibliográfico com o objetivo de mapear as produções acadêmicas de determinado assunto, priorizando dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e, inclusive, anais de congressos.

<sup>3</sup> Embora Loureiro (2010) afirme que “a pesquisa em educação musical no Brasil toma impulso com a implantação dos cursos de pós-graduação na área” (p. 79), direcionamos a “revisão da literatura” aos programas de Pós-Graduação em Educação, uma vez que não é a nossa intenção “disciplinar” a música nos “pacotes curriculares” da educação escolar.

<sup>4</sup> “A educação musical como área de pesquisa ampliou o seu espaço com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991. Essa entidade, além de favorecer e estimular novos projetos, pesquisas, eventos científicos e ações editoriais, trouxe, como um de seus objetivos, o propósito de incentivar a produção de conhecimento e estimular sua divulgação nos âmbitos público e institucional, gerando, positivamente, a reflexão, a crítica e a construção de novos conhecimentos.” (LOUREIRO, 2010, p. 89)

maneira geral, pouquíssimas foram as produções cujos sujeitos de pesquisas são as crianças. Constatei uma forte presença do tema na formação de professores, um espaço para a discussão sobre a presença da música nas propostas curriculares, perpassando pela inicial e continuada, seja pontuando a necessidade de uma formação técnica básica, seja expondo esta como sensibilizadora de conflitos pedagógicos. Tais dados vão ao encontro com o gráfico abaixo retirado da Revista da ABEM, número 5, demonstrando que 40% das pesquisas abordam a formação de professores:

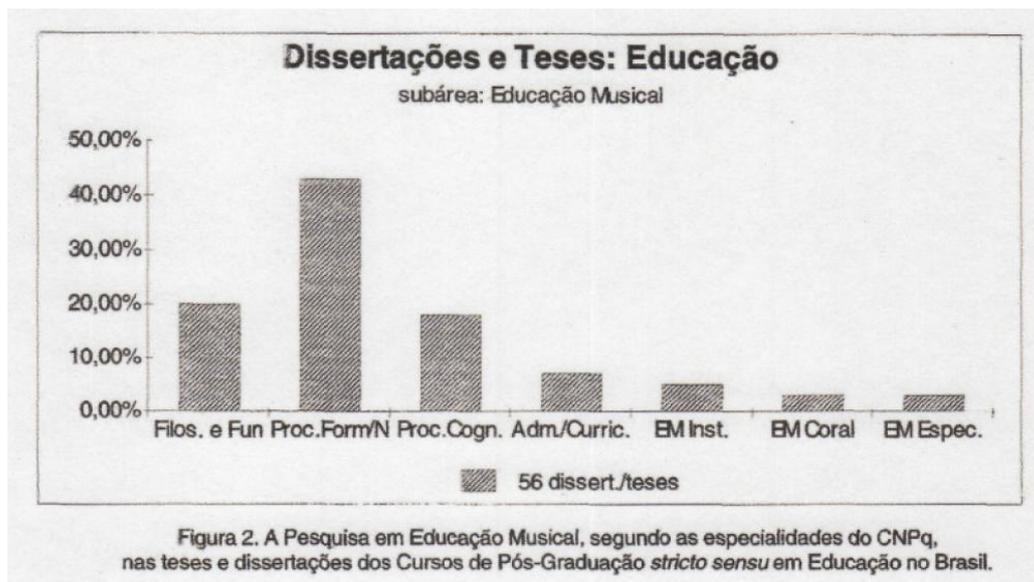


Tabela 1. FERNANDES, 2000, p. 49.

Outras pesquisas utilizavam os termos “motivação” e “facilitador” para caracterizar a função da música na escola, voltadas para um teor psicologizante, cognitivista. Mas, cabe ressaltar, que a edição 15 da Revista da ABEM apontou que até 2005 tivemos 201 produções sobre a educação musical, conforme o gráfico abaixo, que assumiram este caráter:

Tabela 2. A produção discente e as especialidades da subárea, da área Música, Educação Musical do CNPq (até 2005, sem incluir as listagens publicadas anteriormente) (Nogueira, 1997)<sup>7</sup>

Especialidade da educação musical	Quantidade de dissertações e teses
(1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical	14
(2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (educação básica e educação especializada)	201
(3) Processos Cognitivos na Educação Musical	18
(4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical	7
(5) Educação Musical Instrumental (conjuntos: banda, orquestra, etc.)	9
(6) Educação Musical Coral	14
(7) Educação Musical Especial	4
<b>Total</b>	<b>267</b>

Tabela 2. FERNANDES, 2006, p. 13.

Poucas produções continham um aporte teórico próximo da discussão aqui traçada, portanto, as utilizamos como leituras complementares. Nestes casos, referimo-nos, às discussões encontradas nas pesquisas sobre alguns teóricos que abordamos nesta pesquisa, como Adorno, Horkheimer e Vigotski. Apenas foi encontrada uma dissertação com fundamentação em Bakhtin, mas também relacionada à Educação Musical. Também havia uma dissertação sobre o pensamento político pedagógico de George Snyders, uma das referências bibliográficas da presente pesquisa. Na busca pela expressão “musicalização”, nenhuma pesquisa, utilizava este conceito explicitamente, apontam como incumbência da educação musical, na docência de um especialista em música.

Na leitura completa das produções acadêmicas, tivemos uma outra filtragem, que abordassem crianças de zero a cinco anos. Com isso, uma queda de 99,8% nas produções acadêmicas.

Ao pesquisar a expressão “musicalização”, a busca do Portal da Capes encontrou 35 (trinta e cinco) dissertações, mas, que abordavam a musicalização na educação musical. Já em teses, foram 9 (nove) resultados, destes, 2 (duas) pesquisas se aproximavam da temática em questão, mas não abordavam a pesquisa com crianças.

A única pesquisa que, de fato, aborda a musicalização no contexto das crianças é a de Macedo (2008), que traz uma abordagem sobre a música, próxima de nossa discussão, no viés de ouvir as crianças e as músicas que produzem sentido e significado para as mesmas. Seus instrumentos de coleta de dados foram oficinas, em que as crianças de uma escola pública afloravam seus gostos musicais, um de nossos instrumentos, iniciais, também. Seu foco foi a relação midiática com infância, cujo elo de ligação era a música. Apontou que a própria evolução tecnológica forneceu condições para a massificação da música, um exemplo é a criação de dvds musicais: “a música é para ver” (p. 72).

Seu estudo teve o objetivo de discutir a relação entre as crianças e as músicas cantadas e dançadas espontaneamente na escola, caracterizando a musicalização, embora não utilize este conceito. Adotou a perspectiva dialógica e alteritária de produção de conhecimento de Mikhail Bakhtin, a busca da verdade de Walter Benjamin, assim como as discussões sobre o fetichismo na versão de Adorno e Horkheimer. Sua pesquisa foi realizada com um grupo de vinte crianças, de seis e sete anos, de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisadora, além de propor uma reflexão sobre a infância na contemporaneidade, discutiu como as inovações tecnológicas vêm influenciando a esfera artística e reconfigurando as relações com a cultura, analisando como a predominância da imagem vêm alterando significativamente a relação com a música. A partir do material sonoro levado pelas próprias crianças, apontou questões acerca da música como produto,

no contexto contemporâneo, da indústria cultural e da massificação, levantou também o debate sobre a erotização precoce e discutiu a produção do gosto musical, este, ponto principal que pretendemos abordar, pois, a partir das experiências, constituímos a estética musical que, na esfera da subjetividade, se relaciona com a ética.

Esta “revisão de literatura”, nos mostrou a relevância da pesquisa desenvolvida, que traz os fios musicais que se entrelaçam nas falas das crianças, em seus gostos, suas preferências. Percebemos nos dados acima, que a pesquisa sobre música ainda é restrita, composição do campo disciplinar “educação musical” e não como produção cultural dos sujeitos. Ficou evidenciado, nas produções acadêmicas encontradas, que a “musicalização” não deixa de ser um momento da “educação musical”, mas, que o processo de musicalização ainda é obscuro na área da Educação, enfim, da Pedagogia.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, categorizada como pesquisa intervenção, em que a construção dos caminhos de pesquisa se deu, concomitante à atuação do pesquisador, de forma que os sujeitos investigados mobilizaram-se e participaram do trabalho de discussão e do caminhar da pesquisa. Os estudos de Bakhtin forneceram a fundamentação teórica para o estudo, tanto no que concerne à filosofia da linguagem e de sujeito, quanto de pesquisa.

Foram adotados alguns procedimentos metodológicos: a revisão bibliográfica e aprofundamento teórico; observações do campo - para reconhecer os sujeitos da pesquisa, o contexto da escola, estabelecer vínculos etc; as oficinas de musicalização, que se tornaram ensaios; rodas de conversas com as crianças; entrevistas com a diretora da escola e professora de turma. As atividades realizadas no campo foram registradas em diferentes formas: caderno de campo, gravação em áudio, fotografias, vídeo, para posterior análise e categorização.

A característica principal da pesquisa intervenção é a construção de seus caminhos na atuação de pesquisadores da área da infância, podendo ser considerada um paradigma de pesquisa. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador não está à margem, é um “ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e ação” (BESSET e CASTRO, 2008, p.27), pois os sujeitos investigados mobilizam-se de tal forma, que aderem ao trabalho de discussão e negociação do caminhar da pesquisa, daí a importância da narrativa. Negociações aconteceram e adaptações metodológicas foram realizadas com a finalidade de marcar a ação destes pequenos atores escolares. Mas, como o processo de escolarização é mediado, principalmente, por adultos, estes também participaram das negociações, por muitas vezes, soando como vozes centrais no que diz respeito à construção de repertórios e da estética musical das crianças. Assim, a pesquisa de campo foi realizada ao longo do segundo semestre de 2010 com a realização de rodas de conversas

e oficinas (que se tornaram “ensaios” durante as negociações), que desencadearam diálogos e situações inusitadas, rendendo discussões interessantes acerca da música e da pesquisa com crianças na escola.

O campo pesquisado foi uma escola comunitária de Educação Infantil, situada no Morro Dona Marta, no bairro Botafogo da Cidade do Rio de Janeiro, uma escola gerenciada por uma instituição educacional privada, também com assistência do poder público. A escolha por uma escola comunitária justifica-se pela aproximação intensa com as pessoas e a realidade local, além do próprio objetivo da Educação Infantil, ao fato desta constituir o ser humano em toda a sua contingência. O trabalho foi realizado com crianças de uma turma da Educação Infantil, pois, ao mesmo tempo em que compartilhei as experiências musicais, observei os sentidos presentes na escolarização da crianças, nesta etapa da escolarização. A faixa etária era de 4 a 5 anos, estes foram os principais sujeitos da pesquisa: as crianças. Por se tratar de uma pesquisa com crianças, foi necessário que o pesquisador se colocasse no ponto de vista delas, observando o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez. Foi o lugar da extopia, pois...

devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Ouvir, entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, as músicas escutadas e cantadas, entender a história. Ver e ouvir foram ações cruciais para compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e afastar-se; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se sustentou na sensibilidade e na teoria e foi produzida, inclusive, na investigação.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, estudamos o referencial teórico da pesquisa em ciências humanas e da pesquisa com crianças, elencando a pesquisa intervenção como opção metodológica central. O quadro teórico que embasou as concepções e reflexões aqui discutidas, bem como as experiências analisadas parte dos estudos da linguagem, foram Bakhtin (1976, 1992, 2003, 2006) e Vigotski (1991, 2001a, 2001b, 2001c, 2005).

O segundo capítulo, partindo da relação música e produção de sentidos na Educação Infantil, caracteriza a música, enquanto arte, linguagem e cultura, também aborda a experiência estética na Educação Escolar e, principalmente, os fundamentos curriculares sobre a musicalização na Educação. É neste capítulo que a pesquisa apresenta a centralidade da fundamentação teórica, retomando as idéias da Psicologia da Arte de Lev Vigotski e a visão crítica sobre a indústria cultural

de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Debruçou-se, ainda, em Penna (1990), ao abordar a democratização da cultura e os elementos diferenciais do processo de musicalização, Snyders (1997), ao defender que a escola pode (e deve) ensinar as alegrias da música numa perspectiva progressista e Duarte Jr (1995), ao tratar dos fundamentos estéticos da arte na educação.

O terceiro capítulo traz, principalmente, as falas das crianças, que assumem vez e voz nessa dissertação, justificando-a, de certa forma. Algumas coleções foram organizadas com os registros do campo (no caderno de campo e com as transcrições de áudio e vídeo), constituindo um momento interpretativo da pesquisa à luz da fundamentação teórica estudada.

Se as músicas, por diversas que sejam, de alguma forma estão na escola, coube, nesta pesquisa, conhecer os repertórios que circulam entre as crianças, seus gostos e apreciações musicais, discuti-los e ampliá-los. Diferentes experiências musicais se entrecruzaram e a troca pôde dar lugar a novas descobertas, apreciações e sensibilizações. Conhecer o que os sujeitos trazem de seus repertórios musicais e de suas práticas culturais, provocar novas experiências musicais, entendendo que a ação musical, vista como produção de significados, instaurou novas relações dos sujeitos entre si e deles com a arte.

## CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA: A PESQUISA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS

### 1.1 O referencial metodológico em Bakhtin e Vigotski e a pesquisa em Ciências Humanas

*A linguagem põe e supõe o outro.  
Benveniste, 1966*

A pesquisa em Ciências Humanas pode ter orientações a partir de diferentes referenciais, pois é marcada por concepções de homem, de ciência e de verdade, ou seja, por uma opção filosófica, uma visão de mundo. Neste sentido

Torna-se fundamental a adoção de um enfoque metodológico que resgate no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural. Ser sujeito é ter direito de se colocar como autor das transformações sociais. Uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade. É na linguagem, e *por meio* dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 21)

Por se situar no campo da linguagem, esta pesquisa teve como um dos referenciais metodológicos os estudos de Mikhail Bakhtin, que fundamentou sua teoria sobre a comunicação humana na materialidade da linguagem, numa perspectiva histórica e dialógica.

As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. (AMORIM, 2008, p. 98)

Para o autor, as Ciências Humanas são as ciências do discurso, assim a pesquisa que se propõe a conhecer os sujeitos, caracteriza-se por um movimento dialógico, que se manifesta nos limites da tentativa de compreensão e de diálogo com o outro.

O “homem no homem” não é uma coisa, um objeto silencioso; é outro sujeito, outro “eu” investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe auto-revelar-*selivrement*. Do autor que vê, interpreta, descobre esse outro “eu”, isto é, descobre o homem no homem, exige-se um novo enfoque desse homem – o *enfoque dialógico*. (BEZERRA, 2008, p. 194)

Assumir a diversidade dos discursos anunciados pelos diferentes sujeitos da pesquisa e seus sentidos singulares, possibilitou observar a relação entre forças desiguais que os produzem e que os atravessam. O pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo (a interpretação e reinterpretação na circulação dos enunciados, estabelecendo a condição de sentido

do discurso) ou de polifonia (diversas vozes presentes proferidas de diferentes lugares e tempos sociais) de Bakhtin revelam os conflitos e tensões que circulam nos lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos, que não são necessariamente simétricos, como nos afirma Fiorin (2008):

O discurso em Bakhtin é linguístico e histórico. No entanto, o autor russo não apreende essa historicidade discursiva por meio de “anedotas” acerca da produção de um determinado discurso. Com o conceito de dialogismo, capta-a no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na relação com o discurso do Outro que se apreende a história que perpassa o discurso. Essa relação está inscrita na própria interoridade do discurso, constitutiva ou mostradamente. Com a concepção dialógica da linguagem, a análise histórica de um texto deixa de ser a descrição da época em que o texto foi produzido e passa a ser uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos sêmicos, deslizamentos de sentido, apagamentos de significados, interincompreensões, etc. Em síntese, em Bakhtin, a História não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico. Por isso, para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos. Enfim, é preciso captar o dialogismo que o permeia. (p. 191-192)

Diferentes vozes participam da produção de sentido, uma multiplicidade de consciências independentes e imiscíveis, cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso, já que “o objeto<sup>5</sup>” das ciências humanas é o ser expressivo e falante.

Bakhtin (2003) desenha uma sociologia do discurso, chamando a atenção para o fato de que o discurso verbal, em qualquer esfera da vida, não pode ser compreendido fora da situação social que o engendra, não existindo isoladamente, na medida em que o sujeito participa do fluxo social, num constante processo de interação e troca com outras formas de comunicação. Freitas (2007) ratifica esta posição afirmando que “considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (p. 29).

Não são disfarçadas, tampouco inconscientes, estas vozes são traduzidas nas diversas maneiras ao trazer o discurso do outro ao seu, pois, sempre vai haver uma “refração”, ao levantar quais fios se entrelaçam. Precisamos saber onde os mesmos se encontram com as práticas sociais, “mergulhar” no contexto para encontrá-los. Necessário neste “mergulho”, o olhar excedente de

---

<sup>5</sup> No sentido bakhtiniano usar o termo “objeto” pode caracterizar uma redução do outro, é ignorar-lhe a característica principal, a de “sujeito”, alguém que fala, que tem a palavra. Justificamos, portanto, o uso das “aspas” ao nos referirmos ao objeto. Objeto aqui, nesta pesquisa, tem o valor de sujeito. Para efeito disto, não há uma justaposição de discursos, nem a onipotência do olhar do pesquisador, característica central do estruturalismo, e sim um reconhecimento dos parentescos e/ou distanciamentos dos discursos. “O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação da resposta, nele sempre há dois (como mínimo dialógico). Este personalismo não é um fato psicológico mas de sentido.” (BAKHTIN, 2003, p. 410)

nossa própria visão, para, na discursividade, colocar-se no lugar do outro, sem ser o outro. O olhar de pesquisador é tentar captar algo de como o sujeito se vê, para depois assumir o seu lugar exterior.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desbroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, e do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p.23)

Isso exige do pesquisador a descentralização de seu olhar para entender, por meio das falas dos sujeitos (nesta pesquisa, as crianças), os mundos sociais e culturais. É na linguagem que encontramos a centralidade da pesquisa em Ciências Humanas:

Linguagem polissêmica, polifônica. Linguagem que constitui os sujeitos, a cultura. Reflete e refrata a realidade. Linguagem que transforma a palavra abstrata de dicionário em palavra significada, contextualizada. Contada, cantada, escrita, pensada. Linguagem que é diálogo na história... (NOGUEIRA, 2001, p. 101)

Alguns autores, como Japiassu (2000) e Santos (2008) já alertam que a neutralidade em pesquisa nas Ciências Humanas é um mito, portanto, como pesquisadores, nossos fios se entrelaçam com os dos pesquisados, mas, faz-se necessário também estar na posição do outro, produzindo um sentido exotópico. Sobre este conceito, Todorov escreve, em seu prefácio do livro de Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (2003, p. XIX) que:

uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; e, para a personagem, essa alguma outra pessoa é, claro o autor: é o que Bakhtin chama a “exotopia” deste último.

O conceito de exotopia de Bakhtin (2006) é um dos pilares metodológicos desta pesquisa, pois confirma o posicionamento do indivíduo perante outras culturas e outras realidades, permitindo uma busca de entendimento dos acontecimentos e dos atores, enquanto atitude responsiva, ao constituir a alteridade: “urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste.” (p. 23). Isto traz o movimento de “estar-junto” para, depois, afastar-se, buscando entendimento sobre os significados e sentidos presentes nas relações entre sujeitos.

Para o filósofo da linguagem, a dimensão ética da atividade estética é também elemento-chave para o entendimento da atividade de pesquisa, que está representada neste conceito de exotopia. De acordo com Amorim (2003), “esse conceito quer dizer que a obra de arte é lugar de tensão porque entre o eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (p.14). Esse é um lugar de exotopia, afirma Amorin (ibid.). O pesquisador ocupa uma posição que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar. Seu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo: “Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. (p. 14).

Segundo Bakhtin (2003), no processo da pesquisa, é preciso considerar o lugar de onde observo, escuto, pergunto, meço, avalio – a exotopia – entendendo que o objeto pesquisado das Ciências Humanas, tanto quanto o pesquisador, é sempre um sujeito implicado, interessado e situado.

Vigotski (2001a, 2005) também traz contribuições para pesquisas em Ciências Humanas, assim como para a presente investigação, ao pensar a linguagem, a história e o sujeito. Com estes três conceitos, constituí uma compreensão marxista de sociedade, visão esta que reconhece a presença do homem na história, valorizando a arte e a linguagem.

Baseando sua Psicologia na Sociologia e na História, numa linha marxista, entende a criança como produtora de cultura e a reconhece como sujeito histórico. Toma a linguagem na centralidade da produção humana, enquanto realização do pensamento:

Por sua estrutura, a linguagem não é simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão pela qual não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na linguagem (VYGOTSKY, 2001a, p. 412)

Entende a linguagem como experiência criativa ininterrupta, pela contribuição que oferece à ética, à estética e às crianças como sujeitos sociais, que produzem linguagem e cultura nas interações que estabelecem.

Nesse contexto, consideramos que é preciso superar o mito do protagonismo infantil e analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas formas de interação entre crianças e adultos, compreendendo a infância com categoria e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos. Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com

crianças pesquisamos sempre relações (Vigotski, 1984), o que torna fundamental ver e ouvir. (BARBOSA, KRAMER E SILVA, 2008, p. 86)

Vigotski ao defender a ideia que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas, mostra que toda a relação de sujeito-sociedade é movida pelas *interações* com outras pessoas, que conduzem à aquisição de novos conhecimentos que modificam os anteriores. Tal movimento se dá por meio de um princípio-chave vigotskiano, a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo, é na linguagem que a cultura se manifesta.

E como entrelaçar estas questões com os desafios da pesquisa com crianças? Como conhecer o particular, sem abdicar a totalidade que se revela? Como entender o texto (o discurso) e o contexto (a história)? No caso da pesquisa com crianças, o fundamental é ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios e as vozes nos seus enunciados, gestos e expressões.

## 1.2 As crianças como sujeitos de pesquisa

*Acho que a criança é mais poeta porque ignora as receitas.  
Ignora as prescrições. Essas ignorâncias subtraem as crianças  
dos regulamentos, do sério.  
Manoel de Barros*

*Eu fico com a pureza da resposta da criança...  
E a vida?  
É bonita, é bonita e é bonita!  
Gonzaguinha*

Tomando como referencial os estudos de Corsaro (2001), as teorias sociológicas que estudam a infância buscam uma libertação de antigos paradigmas, que consideram o desenvolvimento social infantil, exclusivamente, como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Para o autor, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas, também, um processo de apropriação e reinvenção.

Sarmiento (2004) também reconhece as crianças como atores sociais, com capacidade de produção simbólica e constituição de suas representações e crenças, deste modo, chama a atenção para as produções culturais das crianças. Afirma que a criança tem de ser compreendida como ser social, no contexto, nas relações/interações com os seus pares.

Cabe compreender, portanto, as crianças como agentes sociais ativos e criativos, produtores de suas próprias culturas, que participam e contribuem com a produção das sociedades adultas. Por sua vez, a cultura é constituída pela linguagem e entende-se a linguagem como um sistema de significados (manifestando-se, por exemplo, por meio da escrita, das artes - cinema, música etc –, ou seja, a linguagem verbal e não-verbal), criados pelas sociedades ao longo da história,

constantemente revistos. As crianças, por meio da linguagem, reinterpretam e produzem cultura. Suas produções contêm o conhecimento das gerações, fornecendo zonas de abertura para modificações na/da sociedade.

Nas últimas décadas, o interesse pelas crianças deu origem a numerosos estudos sobre elas e sobre infância, que usaram e delineararam uma variedade de métodos. Uma tendência geral, intensificada ao longo dos últimos vinte anos, tem sido a pesquisa *com* as crianças, que “repositona as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa” (CORSARO, 2001, p. 57). No caso da pesquisa em pauta, nos sustentamos na pesquisa com crianças, traduzida na perspectiva da categoria *intervenção*, que fundamentaremos mais à frente.

Nessa perspectiva, em vez de pesquisar **a criança**, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar **com a criança** as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (CASTRO E JOBIM E SOUZA, 2008, p. 53)

Sendo as crianças os principais sujeitos da pesquisa, é por meio da sua palavra que procuramos estabelecer as interlocuções desta investigação. Ouví-las foi fundamental. A palavra – com seus ditos, presumidos e acentos apreciativos - foi (é) um importante meio de estabelecer o processo interativo. Crianças, ainda pequenas, entendem as nuances do processo dialógico, que vai além do simples encontro físico de pessoas e do ato motor da fala; pressupõe a compreensão, a atribuição de significados e a atitude responsiva diante do enunciado. Assim, “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13)

Em primeiro lugar, faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos *ouvir* ou *escutar*, para ir um pouco além. A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ascuta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto -, sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais (ROCHA, 2008, p. 44-45)

Desta forma, interessa ao pesquisador “ouvi-las” como forma de conhecer e ampliar a sua compreensão sobre culturas infantis, o estabelecimento de uma permanente relação comunicativa, um diálogo intercultural, já que a relação que se dá entre sujeitos é oriunda de diferentes lugares sociais que ocupam.

Na pesquisa *com* crianças, a busca e a construção coletiva se dão na interação dialógica, que só pode ser alcançada mediante rompimento da visão adultocêntrica. É preciso que o pesquisador se decline em direção aos desvios, apontados pelo olhar infantil do processo investigativo da pesquisa, a partir das trocas de experiências, conhecimentos, valores e negociação de sentidos. É a cultura infantil evidenciada e o reconhecimento das vozes das crianças, sujeitos de pesquisa e não meros objetos de investigação. Por se sustentar em trocas e interações, a pesquisa *com* crianças não é unidirecional. Neste sentido, Bakhtin, ao retratar a pesquisa no campo das Ciências Humanas, ressalta que “temos que mergulhar”, estar-junto, pertencer.

O processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes das crianças, suas perspectivas, seus interesses. As crianças participaram como informantes, dando depoimentos, conversando, interagindo nas situações/experiências. Meus “ouvidos” estiveram menos impregnados de pré-conceitos, para revelar as interações e as produções infantis, já que o objetivo desta pesquisa foi conhecer e analisar os repertórios e as práticas culturais musicais bem como as ações, interações, experiências e produções de um grupo de crianças, de 4 e 5 anos, que freqüentam uma escola de Educação Infantil comunitária, com a música.

Por meio da música, e, por algumas outras expressões apresentadas, conhecemos o repertório musical que circula entre as crianças, seus gostos e apreciações musicais, discutindo-os e ampliando-os.

A razão de valorizarmos a música (...) depende de um reconhecimento de que música é um dos grandes modos simbólicos a nós disponíveis (...). Quando alguma obra de arte nos afeta, é mais que estimulação sensorial ou algum tipo de indulgência emocional. Estamos ganhando algum conhecimento e expandindo nossa experiência. (SWANWICK, 2010, p. 133)

Diferentes experiências musicais se cruzaram durante a investigação e a troca pôde dar lugar a novas descobertas, apreciações e sensibilizações. Conhecer o que os sujeitos infantis trazem, seus repertórios musicais e suas práticas culturais, provocando novas experiências musicais, entendendo que a ação musical, vista como produção de significados, que visa a interlocução entre os sujeitos, instaurou novas relações deles entre si e deles com a arte. Como nos instiga Bakhtin (2003), na busca ética pela unidade entre os três campos da cultura humana: ciência, arte e vida.

### 1.3 Dos procedimentos metodológicos de pesquisa: A pesquisa intervenção

#### *O apanhador de desperdícios*

*Uso a palavra para compor meus silêncios.*

*Não gosto das palavras*

*Fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito*

*Às que vivem de barriga no chão*

*Tipo água pedra sapo.*

*Entendo bem o sotaque das águas.*

*Dou respeito às coisas desimportantes*

*E aos seres desimportantes.*

*[...]*

*Amo os restos como as boas moscas.*

*Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.*

*Porque eu não sou da informática:*

*eu sou da invencionática.*

*Só uso palavras para compor meus silêncios*

*Barros, 2003, p. IX*

*Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção.*

*Walter Benjamin*

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa quanto à forma de investigação, por buscar, em diferentes técnicas interpretativas, o entendimento de uma rede complexa de significados. Toma o ambiente natural como a fonte de dados – uma turma de crianças de 4 e 5 anos de idade de uma escola comunitária- , construídos ao longo de um corte temporal - segundo semestre de 2010.

Caracterizamos esta pesquisa como “intervenção”, já que esta constrói seus caminhos na atuação no campo investigado. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador não está à margem, é um “ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e ação” (CASTRO, 2008, p.27), pois os sujeitos investigados mobilizam-se de tal forma, que aderem ao trabalho de discussão e negociação do caminhar da pesquisa, daí a importância da narrativa:

(...) Por narrativa entendemos o processo pelo qual os participantes se revelam mutuamente como sujeitos singulares, contando suas experiências, escutando as dos demais, enfrentando as diferenças em relação ao modo particular de cada um compreender as situações, de sentir e estar no grupo (...) A narrativa interpela os sujeitos à revelação do que são: o que fizeram e como fizeram; o que fazem e como fazem (CASTRO, 2008, p.32).

Tratando-se de narrativas, a linguagem ocupa, portanto, um papel central, seja verbal, corporal, gráfica, teatral, musical. Ao favorecer um espaço de narrativa abrimos caminhos que

possibilitam compreender o papel do *outro* na construção de significados, considerando, assim, a linguagem como uma “via de mão dupla”.

Motta (2011) retoma a fala de Vigotski, salientando o papel do “outro” e a relação instituída no reconhecimento deste papel.

(...) é fundamental tanto na constituição do eu, quando no desenvolvimento e aprendizagens que o sujeito fará ao longo da vida. A relação social não é composta apenas de dois elementos, é uma relação dialética entre o eu e o outro, e implica um terceiro: o elemento semiótico que é constituinte da relação e é nela constituído. O sujeito se constitui numa relação onde o outro é outro de si mesmo. Traçando um paralelo à metalinguagem, pensaríamos numa “metaconsciência”: o eu se pensa a partir de um outro que é, ao mesmo tempo, ele mesmo. A subjetividade, dessa perspectiva, é produto de uma relação dialética. Processo permanentemente constituinte e constituído, está na interface do psicológico e das relações sociais. (p. 70)

Buscando uma reflexão nos dizeres de Benjamin (1994), temos com fundamentação que “o narrador retira da experiência o que ele conta: a própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiências dos seus ouvintes” (p. 201). A pesquisa intervenção permite a criação de espaços de fala em que outros enunciados, além dos pertencentes ao pesquisador, possam ser produzidos.

Etimologicamente, a palavra *intervir* (do latim, *interventio*) significa “vir entre”, “interpor-se”. Por esta razão, é sinônimo de mediação, de interseção, de cooperação; mas também, ao mesmo tempo, ou, em outros contextos, é sinônimo de intromissão, de ingerência, de intrusão violenta, ou, quando menos corretiva, se pode converter em mecanismo regulador, pode-se associar à coerção e à repressão para a manutenção ou reestabelecimento da ordem estabelecida, dependendo do objetivo de cada pesquisa. Então, por que intervir? Na perspectiva em pauta, a intervenção, propondo oficinas/ensaios, provocando algumas experiências musicais, revelou os gostos musicais das crianças, seus sentidos para a sociedade atual, os significados que são atribuídos na infância escolarizada, conhecendo-se melhor as crianças e as formas como constroem seus significados por meio da música. A pesquisa intervenção não objetiva a mudança (imediata), até porque a mudança é fruto da relação teoria e prática, mas provoca interações que podem (ou não) modificar os sujeitos envolvidos.

Assim, coadunando com Jobim e Souza (1994), a pesquisa incorporou os estudos de Bakhtin e Vigotski, já que oferecem uma construção teórica que coloca a linguagem como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as Ciências Humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade. Defendemos, portanto:

(...) metodologias que considerem as crianças parceiras na investigação, uma vez que possuem faculdades simbolizadoras, tentando combater desta forma a marginalização ou exclusão dos que quase nunca estão presentes na investigação, como as crianças, por não possuírem as ‘credenciais’ escolares, acadêmicas ou profissionais consideradas ‘certas’. (TOMÁS, 2008, p.388)

Para a fundamentação teórica e para o estabelecimento desta parceria, foram adotados os seguintes instrumentos e procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e aprofundamento teórico; observações do campo (para reconhecer os sujeitos da pesquisa, o contexto da escola, estabelecer vínculos etc); oficinas/ensaios de musicalização (no caso, a proposta de oficina, inicial, assumindo a intervenção, foi substituída por ensaios); rodas de conversas com as crianças; entrevista com a professora da turma pesquisada e com a direção da escola. Foram feitos registros no caderno de campo, fotografias e também gravação em áudio e vídeo que, posteriormente, foram transcritos. Quando tratava-se de observação, o registro no caderno de campo e fotografias contemplavam o objetivo de “entrar” e “sentir” o campo. Quando na etapa de “pertencimento”, foram necessárias as gravações em áudio, pois eram as falas (pesquisador e pesquisados) que se inter cruzavam, muitas vezes, que precisavam ser ouvidas também em suas pausas e euforias. Mas, a utilização de vídeo foi de suma importância nos ensaios, quando assumi a pesquisadora-musicista-interventora que pertencia, plenamente, àquele universo. A câmera era os meus olhos, ao mesmo tempo que representava o outro, o *excedente da visão*, nas palavras de Bakhtin (2003). Assistir os vídeos foi um ato *exotópico*, o distanciamento necessário entre o *outro* e *eu*. Gestos, expressões, assim, como as falas, foram capturados, para uma transcrição não apenas descritiva, mas interativa, dialógica e expressiva.

Ao entrar no campo, num primeiro momento, apenas observamos a dinâmica, o cotidiano, o dia-a-dia dos sujeitos de pesquisa. Precisávamos fazer parte do grupo, já que a pesquisa intervenção consiste neste “estar-junto”. As notas de campo realizadas no decorrer da pesquisa, revelam a construção do pertencimento do pesquisador junto aos sujeitos pesquisados:

Desço para pegar minhas coisas que ficaram em sala para poder ir embora. Encontro uma das senhoras, voluntária do Projeto de Leitura.

Voluntária: Você é do Laranja?

Como se eu já pertencesse ao grupo.

Pesquisadora: Quase! (rindo).

Explico que sou pesquisadora da UFRJ. A voluntária pergunta se sei quantas crianças fazem aniversário em novembro e dezembro. Conduzo-na até o cartaz dos aniversariantes e contamos que são seis crianças no total. Me agradece e nos despedimos.

(Caderno de Campo, 19/10/2010)

Criança da Turma: Qual é a sua escola?

Pesquisadora: UFRJ

(Interessante que, até aquele dia, eu não tinha me apresentado mais especificamente, mas, ela, provavelmente, lembrou de uma conversa transversal que tive com algumas crianças, enquanto tomavam banho num outro dia, em que, ao me perguntarem, respondi que era estudante.)

Criança: É a letra do meu nome, o “J”, meu nome é Júlia!

(Caderno de Campo, 03/11/10)

Após esta entrada, a proposta era a de realização de “oficinas”, mas, ratificando o marco da pesquisa intervenção, foram feitas negociações entre os sujeitos da pesquisa, declinando a ideia de “oficinas” para “ensaios”, seguidos de rodas de conversa com as crianças.

Diretora: Quanto tempo você vai ficar? Mais de um ano, não é, para fazer a pesquisa?

Psicóloga: Hum, já sei o que você está pensando!!!

Diretora (rindo): No Natal, ela vai tocar no Natal!

(Transcrição de áudio, 21/09/2010)

Da sala escuto o refeitório. Cantavam alto a música da formatura, mas escutei apenas as vozes dos adultos, nenhuma voz de criança, estas, paralelamente, conversavam.

Dirigi-me ao refeitório. Lá, as crianças lanchavam biscoito e leite. Conversei bastante com a professora da turma. Ela comentou sobre o ensaio de Natal. Perguntou se eu queria participar, respondi que sim. Combinamos, a princípio, que eu narraria o auto de Natal. Foi quando sugeri que eu poderia tocar violão ou teclado na parte final da peça, quando cantariam “Noite Feliz” (A Diretora a já tinha sugerido a minha participação no primeiro dia que estive na instituição. Fechamos que eu tocaria então teclado, que participaria dos ensaios nas quartas e sextas, bem cedo. Pensamos também em utilizar a bandinha rítmica, que se encontra no “sucatório”. A professora gostou da ideia.

(Caderno de Campo, 17/11/2010)

Alguns dias depois, a professora nomeia o uso de quaisquer instrumentos como “baguncinha”, demonstrando resistência e distanciamento da proposta. A impressão que deu é que a música seria apenas para a apresentação e sem teclado, ou seja, a “baguncinha” não seria permitida. Fiquei frustrada e sozinha na sala, pois as crianças foram encaminhadas ao refeitório.

(Caderno de Campo, 19/11/2010)

Expliquei novamente o que eu tinha entendido quando combinamos. A professora ficou em silêncio pensando. Então reforcei: *Maria, o combinado não é tocar também teclado na peça que será apresentada ao Reitor? Então? Por isso vim.* Ela reforçou: *Hoje não dá, já tem aula disso, daquilo, vai ficar tudo atrapalhado. Você vem cedinho amanhã? Tem que ser cedinho, senão atrapalha o resto da rotina. Vamos ficar só com o ensaio, esta coisa de bandinha não dá muito certo.* Para não contrariar, confirmei presença. Não fiquei nem para observar as crianças, pois percebi que a professora não queria a presença de duas pessoas em sala. Dei um tchauzinho para as crianças. Um quatro correram até a porta e perguntaram: *Você não vai cantar hoje com a gente? Cadê o violão?* Respondi que amanhã nos encontraríamos para cantar. Uma menina disse: *Ah, não, amanhã já é muito tarde.* Ri. Outro pergunta: *Por que?* Respondo que hoje tem outras atividades, que não

daria tempo. O menino diz: *Dá sim, é só a gente não ir para o terraço hoje.* Respondi: *Vamos deixar para amanhã, tá? A Ana não veio hoje, precisamos da ajuda dela.* Meio inconformado, o menino dá três cabeçadas de leve na minha barriga e na última me abraça.  
(Caderno de Campo, 19/11/2010)

Só a presença no contexto da pesquisa, as perguntas e propostas do pesquisador, já constituem uma intervenção, uma vez que estão sujeitas a negociações, mal-entendidos, esquecimentos, ou até, recusas. Significa, outrossim, que na pesquisa com crianças, os ‘desvios’ provocados pelas relações, podem dispersar as intenções e modificar o planejamento do pesquisador, convidando pesquisador e pesquisados a refletirem sobre os acontecimentos deslanchados pela própria pesquisa, avaliando-a e redirecionando-a.

As atividades realizadas no campo foram registradas de diferentes formas: caderno de campo, gravação em áudio, fotografia e vídeo, para posterior análise e categorização, já que “o falar para Bakhtin vai muito além da oralidade – engloba gestos, entonações, olhares, os ditos e os não-ditos. Nos registros constam palavras que narram histórias, que tecem memória. As próprias crianças percebem a importância do registro no transcorrer da pesquisa:

Criança: Oi, tá escrevendo de novo? Você tá sempre escrevendo!!!  
Pesquisadora: Sim, lembra? Sou pesquisadora... Anoto o que observo!  
(Caderno de Campo, 19/10/2011)

Três crianças, bem pequenas, pararam em minha frente, muito curiosas, me observaram escrevendo. Perguntei se elas sabiam o que eu estava fazendo. Duas balançaram a cabeça representando um “não”. A terceira, bem de frente a mim, apontou o dedo para a minha caneta. Perguntei: *Escrevendo?* Fez com a cabeça que “sim”.  
(Caderno de Campo, 03/11/2011)

De acordo com Bakhtin (2003), a pesquisa em Ciências Humanas é sempre estudo de textos: diários de campos, transcrições de entrevistas, nesta pesquisa, de áudio e vídeo também – mais do que aparatos técnicos – modos de conhecimento. O “estar-junto”, neste sentido, representa a compreensão das narrativas registradas. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais na pesquisa *com* crianças.

O consentimento verbal da criança, neste “estar-junto”, para os registros também é importante na pesquisa intervenção com crianças. Explanei a proposta de pesquisa na primeira roda de conversa com as crianças. Nesta roda de conversa, formal, combinada e planejada, o gravador de áudio foi colocado no centro da roda, já que são crianças pequenas e, por ainda não saberem ler e escrever, optei por outra forma de consentimento, a gravação. Perguntei se sabiam a função do

aparelho, chegando à pergunta crucial. A ideia não era apenas de aceite, era a de um “combinado”, imerso nas intencionalidades do pesquisador.

Pesquisadora: Antes de falar quem sou eu, vou perguntar pra vocês se alguém conhece esse aparelhinho que está aqui no chão...  
 Criança: Celular!  
 Criança: Telefone!  
 Criança: Não, uma máquina!  
 Criança: Gravador, gravador!  
 Pesquisadora: Ele é um MP5.  
 Criança: Gravador, eu falei...  
 Pesquisadora: Já ouviu falar em MP5? O que faz um MP5?  
 Criança: Tem música!  
 Pesquisadora: Ah, ele tem música! Isso! Como tem música também dá pra gravar a nossa voz. Então, vocês deixam eu gravar todas as vozes aqui da sala?  
 Crianças em coro: Sim!  
 Criança: Deixo.  
 Criança: Pode.  
 Pesquisadora: Então ó, não pode mexer nele. Ele vai ficar aqui no chão  
 Professora: Combinado? Pode ficar ali?  
 Crianças em coro: Pode!  
 Professora: O MP3 dela pode ficar ali que ninguém vai mexer?  
 Crianças em coro: Pode!  
 Crianças em coro: Pode!  
 Professora: Combinado? Então ele vai gravar tudo que nós conversarmos.  
 (Transcrição de audio, 03/11/2011)

Além disso, iniciei uma conversa sobre o que é pesquisa e o que seria pesquisado, com a presença primordial da fala das crianças, que demonstraram compreensão sobre esta ação, a de “pesquisar”.

Pesquisadora: Aqui não sou professora, aqui eu sou pesquisadora. O que faz uma pesquisadora?  
 Criança: Hum...  
 Criança: Pesquisa.  
 Pesquisadora: Vocês sabem o que faz uma pesquisadora?  
 Criança: Pesquisa as coisas...  
 Pesquisadora: Pesquisa as coisas... Que coisas?  
 Criança: Livro!  
 Criança: Papel! (...)  
 Pesquisadora: A gente pode escolher o que vai pesquisar. Maria você passa pesquisa pra eles?  
 Professora: Nós quando fomos fazer o projeto do Noel Rosa “teve” pais que trouxeram pesquisas.  
 Pesquisadora: Pesquisaram o assunto, uma coisa...  
 Professora: Pesquisaram o Noel... Pesquisaram na internet...  
 Pesquisadora: E o que será que eu vim pesquisar aqui?  
 Criança: Hum...  
 Pesquisadora: Eu tô aqui sentada olhando quem?  
 Crianças em coro: Todo mundo!

Pesquisadora: Todo mundo. E eu vim pesquisar então quem?  
 Criança: Você.  
 Criança: Nós.  
 Criança: Gente.  
 Pesquisadora: A gente quem?  
 Criança: Nós, todo mundo.  
 Crianças em coro: Crianças!  
 (Transcrição de áudio, 03/11/2011)

Depois de dialogar com as crianças sobre o significado da ação “pesquisar”, busquei aproximações com a música.

Pesquisadora: Crianças... Mas eu escolhi uma coisa assim bem legal que as crianças também gostam para pesquisar. Ó, vou fazer só um gesto...  
 (Pesquisadora levanta e finge ouvir música, balançando o corpo)  
 Criança: Dançar!  
 Pesquisadora: Quase...  
 Criança: Ouvir!  
 Professora: Vocês adoram...  
 Criança: Ouvir música.  
 Criança: Música!  
 Pesquisadora: Vocês gostam de música?  
 Criança: Gosto.  
 Criança: Eu não...  
 Pesquisadora: Quem gosta de música levanta a mão!  
 Criança: Eu não...  
 Pesquisadora: Abaixa a mão.  
 Pesquisadora: Quem não gosta de música?  
 (Burburinho novamente)  
 Criança: Eu não gosto...  
 Pesquisadora: Você não gosta?  
 Criança: Nem eu!  
 Pesquisadora: Mas, por quê?  
 Barulho de várias crianças falando juntas.  
 Criança: Eu não gosto quando a música é muito alta.  
 Pesquisadora: Quando a música é muito alta aí o ouvido não aguenta...  
 Criança: Eu gosto...  
 Pesquisadora: Eu também gosto de uma música baixinha...  
 Criança: Aí a gente abaixa...  
 Pesquisadora: Isso, a gente abaixa. Aí resolve o problema, não resolve? Então olha só, eu vim pesquisar as crianças...  
 Criança: E as músicas.  
 Pesquisadora: E a música. Música que vocês escutam, música que vocês cantam...  
 Criança: Musica que agente canta aqui.  
 (Transcrição de áudio, 03/11/2011)

O “aqui” na última frase da fala acima demonstra a lucidez que a pesquisa em Ciências Humanas é contextualizada e que esta contextualização é marcada por territórios, tempos, histórias. No caso, o ambiente escolar era o local escolhido, mas, com a clareza que este lugar é marcado por diferentes vozes, oriundos de outros diversos lugares sociais que estes sujeitos ocupam.

Importante também discutir o caráter de autorização da pesquisa *com* crianças. Quem autoriza a imagem, a gravação, a transcrição da criança? Neste caso, Kramer (2002), questiona esta relação de autoria/proteção existente nas pesquisas. É importante ressaltar que nesta instituição os pais assinam uma autorização para uso de imagem e gravação em áudio para fins pedagógicos e de pesquisa. Os pais mantêm uma relação de confiança com a escola, que faz muitos registros das atividades que desenvolvem junto às crianças. Esta prática facilitou o uso dos equipamentos e até mesmo a troca com as crianças em relação aos registros.

No decorrer da pesquisa, toda vez em que eu gravava um vídeo ou tirava uma foto, grupos de crianças me cercavam para “reverem” as gravações e as fotos e, no final, quase sempre eu escutava: *Ficou bom, Tia!!!Eu gostei!!!* Um comentário chamou-me a atenção: *Tá aprovado* (com um sinal na mão: ). Talvez seja um novo caminho para discutir autoria e autorização. Apesar destas questões, optou-se pelo anonimato nas falas dos sujeitos, até porque, tratando-se de transcrições, além de muitas vozes ao mesmo tempo, nomeá-las seria uma tarefa árdua e infrutífera, além de constituir uma atitude ética perante aos próprios sujeitos e ambiente escolar. Nomeamos os atores como “pesquisadora”, “diretora”, “professora”, “crianças” etc, formas mais genéricas, ou, em poucos casos, nomes fictícios.

Após, a estada no campo, iniciamos a fase analítico-organizativa, identificamos alguns núcleos de significados e variações de pesquisa, de acordo com o tema da pesquisa em pauta. Áudios e vídeos foram transcritos na íntegra, posteriormente, fizemos leituras dirigidas, que correspondiam às nossas questões de estudo. Feito isto, selecionamos e montamos coleções acerca de algumas temáticas, ou seja, seleção de todas as falas das transcrições sobre um determinado núcleo temático.

Aqui vale mencionar a metáfora benjaminiana sobre “coleções”, para pensar o trabalho do pesquisador. Cada peça foi indispensável e valorizada, são saberes, naquele contexto, que circulam. Assim sendo, ideia de coleção também nos ajuda a pensar metodologicamente esta pesquisa. São as coleções de falas, gestos, situações e imagens recolhidas no campo que foram arrumadas e reagrupadas, compondo as interpretações do pesquisador, de acordo com as questões de estudo elencadas. Em cada observação e intervenção, uma parte da história, cuidadosamente, selecionada, revelou o cotidiano guardado na memória experimentado pelas crianças.

Na sequência, a interpretação da fala dos sujeitos da pesquisa, as crianças, e os demais sujeitos que compuseram as interações observadas. “A partir dos núcleos temáticos, são rastreadas as falas comuns, as contradições e também o insólito” (SOUZA, 2008, p. 179).

A última etapa, coadunando com o mesmo autor supracitado, consistiu na “interpretação da interpretação”. Neste momento, “o pesquisador, ao interpretar as informações de determinado

campo, não interpreta um campo neutro, mas um campo que expressa significados sócio-historicamente constituídos, dos quais ele, o pesquisador, fará mais uma interpretação” (ibid., p. 179). Em Vigotski (2001a, 2005), analisando as interações, temos um procedimento metodológico da fala das crianças como um processo e não como objeto, a palavra é composta de sentidos e significados, dependendo do contexto em que é utilizada.

No capítulo a seguir, tendo como pilar a perspectiva sócio-histórico-cultural da arte, apresentamos as articulações entre arte, linguagem e cultura na constituição dos repertórios musicais, que se constituem na experiência estética da musicalização de crianças na Educação Infantil.

## CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM, ARTE E CULTURA: ARTICULAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DE REPERTÓRIOS E DO GOSTO MUSICAL

### 2.1 Música, Arte e Linguagem

*O vaso dá forma ao vazio e a música ao silêncio.  
Georges Braque*

*Eu pensei te dizer tanta coisa, mas pra quê? Se eu tenho a Música...  
Bem Simples, Ricardo Feghali – Roupa Nova*

*Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo  
singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.  
Bakhtin, 2000, p. XXXIII*

O conceito de arte varia de acordo com o ponto de vista teórico que se assume. Segundo Corsino (2009), Bakhtin (1976) entende a arte como sendo eminentemente social e afirma que o autor faz uma crítica a duas concepções: a primeira, que restringe a obra de arte a ela própria, compreendendo a forma independentemente da situação social que a engendra; e a segunda, que se limita ao estudo da psique do criador ou do contemplador, resumindo a arte às experiências da pessoa contemplando ou da pessoa criando. Para Bakhtin, afirma, ambos os pontos de vista, pecam pela tentativa de descobrir o todo na parte: o “artístico” na sua total integridade não se localiza nem no artefato, nem nas psiques do criador e contemplador consideradas separadamente; ele contém todos esses três fatores. “O artístico é uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte” (BAKHTIN, 1976, p.4).

Bakhtin (ibdem.) reafirma a natureza social da arte:

Para comprovar este fato basta examinar qualquer trabalho moderno sobre poética ou mesmo sobre o estudo da teoria da arte em geral. Não encontraremos um traço de qualquer aplicação de categorias sociológicas. A arte é tratada como se ela fosse não-sociológica “por natureza”, exatamente como é a estrutura física ou química de um corpo. (p. 2)

Nas artes temos a representação simbólica de traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social: modos de vida, sistema de valores, tradições e crenças. A obra de arte não se limita à forma e nem ao conteúdo, é o encontro entre subjetividade e objetividade, sujeito e sociedade. As linguagens artísticas são formas de expressão e comunicação situadas sócio-historicamente. As produções artísticas fazem parte da cultura de um grupo, sendo também instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos sujeitos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da arte, quando usam as linguagens artísticas

para compreender e representar outros sistemas simbólicos.

A linguagem faz com que pensamentos e emoções de um sujeito possam habitar o outro. Nas relações homem-mundo-homem são produzidos sentidos que são construídos a partir das significações de mundo que nos são dadas pelo outro. Vigotski (2005) diferencia significado de sentido, afirmando que o significado é mais compartilhável, convencional, coletivo, está na cultura de um grupo, já o sentido é subjetivo - o que a linguagem evoca na consciência de cada um. Cada sujeito produz sentido a partir de suas experiências, ou seja, faz reinterpretações dos significados partilhados.

Para Vigotski (1991) há uma estreita relação entre pensamento e fala. O autor postula que, a partir do momento em que a criança usa a linguagem oral para se comunicar, a fala passa a ser conceitual e o pensamento verbal. Pensamento e fala tornam-se, assim, indissociáveis. A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso. O sujeito recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e funda sua própria palavra. Para o autor, a atividade mental organiza o exposto da realidade e possibilita novas formas de pensamento, de ação, de memória, de imaginação. Jobim e Souza (1994) destaca:

A partir do modelo histórico-cultural, a linguagem começa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Essas duas dimensões humanas – linguagem e história – estão no cerne de uma nova consciência do homem. (p. 33)

No livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001b) também critica três concepções que consideram a arte de forma reduzida: a ideia de arte como conhecimento, que minimiza a arte a mero exercício intelectual; a arte como procedimento, que estuda a forma como algo independente das ideias e emoções; e, a arte na concepção psicanalítica, com o primado da subjetividade que a reduz ao desejo, à catarse. Para o autor a verdade da arte e a verdade da realidade estão numa relação sumamente complexa: não há como transferir os sentidos dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida - não só interpretamos de modos diferentes as obras de arte, como as vivenciamos também de maneira diferente. Vigotski destaca a importância da emoção. A arte deve ser capaz de abordar emoções contraditórias, de forma a construir um curto-circuito emocional.

Assim, para o autor, a função da arte não se limita a contagiar emocionalmente pessoas com os sentimentos de outra. A verdadeira natureza da arte estaria contida no conflito entre emoções opostas, na contradição que se estabelece entre a forma e o conteúdo da obra, que desencadeiam a transformação dos sentimentos. A música, como as outras artes, transcende seu próprio conteúdo em formas de expressão, ampliando os sentimentos individualizados para um significado social e

histórico, pois “na arte supera-se certo aspecto do nosso psiquismo que não encontra vazão no cotidiano”(p. 308). Percebe-se que, por essa concepção, os sentimentos, imagens e pensamentos que se reorganizam, enquanto o ser humano partilha a música, procedem de “vivências reais”, ou melhor, de “experiências” já apropriadas e constituintes das subjetividades.

Nesta perspectiva, a música, como as outras linguagens artísticas, é concebida de forma contextual. Loureiro (2010) destaca que a palavra música vem do grego *mousiké*, que designava, juntamente com a poesia e a dança, a “arte das musas”, pois os gregos atribuíam aos deuses sua música (criação e expressão do espírito) como o meio de alcançar a perfeição. As musas eram as deusas protetoras da educação, que englobava o conhecimento da literatura, da poesia, da música e da dança. *Mousiké* significava a arte das musas. As musas alegravam os deuses do Olimpo com seus cantos e, aos homens, elas doavam a inspiração poética e o conhecimento.

Para Gainza (1988, p. 119), “a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. Ampliando, O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) assim define música:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, p. 45)

Na música, o conjunto de elementos que a constitui, estão combinados, melódica e harmoniosamente, formando uma obra, que será percebida, enquanto arte, nas interações criador-comtemplador. “A arte é um determinado trabalho do pensamento” afirma Vigotski, (2001b, p. 35). Trabalho/pensamento de quem faz e de quem aprecia. Barbosa (2003) também partilha da ideia de que a arte não pode ser reduzida ao puro sentimentalismo. Mas a sensibilização é fundamental tanto para quem produz, quanto a quem aprecia a obra de arte.

Bréscia (2003) conceitua música de forma metafórica:

Eu sou a música; das artes, a mais antiga. (...). Em todas as eras, inspirei-os (os homens) como esperança; inflamei o seu amor; dei-lhes voz para suas alegrias; estimulei-os para realizarem valorosas façanhas; e os consolei nas horas de desespero. Representei um grande papel no drama da vida, cujo alvo e propósito eram a grande perfeição da natureza humana. Graças a minha influência, a natureza humana elevou-se, abrandou-se e tornou-se mais aprimorada (...). Possuo uma grande quantidade de vozes e instrumentos. Estou no coração de todas as criaturas

humanas e nas suas línguas, em todas as terras entre todos os povos; o ignorante e o analfabeto me conhecem, tanto quanto o rico e o erudito, pois eu falo a todos, uma linguagem que todos entendem. (p. 20-21)

Sendo das artes, a mais antiga, há muitas variações conceituais acerca da mesma. Bréscia (2003, p. 26-28) em seu livro *Educação Musical* faz citações de pensadores que definiram a música através dos tempos, na tentativa de alcançar um conceito sobre música. Trago, a seguir, algumas delas:

A música não foi concedida aos homens pelos deuses imortais com o único fim de lhes deleitar agradavelmente os sentidos, mas sim sobretudo, para acalmar as perturbações das almas e os movimentos tumultuosos que, necessariamente, experimenta um corpo, como o nosso, cheio de imperfeições. Platão (filósofo grego, 427-347 a.C)

A música tem tanta relação com a formação do caráter, que é necessário ensiná-las às crianças. Aristóteles (filósofo grego, 384-332 a.C)

A música é, incontestavelmente, de todas as artes, aquela que reflete de uma maneira mais sensível, o grau de desenvolvimento de um povo. Marmontel (historiador e crítico francês, 1723-1799)

A música é manifestação mais convincente do que toda a sabedoria e filosofia. Beethoven (1770-1827)

A música é a linguagem universal. Wagner (1813-1883)

Som organizado no tempo em padrões rítmicos e, de acordo com o timbre, em seqüências melódicas e harmônicas. Sua natureza desafiou filósofos e músicos desde os antigos gregos: para Pitágoras era a matemática, para Platão e Aristóteles ética, para Santo Agostinho e São Tomás de Aquino devocional, e para Hegel emocional. Kant a considerava a menor das artes porque a ausência de palavras a impedia de contribuir para a cultura e o conhecimento, enquanto Schopenhauer a encarava como as mais elevadas artes, visto como não cuida de refletir outras coisas mas é em si mesma algo belo. Isaacs e Martin (1982)

A música é a arte de combinar os sons e o silêncio, mas não apenas isto, é parte integrante da nossa vida, nossa criação quando cantamos, batucamos ou ligamos um rádio ou TV. A música é uma experiência humana, é constituída socialmente.

Penna (1990, p. 13), destaca que a música não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som. A linguagem é constituinte do sujeito, portanto, ocupa uma posição fundamental na vida do homem. A música é “linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, RCNEI,1998, p.45). Jeandot (1993) afirma que devemos expor as crianças à linguagem musical e dialogar com

ela sobre, da mesma forma que o fazemos com a linguagem oral. Assim as crianças se apropriam desta linguagem, podendo ter mais uma forma de ação, interação e expressão.

## 2.2 Cultura e Teoria Crítica: reflexões sobre a musicalização nas escolas

*Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e da cultura.  
Paulo Freire, 1983, p. 67*

A cultura é parte da ação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo, nasce do homem, único ser capaz de denominar os elementos, a simbolizá-los, a adquirir sentido para a sua vida.

A cultura é (...) a transformação que o homem exerce sobre a natureza, mediante o trabalho, os instrumentos e as ideias utilizados nessa transformação, bem como os produtos resultantes. E, mais ainda, nesse processo, o homem se autoproduz, se faz a si mesmo um homem. (ARANHA, 1996, p. 4)

É na cultura que aprendemos a organizar e a construir o mundo, atribuindo-lhe significações, pois

A cultura é “uma realidade na qual nada carece de significado” justamente por ser ela a própria construção do significado: por ser ela a expressão dos valores de determinada comunidade humana. Na cultura a vida adquire um sentido, concretizado em suas construções. “Ao criar uma cultura, os indivíduos ou comunidade projetam diante de si, em obras e objetos, um sistema organizado de valores e de significações que revelam sua visão de mundo e sua concepção da vida. (DUARTE JR., 2008, p. 52)

Se à cultura podemos atribuir valores e significados que revelam a visão de mundo, podemos caracterizá-la também como expressão estética de estilos, épocas, sujeitos etc.

*Cultura é o modo pelo qual as pessoas criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos. Na atividade cultural elas constroem o sentido do tempo, do espaço, da ética, da estética e da sua identidade. Linguagens, costumes, crenças, elementos místicos e míticos, modos de sentir, pensar, ver e viver a vida são formas de viver a cultura. Homens, mulheres e crianças de cada canto da nossa cidade, do nosso País, do nosso tempo desenvolvem práticas culturais diferentes. Não existem pessoas cultas ou incultas, “com” ou “sem” cultura, como se diz por aí. Vivemos, portanto, num mundo pluri e inter cultural e em cada país convivem inúmeros grupos culturais diferentes (PREF. RJ/SME, 1996, p.123).*

No século XIX ocorreu, desde suas primeiras décadas, uma explosão de significados dos termos cultura e civilização. Passou-se a falar da cultura de povos e países, mas, também da cultura de grupos ligados pelas raízes mais variadas, desde a religião, passando pela nacionalidade, até à

etnia. Sob um ou outro aspecto, o significado da palavra cultura indicava o conjunto de comportamentos e representações de mundo, procurava encontrar o traço singular de certa coletividade na unidade, mais ou menos coerente, da totalidade de suas manifestações. Ao lado desta ideia, a cultura também estaria revestida de um sentido bastante diverso (na verdade, bem mais antigo), designando um conjunto de conhecimentos adquiridos por um indivíduo, por intermédio da instrução. Ser culto ou cultivado significava também, essencialmente, estar na posse de conhecimentos diversos, qualquer fosse a sua natureza, científica, literária ou filosófica.

Os frankfurtianos, ao se referirem à cultura, utilizaram o termo com um significado distinto do que lhe é conferido pela antropologia. Os autores, sustentados na tradição alemã, que associa cultura à *Kultur*, expressão que representa as consciências na filosofia, arte, literatura, música etc fomentaram as discussões de uma antropologia mais filosófica. As artes expressariam valores que constituíam o pano de fundo de uma determinada sociedade. A cultura é entendida como conjunto de fins morais, estéticos e intelectuais que uma sociedade considera como objetivo de organização, da divisão e da direção do trabalho. É um processo de humanização que deve se estender para toda àquela sociedade. Neste debate acerca da *Kultur*, os frankfurtianos retomaram a diferença entre cultura e civilização, associaram o primeiro termo à dimensão espiritual, enquanto, circunscreveram o significado da civilização ao mundo material.

Adorno, em seu texto “Teoria da Semicultura”, caracteriza, descritivamente, o caráter dual da categoria cultura, como autonomia do espírito e, ao mesmo tempo, sua conformação com a vida real. Diz ele: “(...) a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação” (p. 389). É na tensão entre os dois momentos que a cultura se constrói e se mantém, ou seja, é na consciência e no mundo material. Por um lado, se a cultura espiritualiza-se, transforma-se num valor isolado, perde a potencialidade de crítica e de condução ética da vida real dos homens. Já por outro lado, são frequentes os casos em que, na constituição da cultura, se destaca apenas o momento da adaptação, da integração à vida real, privando-se de seu potencial instigante e transformador. A cultura torna-se reduzida apenas a um aspecto de sua constituição, gera, igualmente, a semiformação (na espiritualidade ou na materialidade).

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (p. 390).

Na ideia de cultura está presente uma promessa, a possibilidade de uma humanidade sem status e sem exploração, de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente.

O advento da sociedade burguesa é apreendido negativamente no livro “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer (1985), devido ao espaço que é criado por ela, que escapa ao domínio da racionalidade. Nesta direção, a arte, ao se libertar da sociedade tradicional, perdeu o seu valor de culto e passou a se constituir num espaço autônomo, regido por regras próprias, que não mais se encontrava vinculado à função utilitária da estética. Na sociedade capitalista, toda produção cultural estaria (e está) sujeita a avaliações que dependem da posição social do grupo a que ela pertence. Ao categorizarmos as produções culturais como “elitizada”, “popular”, “de massa”, emitimos juízos de valor oriundos dos papéis ocupados da sociedade dividida em classes.

Tratando-se da música, a escolha e o consumo estão direcionados e limitados ao acesso aos acervos, aos instrumentos de apropriação e aos esquemas perceptivos de que cada um dispõe. “Nessa medida, a pretensão da arte é sempre ao mesmo tempo ideologia<sup>6</sup>”. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 107-108)

Para Adorno (1999), a música exerce um papel essencial na construção da sociedade. Sua fundamentação é traçada mediante uma análise sócio-filosófica da música de seu tempo. Assim, sua estratégia consiste numa abordagem estética, principalmente sobre a situação social da música, para a construção de uma teoria crítico-social. Para o filósofo, a necessidade da música é explicada pelas formas concretas de organização do som, diferenciadas por questões temporais (históricas) e pelos espaços (o social), representando modos de vida e concepções de mundo. De acordo com Adorno (ibidem), música não é linguagem (sistema de símbolos), mas pode se tornar uma linguagem musical, quando simbolizada.

Mesmo considerando a música e a arte, em geral, como uma das formas de conhecimento, como elementos cognitivos, Adorno (1999) nunca deixou de conceber a música como um instrumento criativo de denúncia, formação e experiência estética, face à transformação social e à barbárie que se instalou no mundo contemporâneo, fundamentos da *Teoria Crítica*, oriunda das discussões da Escola de Frankfurt. A música, enquanto obra, é um objeto, mas, como arte, possui historicidade. Conforme o autor, ao longo do processo histórico, a música foi se distanciando da funcionalidade artística, instaurando-se um *fetichismo*<sup>7</sup> musical, ao ser reduzida à mercadoria. A *indústria cultural* inverteu o valor da arte para uma finalidade de consumo, um valor de troca,

---

<sup>6</sup> Na versão de Adorno, a ideologia na arte, assume-se como denúncia sobre o que seria obscuro para/na sociedade.

<sup>7</sup> “O termo ‘fetichismo’, relativo às mercadorias em geral, como se sabe, foi cunhado por Marx em *O Capital*, referindo-se ao fato de os produtos comercializados esconderem, totalmente, a relação social que lhes deu origem. Horkheimer e Adorno afirmam que, no âmbito da indústria cultural, os objetos estéticos estão sujeitos a uma inversão da ‘finalidade sem fim’, que Kant atribuiu às coisas belas no século XVIII. O ‘valor de uso’ – essencialmente problemático nos bens culturais – é absorvido pelo valor de troca: em vez de prazer estético, o que se busca é ‘estar por dentro’, o que se deseja é conquistar prestígio, e não propriamente ter uma experiência do objeto.” (DUARTE, 2004, p. 45)

destruindo qualquer possibilidade dialética entre a utilidade e inutilidade. O fetichismo é ideologicamente determinado pelo liberalismo moderno, manifesta-se por rótulos do consumismo e pelo *ouvido treinado*, criando certa previsibilidade, quase absoluta, de seus produtos. Os ouvintes tornam-se tão acostumados à repetição das mesmas coisas que reagem automaticamente, pois “perdem com a liberdade de escolha e com a responsabilidade não somente a capacidade para um conhecimento consciente da música – que sempre constitui prerrogativa de pequenos grupos – mas negam com pertinácia a própria possibilidade de se chegar a um tal conhecimento” (ADORNO, 1999, p.89), fenômeno pelo autor denominado de *regressão da audição*.

Adorno, em seu texto “O fetichismo na Música e a Regressão da Audição”, discute profundamente o caráter do gosto, no âmbito da denominada *indústria cultural*. Na sua concepção, o gosto não reflete mais uma questão de verdadeira opção pessoal, mas sim, é impossível ao indivíduo, numa época onde os bens culturais são massificados e pouco singulares, fazer juízo de gosto com base em uma verdadeira apreciação estética. Com isto, a *indústria cultural* destrói o indivíduo, imputando a todos os mesmos produtos portanto, os mesmos gostos.

Até a ascensão da burguesia, a música não possuía um caráter de mercadoria. A partir de então, nunca mais uniu-se música *ligeira* (popular) e *séria* (erudita). Os burgueses que revoltaram-se contra a falta de liberdade dos senhores feudais, em termos de música, “se transformaram em testemunhas da autoridade ditatorial do sucesso comercial” (ADORNO, 1999, p. 70).

Para este autor, não há como distanciar-se desta situação colocada socialmente. Mesmo os que desejam se opor a *indústria cultural* subjazem na falta de opção. O reforço do individualismo no consumismo, ao mesmo tempo que afasta as pessoas da sua consciência coletiva de classe, destrói o indivíduo, diluindo-o em uma massa de iguais.

O pensador frankfurtiano conclui que “a consciência da grande massa dos ouvintes está em perfeita sintonia com a música fetichizada” (ADORNO, 1983, p. 178), mostrando assim uma correlação entre a esfera do *fetichismo* e a *regressão da audição*. Essa última representa a incapacidade de avaliação do público, em geral, sobre aquilo que é oferecido pelo mercado. Adorno denuncia a “distração” com que as pessoas consomem um hit, totalmente alheias ao produto, como se este tivesse vida própria e ordenasse suas vontades. Para o pensador os produtos da indústria cultural não educam, são um obstáculo à real formação cultural.

Se a música é um fato cultural, não somente a escola musicaliza, todas as formas de educação, entrelaçadas com múltiplas práticas culturais e comunitárias, assim como formas naturais de se musicalizar (batucar, bater palmas, ouvir rádio etc) também. Neste sentido, cabe ratificar que todas estas práticas não estão isentas dos aspectos históricos e sociais que delimitam os espaços

sensoriais dos sujeitos. A escola, enquanto espaço formal de ensino, configura-se como uma instituição que movimenta (ou não) a(s) cultura(s) presente(s) na sociedade, reproduzido (ou não) a ideologia dominante. Segundo Penna (1990)

A transmissão escolar cumpre uma função de legitimação’, consagrando obras que constitui como ‘dignas de serem admiradas’, contribuindo com isso para ‘definir a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma dada sociedade, em um dado momento’ ( p. 24)

Tendo como base a sociedade urbana e industrial, em que a difusão de cultura é rápida e intensa (e aqui temos as novas tecnologias que trazem este movimento abundantemente), os dispositivos de acesso/controlado estão intimamente ligados ao consumo, como também são direcionados pelos esquemas perceptivos de que o sujeito dispõe, pois “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico só existe como tal para aquele que detém os meios de se apropriar dela, quer dizer, de decifrá-la” (PENNA, 1990, p. 25). Então, surge o discurso compensatório, de igualdade, baseado na ideia de fornecer a todos uma base, um mínimo de instrumentos de percepção na tentativa de universalizar o acesso à música.

Igualdade de oportunidade caracterizada pelo “mínimo”, que pode ser entendida numa perspectiva de inferioridade, associada à ideia de que para o cidadão *mínimo* basta o *mínimo* de escolarização, ou seja, para uma mínima experiência estética, basta o mínimo de musicalização. Em outras palavras, o *mínimo* aqui representa a condição de subalternidade e controle conduzidos pelo sistema, conseqüentemente, pela ideologia dominante. Numa pedagogia progressista, a musicalização traz experiências culturais que provocam e revelam os mecanismos de opressão, já que “se a escola reproduz a estrutura de classes, mantendo e legitimando o acesso diferenciado à cultura, à arte e à música, ela também é um lugar de conflito, passível de ser transformada (ou mesmo conquistada).” (PENNA, 1990, p. 31).

Havendo instrumentos capazes de dar acesso à diversidade cultural, a diferentes experiências estéticas, fornecendo possibilidades de crítica social, a escola pode abrir-se ao novo. Assumir a “crítica” significa sair da condição de apenas “ouvir” por “ouvir”, “cantar” por “cantar”. Na música, como nas outras artes, observa-se uma tensão cultural – do terreno do erudito, popular ou da cultura de massa – cabe problematização, diante de julgamentos de valor sobre as produções tidas como eruditas, populares ou massivas. É comum o receio em relação às músicas que as crianças gostam alegando serem de baixa qualidade e/ou pouco ou nada instrutivas.

As queixas acerca da decadência do gosto musical são, na prática, tão antigas quanto esta experiência ambivalente que o gênero humano fez no limiar da época

histórica, a saber: a música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto humano e a instância própria para o seu apaziguamento. (...) Toda vez que a paz musical se apresenta perturbada por excitações bacânticas, pode-se falar da decadência do gosto. (...) Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furta-los à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. (...) O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. (ADORNO, 1999, p.65-66)

É comum relacionar a música erudita ao “bom gosto musical” e a música de baixa qualidade à música massiva, *brega*, *cafona*. Seria este o papel da musicalização, numa educação de cunho progressista? Como prática social, a música reflete o caráter multicultural da sociedade e a música na escola teria como objetivo promover o intercâmbio entre as diferentes manifestações da cultura, a interculturalidade.

Seja qual for a cultura, nascemos ouvindo música: canções de ninar, jogos e brincadeiras, festas e rituais. Considerando o momento atual, quando os meios de comunicação invadem os lares, desde cedo, a criança entra em contato permanente com manifestações musicais de toda espécie e qualidade<sup>8</sup>. Temos um desafio: Como trabalhar com a pluralidade cultural, presente na sala de aula, que se manifesta através das diferentes vivências, gostos e preferências, sem nos rendermos à indústria cultural?

A música nasce num contexto social junto a outras atividades culturais. Ela persiste em todas as culturas porque é uma forma simbólica que permite a troca de ideias e expressão de pensamento. ”A música é uma forma de discurso com vários níveis metafóricos que se articulam entre indivíduos diferentes e culturas distintas é, portanto, uma forma de discurso possível de ser compartilhado”. (SWANWICK, 2003, p.38)

A arte, como expressão e parte da cultura, simultaneamente reflete e refrata a realidade na qual está inserida. Observar a arte, em sua interrelação com a cultura, significa construir elementos de significação que possibilitam melhor entendimento dos atos e obras artísticas. Significa também tecer relações com aspectos políticos, ideológicos e econômicos, entre outros. As categorias músico-culturais como “‘música popular’, ‘música clássica’, ‘música de massa’, ‘música folclórica’, ‘música de consumo’, ‘música de vanguarda’, ‘música religiosa’”, dentre outras

---

<sup>8</sup> Ouso falar de “qualidade”, não no sentido do que é bom ou ruim, mas, qualidade está ligada a sentimentos subjetivos que refletem as necessidades internas de cada um, é a experiência estética. Já, por exemplo, para um músico este conceito poderia estar atrelado à combinação de sons e ritmos, na potencialidade desta arte, de acordo com estilos, gêneros, combinações, timbres da culturalidade presente.

denominações, reforçam a pluralidade do universo musical. (LOUREIRO, 2010, p. 176), assim como a ideologia presente. “Tomar parte de diferentes tipos de música é olhar para diferentes tipos de relações e não se pode projetar as normas de um tipo de ‘performance’ para um ou outro tipo” (idem p. 60), pois, a música ajuda a demarcar os “territórios culturais” (SILVA, 2002).

Ao demarcar os territórios culturais “(...) o homem concretiza os seus valores, e os valores estéticos – o ritmo e a harmonia são fundamentais à ordem, ao sentido”. (DUARTE JR., 2008, p. 53). Assim como, “o ouvido humano, que agora distingue e harmoniza os sustenidos e dissonâncias de nossa música, é distinto do homem medieval, para quem as dissonâncias não eram percebidas senão como ruídos desconexos” (p. 56). Há uma identidade cultural, cuja forma estrutural, demonstra uma determinada concepção de homem e mundo, “(...) por esta arte de identificação cultural, pode-se dizer que possuímos uma personalidade de base, ou personalidade cultural, moldada a partir dos valores básicos de nossa cultura” (DUARTE JR., 1998, p. 58). Mas, que não afeta de forma igual todos os indivíduos de uma mesma sociedade, pois, outros dispositivos subjetivos são acionados, de forma que o significado, de maior amplitude, seja (re) interpretado, fomentando a formação de um sujeito, a sua personalidade cultural, os sentidos são aflorados.

As linguagens artísticas presentes na escola, desde a Educação Infantil, são formas de “apropriação” de cultura por meio de bens simbólicos. Veem também a arte dentro de um quadro de busca por “uma educação integral do homem, a qual (...) é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas” (SAVIANI, 2003, p. 328). Defendemos a importância da arte na Educação Básica, num projeto de democratização do acesso à cultura (PENNA, 1995)<sup>9</sup>, aos conhecimentos produzidos ao longo da história, à arte numa perspectiva de uma educação integral do homem, em que a escola contribuiria com a constituição destes sujeitos, em suas experiências estéticas, apreciativas, culturais etc. Assim, a definição do termo cultura infantil<sup>10</sup> se torna um foco de discussão, pois, ao nos remetermos à sociologia da infância, visualizamos uma cultura produzida pelas crianças em suas interações. Analisar as linguagens vigentes, conseqüentemente seus discursos e sentidos, inclui analisar as produções das crianças com suas formas singulares de interpretar, dizer e transformar.

---

9 Não como a “pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendendo a mesma cultura a todos, mas como projeto de educação voltado para a interculturalidade.

<sup>10</sup>O conceito de cultura infantil se relaciona à produção cultural das crianças concebidas como sujeitos sociais plenos, com ideias e movimentos autênticos, com capacidade inventiva para produzir significados e sentidos.

O ensino de Arte e, particularmente, o ensino de música, no que diz respeito à legislação brasileira, faz parte do currículo escolar de toda Educação Básica<sup>11</sup>. A questão que se coloca é como a arte e a música, em especial, estão situadas na escola? A música na sala de aula pode ser um elemento de reprodução, mas também pode ocupar um lugar de conflito, de emancipação, pois se a educação e a arte devem estar a serviço do homem, sua estratégia deve partir da própria cultura de alunos e professores, ainda que seja a cultura do oprimido, diria Paulo Freire (1983).

### 2.3 Música e Experiência Estética na Educação Escolar

*O que eu não gosto é do bom gosto.  
Adriana Calcanhoto, música "Senhas"*

Os estudos de Marilena Chauí (2000) em “Convite à Filosofia”, como base preliminar de arte e filosofia, trazem o entendimento sobre o conceito de estética. A autora divide em dois grandes momentos a teorização da arte do ponto de vista da filosofia. No primeiro, a filosofia trata as artes sob a forma da *poética*<sup>12</sup>, tendo Platão e Aristóteles seus inauguradores; o segundo está sob a forma *estética* e é contado a partir do século XVIII. Segundo Chauí (2000), por volta de 1750, o alemão Baumgarten<sup>13</sup> usou pela primeira vez a palavra estética em referência às artes.

*Estética é a tradução da palavra grega aesthesis, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade. Foi empregada para referir-se às artes, pela primeira vez, pelo alemão Baumgarten, por volta de 1750. Em seu uso inicial, referia-se ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade, tendo como finalidade o belo. Pouco a pouco, substituiu a noção de arte poética e passou a designar toda investigação filosófica que tenha por objeto as artes ou uma arte. Do lado do artista e da obra, busca-se a realização da beleza; do lado do espectador e receptor, busca-se a reação sob a forma do juízo de gosto, do bom gosto. (p. 411)*

Para a autora, como a obra de arte é pensada a partir de sua finalidade – a criação do belo -, torna-se inseparável da figura do público (espectador, ouvinte, leitor), que julga e avalia o objeto artístico conforme tenha ou não realizado a beleza. Surge, assim, o conceito de *juízo de gosto*, estudado por Kant (1993), que, em seus escritos sobre estética, afirma que uma das qualificações do

11 Cabe ressaltar que, desde a Lei 5692/71, a Educação Artística tornou-se obrigatória pela primeira vez nas escolas, sendo proposto um trabalho genérico com as linguagens musical, teatral e plástica. A LDB nº 9.934/96, promoveu uma mudança de concepção no que se refere à Arte conforme o texto da lei no Art. 26º : “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Quanto à área da Música particularmente, o debate atual gira em torno da aprovação da Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música.

<sup>12</sup>A obra aristotélica, conhecida por *arte poética*, trata das artes da fala e da escrita, do canto e da dança: a poesia e o teatro. *Poética* é a tradução para a *poiesis* significa fabricação – aquilo que é produzido pelos seres humanos.

<sup>13</sup> Pensador que introduziu, pela primeira vez, o termo *estética*, com o qual designou a ciência que trata do conhecimento sensorial que chega à apreensão do belo e se expressa nas imagens da arte, em contraposição à lógica como ciência do saber cognitivo.

nosso juízo sobre algo belo é o fato que percebemos na forma do objeto uma finalidade, sem que possamos determinar conceitualmente qual é o fim específico subjacente à ela.

Adorno (1970) apropria-se da ideia kantiana de uma finalidade sem fim ao falar do papel social da arte moderna. Segundo ele, a arte contemporânea perdeu uma função específica, vinculando-se a valores de uma determinada classe social ou a valores éticos e religiosos. O desenvolvimento do mercado acabou favorecendo a dispersão dos fins que a arte poderia servir. Para Adorno (ibidem), a tarefa principal da Teoria Estética é mostrar a participação da arte na racionalidade. Neste ponto, chegamos a outro conceito de Adorno: Mímesis e Racionalidade. “A arte é o refúgio do comportamento mimético. (...) Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e se sirva dos seus meios, é uma reação à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado” (p. 68). Mímesis e racionalidade são mútuos nas obras de arte, sendo que a mimese é o momento do pré-espiritual, da magia, do não-conceitual, da expressão, da exposição; a racionalidade, o momento do espírito, da construção, do “metier”, da experimentação. Estão em tensão e ao mesmo tempo se interpenetram. Essa dialética mímesis-racionalidade não pode ser interrompida, nem a favor de uma e nem a favor de outra, afirma que isto engendraria a morte da arte e/ou sua integração na ideologia, para Adorno (ibidem) a *estética do feito*.

De fato, as artes deixaram de ser pensadas, exclusivamente, do ponto de vista da produção da beleza para serem vistas sob outras perspectivas, tais como expressão de emoções e desejos, interpretação e crítica da realidade social, atividade criadora de procedimentos inéditos para a invenção de objetos artísticos etc. Essa mudança fez com que a ideia de gosto e de beleza perdessem o privilégio estético e que a estética se aproximasse, cada vez mais, da poética, a arte como trabalho e não como contemplação e sensibilidade, fantasia e ilusão.

Já a experiência<sup>14</sup>, no sentido benjaminiano, é um importante conceito para conceber uma educação estética, pois abre caminhos para a relação entre subjetividade e alteridade. É na relação entre eu e o outro que se delimitam as fronteiras e se é possível ter um excedente de visão (BAKHTIN, 2001) - aquilo que só o outro pode ver de mim e que me dá um outro acabamento, me constituindo. A experiência se relaciona ao prolongamento da relação com o outro. Para Walter Benjamin (1994), a modernidade atrofiou a experiência pela falta de narrativa. Com isso, atrofia-se

---

<sup>14</sup> Konder (1986) ao analisar a obra de Walter Benjamin, traz duas palavras em alemão com distintos significados para diferenciar experiência e vivência na perspectiva benjaminiana. *Erfahrung* (experiência) é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. (Konder, 1986, p. 83)

também a comunidade de ouvintes capazes de formar elos de coletividade, a história partilhada, a memória.

As formas cartesianas de agir, os excessos racionalistas oriundos da modernidade, bem como a massificação da indústria cultural, determinaram um caráter reducionista para a experiência. Walter Benjamin critica a arte na modernidade por seus excessos de objetividade e o distanciamento da subjetividade.

Disto, extraímos a ideia fundamental de que ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida. Nossa visão de mundo está intimamente relacionada à nossa existência concreta, assim sendo, uma educação voltada para a memorização mecânica tende a não produzir aprendizagens, em outras palavras, se o processo de musicalização na escola tiver um caráter reprodutivista, estamos, mais uma vez, atrofiando a experiência.

A experiência é percebida e sentida, antes de ser compreendida. Isto significa que a música, numa primeira instância, nos sensibiliza para, posteriormente, engajarmo-nos num processo de relação lógica. Estar aberto à experiência é condição fundamental na aquisição e criação de novos significados.

A arte abre caminhos onde não há caminhos. Um caminho não se reduz a uma forma sinuosa ou retilínea por onde corremos, apressados, como a fugir de tudo... e de nós mesmos. Caminho é comunicação e vínculo, e por isso está carregado de simbolismo. (PERISSÉ, 2009, p. 87)

Entende-se esta abertura como possibilidade de ação numa perspectiva ética, ou seja, ética e estética são indissociáveis, como afirma o nosso mestre Paulo Freire (1998):

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (p. 37)

A experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção, “partindo-se da convicção de que a consciência estética das pessoas é construída ao longo de suas vivências, de seus modos de valoração” (SNYDERS, 1997, p. 7).

Então, os fundamentos estéticos da musicalização são possíveis quando a ética possibilita a concretização dos significados e sentidos, a relação de música e cultura.

A música não é propriamente um símbolo genuíno, cujo conceito nos remete à ideia de

convenção, algo que representa um objeto ou um evento, já que

Uma obra de arte difere de um símbolo genuíno – isto é, de um símbolo no sentido pleno e usual – pelo fato de não indicar nenhuma coisa além de si própria (...) Na verdade, o sentimento que ela expressa parece ser dado diretamente com ela – como o sentido de uma metáfora verdadeira ou como o valor de um mito religioso – e não é separável de sua expressão. Falamos do sentimento de ou do sentimento em uma obra de arte, e não do sentimento que ela significa. E o dizemos bem; uma obra de arte apresenta algo assim como uma visão direta de vitalidade, emoção, realidade subjetiva. (DUARTE JR.; 2008, p. 84).

Pela experiência estética, o homem tem contato com a forma e sua harmonia, é na relação gerada pelo sujeito/apreciador que a percepção inclina-se para os significados e sentidos gerados por este encontro.

O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um. (DUARTE JR., 2008, p. 93)

Pensar a experiência estética, por meio da musicalização, não significa apenas incluir a Arte, enquanto disciplina na Educação Escolar, é caracterizá-la como uma forma de conhecimento e produção humana. A questão em pauta é repensar o que seria a educação na perspectiva da arte, enquanto atividade estética. Mas, pensar a musicalização numa atuação estética, colide com a educação cartesiana, com experiências fragmentadas, que temos comumente na escola. O desafio que encontramos é o de superar o já “estruturado” e, efetivamente, relacionar as experiências de vida dos alunos ao conhecimento sistematizado.

A arte educa, na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à rima, às cenas do filme, esses estímulos, que nos chegam pela arte, criam um espaço de liberdade, no qual sentimo-nos convidados a agir criativamente. Tratando-se da educação escolar, transcendemos a ideia de transmissão de conhecimentos. A Educação, aqui tratada, é um processo de formação do sujeito, ou seja, “um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados, que orientem a sua ação no mundo” (DUARTE JR., 2008, p. 17). A arte é formativa porque dá forma a sentimentos e ideias, nos forma e transforma. Perceber a formação (a experiência estética) na infância significa, intencionalmente, procurar uma formação para ouvir, interpretar e produzir música e não apenas classificá-la em gêneros, pois

Para ver pintura e não apenas falar sobre a história da pintura, para ler um livro nas entrelinhas e não apenas encaixar autor e obra em movimentos literários. Refiro-me à autoeducação para ver e ouvir a arte (e para ver e ouvir tudo o mais), sem a

preocupação de ver e ouvir unicamente aquilo que podemos enxergar e escutar todos os dias no plano das coisas úteis, manipuláveis e mensuráveis. (PERRISSÉ, 2009, p. 53)

Na escolarização, a música, estética e eticamente falando, é transversal e, ao assumir transversalidade, provoca movimentos interdisciplinares na educação escolar<sup>15</sup>. De acordo com Alfredo Bosi (2009), recorrendo à etimologia da palavra “arte”, a temos como a ação de fazer junturas entre as partes de um todo, “A palavra latina *ars*, matriz do português *arte*, está na raiz do verbo *articular*” (p.13). Articulação esta, ratificada nas palavras de Snyders (1997)

Não desejo que o campo musical se feche em si mesmo, quero vivamente que a música intervenha na interdisciplinaridade, mas em condições em que ela possa fazer ressoar a sua “nota” própria: a aproximação com os outros campos e o trabalho em comum me parecem mais louváveis se contribuírem para a alegria estética e dela participarem (p. 135).<sup>16</sup>

No trabalho da música em sala de aula, observa-se, geralmente, uma não diferenciação entre educação musical e musicalização. Um dos fatores de resistência da presença da música no ambiente escolar, que faz com que estas práticas fiquem aprisionadas, distanciando-se de seus usos sociais. Como afirma Penna (1990, p.32) muitos atribuem à “musicalização” uma competência técnica ou a um trabalho “pré-musical” .

Não se trata de transformar a classe num coral para apresentação em público, ou fazer uma escola de música, ensinando arranjos, harmonia, melodia, música clássica e erudita, e sim, oportunizar os alunos a aprenderem de uma forma mais significativa, por meio da experiência estética.

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 1990, p. 22).

---

<sup>15</sup>“Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre as disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).” (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 8, 1997, p. 40).

<sup>16</sup>Temos aqui a “interdisciplinaridade” não apenas como articulação entre as disciplinas do currículo, mas, como uma articulação entre os campos de conhecimento, objetivando, quiça, a transdisciplinaridade.

Musicalizar é aprender a apreciar a arte dos sons, educar-se na sensibilidade auditiva, transmitir com sons os sentimentos que possuímos no coração. A liberdade de se expressar pela música e a vontade de construir novas melodias, mesmo que não agrade ao público, referem-se à esta significação. Quando aprendemos a emitir sons, podemos cantarolar a toda hora, tentando imitar o que o ambiente nos faz perceber.

A musicalização chega muito além da educação musical, que visa à técnica, seu objetivo é tornar visível a aprendizagem, por seu intermédio, e tornar o ser livre para liberar suas emoções.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSCIA, 2007, p 2)

Sendo assim, a experiência estética<sup>17</sup>, por meio da musicalização, se coloca como um princípio da Educação Escolar.

As diferentes linguagens artísticas são meras opções para a ativação dos mecanismo de criação, reflexão e fruição. A música é uma das opções. Deve ser usada conforme a conveniência de cada situação e, sempre que possível, integrada a outras linguagens. (PENNA, 1990, p. 74).

Entretanto, pergunto quais tem sido as possibilidades de produção de experiência estética, sentido e crítica social, a partir da musicalização na escola? Na escola, assim como o funk é afirmado pelas crianças, a música clássica é dita como a “bela”, simbolizando o “culto”, “erudito”, o “melhor”, ou, “chata”, “lerda” etc. A constituição da estética musical debruça-se sobre a possibilidade da experimentação e da ampliação de experiências: “Tia, coloca a música de bailarina?”, “Agora temos o nosso repertório” ou “Não quero ouvir esta música!”. Falas observadas em minha experiência como professora de escola pública e também no campo da pesquisa, que caracterizam a construção da experiência estética.

O compromisso democrático e cultural, junto à música, se faz no processo dialógico, que inclui o falar e o ouvir, no sentido amplo da escuta, do ato responsivo perante o outro. Para Freire (1998) o caminho da educação libertadora estaria na perspectiva de se partir do mundo próprio das classes populares, de seus valores e expectativas, em direção a um contínuo processo de elaboração cultural. O papel do educador progressista seria o de contribuir para a desocultação das verdades impostas pela ideologia dominante. O educador politicamente comprometido contribuiria para a

---

<sup>17</sup>Lembrando que os termos “experiência” e “vivência” estão atrelados ao contexto benjaminiano.

construção da consciência crítica dos alunos e de sua assunção como sujeitos de sua própria história, de sua própria cultura. “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (p. 9). E a ação musical vista como produção de significados, visando o diálogo entre os sujeitos envolvidos na ação, instaura novas relações dos sujeitos entre si e deles com a própria música (DUARTE, 2001, p. 88)

Se as músicas, por diversas que sejam, estão na escola, faz-se necessário, para o processo dialógico conhecer os repertórios, as práticas de apreciação estética, discutir, criticar e, até mesmo, propor outras experiências. São diferentes histórias que se inter cruzam, que se completam para dar lugar à descoberta, à sensibilidade, à apreciação crítica.

As formas musicais são muitas, dentro delas existem diversos gêneros possíveis e dentro destes, estilos variados. Trata-se, pois, de um amálgama formal sonoro de infinitos recursos, sendo que existem algumas disposições mais amplas e distintas que englobam tal diversidade, estabelecendo algumas linhas mestras. (FERREIRA, 2001, p.18)

Proporcionar a troca e difundir a música em sua pluralidade é dever das instituições educacionais. Educar é formar indivíduos livres de preconceitos, observadores, críticos e conscientes. É priorizar a formação de pessoas criativas, informadas, capazes de transformar a realidade. Contudo, ainda há quem pense e aja como se as únicas funções da escola fossem alfabetizar e desenvolver o raciocínio lógico. Por essa, e outras razões, a Arte tem sido marginalizada, especialmente, a música na ampliação da educação com crianças.

A música pode contribuir para tornar a escola mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente”(SNYDERS, 1997, p. 14). *Quem canta seus males espanta e aprende.*

## 2.4. Musicalização e experiência estética na Educação Infantil: O gosto musical e a produção de sentidos na infância escolarizada

*Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, “não há nada para entender; basta escutar”, então tornará inútil o seu próprio trabalho.  
Penna, 1990, p. 21*

Na antiguidade, crianças pequenas eram educadas juntamente com as mais velhas, não havendo nenhum tipo de educação específica que atendesse às faixas etárias. Como a sociedade passou por profundas transformações, novas necessidades surgiram, como exemplo, as oriundas do trabalho feminino, a mudança no papel da mulher e os estudos destinados à aprendizagem das crianças por estudiosos, como os filósofos John Amos Comenius e Jean-Jacques Rousseau. A concepção acerca da aprendizagem infantil começou a mudar a partir do século XIX. Por volta de 1767, surge a primeira escola especializada na educação de crianças pequenas, fundada por Jean Frederick Oberlin, que fundamentava seu currículo na amostragem de figuras às crianças que, quando as visualizassem, falavam o nome das imagens em seu dialeto de origem e em Francês, língua padrão da região.

A atual educação para primeira infância começou quando as escolas foram planejadas especialmente para as crianças pequenas e quando foram criadas instituições para cuidar de grupos de crianças fora de suas casas. (SODEK E SARACHO, p.41, 1998)

A escola infantil, fundada na Grã-Bretanha em 1816 por Robert Owen, possuía um modelo de educação primária. As crianças deveriam estar ao ar livre e aprenderem quando sua curiosidade as levasse a questionar e brincar, aproveitando a infância, sem se preocuparem com livros. Na metade do século XIX surge na Alemanha os Jardins de Infância idealizado por Friedrich Froebel, com um princípio filosófico místico-religioso, numa união entre Deus, natureza e humanidade. Sua ação destinava-se no cuidado de crianças pobres das favelas garantindo cuidado, proteção e amparo ao lar.

FriedrickFroebel idealizou uma série de atividades para crianças entre três e seis anos para simbolizar estas relações. Seu jardim de infância foi planejado o uso dos Dons, das Ocupações, e **das Canções**<sup>18</sup> e jogos com as Mães, bem como para ajudar as crianças a aprenderem a cuidar de plantas e animais. (SODEK E SARACHO, p.45, 1998)

---

<sup>18</sup> Grifo nosso.

As ocupações são o que chamamos de atividades manuais, como dobrar e cortar papel, desenhar, pintar e modelar. As canções e jogos com as mães são músicas e brincadeiras destinadas às crianças. A música começa a fazer parte da Educação Infantil, como estratégia de resgatar o convívio com o ambiente familiar.

A visão da música livre... surge em Pestalozzi e Froebel. Herdeiros de Rousseau, eles defendem uma educação baseada no respeito à natureza humana, às suas necessidades e interesses, e enfatizam a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. A experiência é vista por eles como pré-requisito para a aprendizagem. Por isso, ambos defendem um ensino baseado em métodos intuitivos que, colocando os alunos em contato com a realidade, desenvolviam-lhes o senso de observação, a análise de objetos e fenômenos da natureza e a capacidade de expressão. A ênfase à sensibilidade no processo de construção do ser humano abre caminho para uma educação musical mais voltada para a prática que para a teoria, ensejando a construção de materiais didáticos com essa finalidade. (LOUREIRO, 2010, p. 41)

Nesta época, os estudos sobre a inteligência e a infância ganharam força, surgindo com isto o movimento de ação progressivista (ou Escola Nova) que enfatizava a liberdade e atividade em sala de aula. Como consequência destes avanços na educação, os jardins de infância sofreram uma reforma, seus críticos afirmavam que Froebel havia desenvolvido atividades difíceis para as crianças e que a realidade e cultura não condiziam com as das crianças alemãs.

Já as escolas maternais surgiram a partir de experiências clínicas de saúde com crianças pobres da Inglaterra. Suas fundadoras Rachel e Margaret Macmillan tinham o intuito de prevenir as doenças infantis de ordem física e mental. O programa dos maternais era mais social do que religioso, ensinando as crianças os fenômenos mais observáveis do que simbólicos. As atividades sensoriais foram inspiradas pelo educador francês Edward Seguin, que destinava-se a crianças com deficiência. Juntamente com a criação das escolas maternais, é criada, em Roma, a primeira Casa de Bambini (Casa das Crianças, em italiano) pela Dr<sup>a</sup> Maria Montessori. Em seu trabalho pedagógico havia a lição do silêncio, o trabalho com a voz e músicas atitudinais.

Da pedagogia progressivista à progressista, temos o educador Celestin Freinet como um referencial, na valorização da livre expressão. Nos ateliers de arte, os alunos tinham oportunidade de exercitar a criatividade exprimindo seus sentimentos, emoções, impressões e reflexões. Os suportes para a livre expressão eram variados: a palavra oral e escrita, a música, a pintura, o teatro. Freinet utilizava diferentes recursos: máquinas fotográficas, projetor de diapositivos, câmeras, toca-discos. As rodas cantadas também eram valorizadas em sua pedagogia, preservavam a música e o folclore.

As instituições destinadas à Educação Infantil começaram a chegar ao Brasil na década de 1870. A mãe, pobre trabalhadora, não podia deixar seu filho na escola primária quando fosse muito novo. A família brasileira transformava-se para atender as necessidades de sobrevivência.

As mudanças aconteciam e eram noticiadas, porém, as referências sobre creches e instituições destinadas a Educação Infantil aparecem apenas no período republicano. As classes média e alta entendiam que o jardim de infância era um lugar ideal para o desenvolvimento e educação de bons hábitos. É desta forma que a música entra no cenário da Educação Infantil brasileira, que perpetua até os dias atuais.

Retomando a fala de Villa Lobos, “nenhum povo pode viver sem a música, pela simples razão de que a expressão artística é de natureza vital para o progresso intelectual de um povo” (RIBEIRO,1987, p.16). Heitor Villa Lobos, nome marcante na pedagogia musical, tinha como sonho introduzir a música nas escolas públicas e particulares, pois até as primeiras décadas do século XX, a música era para poucos. Villa Lobos desenvolveu um projeto de educação musical baseado no Canto Orfeônico, com auxílio do educador Anísio Teixeira<sup>19</sup>.

As origens do pensamento curricular no Brasil podem ser localizadas nos anos 20 e 30, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram em nosso país. A literatura pedagógica da época refletia as ideias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus, buscando superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e enciclopédica.

No Brasil, a tendência liberal teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constituía uma referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País, heranças da “modernidade” urbana-escolar. O Canto Orfeônico difundia ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político. Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical, baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Com a criação das escolas normais, os professores, por ela formados, eram estimulados a aprenderem música e por sua propagação junto às crianças e jovens. Em 1961, o Canto Orfeônico, foi substituído pela a Educação Musical: a música deveria ser sentida tocada, dançada, além de

---

<sup>19</sup> Anísio Teixeira, junto com outros educadores, foi co-autor do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), fundamentado no movimento liberal da época, representado na educação como tendência escolanovista, ou, simplesmente, escola nova.

cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças, estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

Em fins dos anos 60 e na década de 1970 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro, com grande mobilização dos estudantes principalmente os do Ensino Médio (na época, o 2º grau).

Em 1971, uma nova LDB, extinguiu a educação musical. Somente com a LDB de 1996, que, considerou a arte como componente obrigatório no currículo da Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio<sup>20</sup>. O ensino da música torna-se responsabilidade do professor de classe, já do sexto ano em diante as aulas são ministradas pelo professor de educação artística, que pode ou não ter habilitação específica em música (BRÉSCIA, 2003, p.80).

Com a Lei nº 9394/96, revogam-se as disposições anteriores e a Arte são consideradas obrigatória na educação básica: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art.26, inciso 2º).

Na década de 1990, novas tendências curriculares em música. Considerada como instrumento básico para o fazer pedagógico, a música não age mais isoladamente, se articula com as outras disciplinas, de modo a promover a visão holística do educando, almejando o rompimento da onipotência da racionalização, herdada da modernidade e da urbanização.

A musicalização na escola não visa a formação de músicos, e sim, através da experiência musical, propicia a abertura de canais sensoriais, contribuindo para a formação integral do ser.

Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como ensinamento acessório não incorporado à totalidade curricular, quando comparado a áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente. (LIMA apud SOBREIRA, 2008, p.49)

Também os documentos legais, que servem de referência para a organização e execução das práticas educativas nas escolas, como os Referenciais, Parâmetros e/ou Diretrizes Curriculares Nacionais, contemplam a área artística, recomendam o trabalho com arte nas suas várias linguagens, em toda Educação Básica.

---

<sup>20</sup> Não sendo “clara” em relação à Educação Infantil.

Entendendo a música como um dos modos que a criança tem de significar o mundo e de nele interagir, penso que isso, só é possível, quando é abordada, efetivamente, como uma forma de linguagem, como algo significativo, que produz sentidos e, portanto, permite “leituras” em diversos níveis.

A presença da música na escola se articula com as demais áreas do conhecimento, de modo a promover a aprendizagem significativa, e, por muitas vezes, criando aproximações com outras linguagens. SNYDERS (1997) ressalta essa construção quando diz:

Para alguns alunos é a partir talvez da beleza da música, da alegria, proporcionada pela beleza musical, tão freqüentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza da literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas (p. 135).

A ação pedagógica, neste sentido, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo. A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Na verdade, seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio que não haveria mais fronteiras entre as disciplinas. Este são os fundamentos básicos de uma proposta curricular para a Educação Infantil, etapa da Educação Básica, na qual não cabem disciplinas escolares.

Brito (2003) afirma que, ainda hoje, existem escolas de Educação Infantil que iniciam, com muita antecipação, ensaios para festas, como a junina que só acontece no mês de junho/julho. Segundo a autora, a escola estudada limitara-se apenas à essa atividade, como da área musical, durante todo o semestre, sem ao menos desenvolver projetos de pesquisa, de criação, de integração com outras áreas do conhecimento: cada classe ensaiava exaustivamente o canto e a dança que iria apresentar no mês de junho e, em alguns casos, excluía os alunos considerados desafinados, sem voz, sem ritmo.

Também vale lembrar e refletir sobre um aspecto recorrente, que diz respeito ao uso da música como forma de marcar a rotina ou estabelecer a ordem: canto na hora da entrada, do lanche, da higiene e da saída, ou seja, o cantar da rotina: monótono, repetitivo, mecânico e pouco musical. É certo que a música é gesto, movimento, ação. No entanto, é necessário possibilitar às crianças o desenvolvimento de sua expressão, de gestos, que observação e imitação, sem a obrigação de fazer movimentos comandados o tempo todo, pois, cantando coletivamente, o aluno aprende a ouvir a si mesmo, o outro e ao grupo todo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é importante na teoria vigotskiana e para esta pesquisa, pois evidencia a relevância da mediação do outro na relação ensino-aprendizagem. A ZDP consiste na distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, o que já é capaz de realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a colaboração de adultos ou pares. Nesse sentido, até mesmo a imitação pressupõe ZDP. No caso da musicalização, a presença de modelos (esteticamente já constituídos) é desejável, é um dos modos de musicalização possíveis, desde que não legitime uma prática destituída de sentido ou que desqualifique as produções musicais populares, categorizando-as como sub-culturas<sup>21</sup>. Portanto, para constituir um repertório musical, é necessário ampliar o repertório cultural, provocar o debate entre significados e sentidos.

A musicalização também desenvolve a atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade. É importante apresentar às crianças músicas do cancionero infantil tradicional, da música popular brasileira, além de cantar canções já prontas, devem ser estimuladas a improvisar e a inventar outras canções.

A música está presente na vida cotidiana de todos e é parte integrante de nossa existência. As experiências musicais da criança, quando realizadas prazerosamente poderão levá-la a amar a música por toda a vida e relacionar-se melhor com o mundo. (RODRIGUES, 2000 p.13).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), como pioneiro no que diz respeito à musicalização de crianças pequenas, apresenta, em seu volume terceiro, seis áreas de conhecimento que devem fazer parte do currículo da Educação Infantil. São elas: Música, Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Conhecimento Matemático e Natureza e Sociedade. Como se pode notar, três delas dizem respeito, diretamente, às linguagens artísticas (Música, Artes Visuais e Movimento). Isso equivale dizer que, neste documento, a Arte, nas suas diferentes expressões, ocupa uma posição de destaque nas propostas curriculares. Promover a musicalização das crianças de zero a cinco anos não é mero passatempo: é parte integrante do trabalho pedagógico.

devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. Como acontece com a linguagem, cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão musical própria. O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música (JEANDOT, 1993, p.20)

---

<sup>21</sup> A expressão “sub-cultura”, na visão da sociologia e antropologia atual, é criticada, pois estabelece a condição de subalternidade, de uma ideologia dominante versus uma ideologia dominada. Nas palavras de Paulo Freire, a opressão.

A linguagem musical tem o alcance de *produção* – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais (tudo aquilo que resulta da organização dos sons em linguagem musical) a interpretação, a improvisação e a composição; de *apreciação* – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; e; de *reflexão* – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. Tal alcance tem fundamentos na *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa, que envolve três vertentes: *o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte.*

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte (...) a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação (BARBOSA, 2005, p. 32-33).

Segundo os RCNEI, os conteúdos deverão ser trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger: a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; a reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é importante forma de conhecer e representar o mundo. Deverão estar organizados em dois blocos: *O fazer musical*: que se dá por meio de improvisação, composição e interpretação; *Apreciação musical*: refere-se à audição e a interação com músicas diversas.

Como orientação aos professores, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sugere que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal, no sentido de sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem, cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O documento do RCNEI/MEC, referente à Música, apresenta importantes considerações acerca do trabalho musical. Constitui-se, como o nome já diz, num referencial para o professor: não o único, certamente, mas um apropriado parâmetro. Apresenta uma crítica sobre as concepções de música mais comuns na escola (*musiquinhas* para controle disciplinar, movimentos estereotipados, trilha sonora para um imutável calendário cívico). Ao final elenca 55 discos adequados ao trabalho com a criança. Os títulos variam de gênero, do folclórico ao erudito, contemplando

produções de MPB, mas, apresentando o denominador comum da qualidade ao trabalho com a criança. Trata-se de um rico manancial de sugestões para o professor.

Já em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças dessa faixa etária<sup>22</sup>. Diferentes dos Referenciais, as Diretrizes têm um caráter mandatório, estabelecem novas exigências para as instituições de Educação Infantil, que são traduzidas em três princípios, éticos, políticos e estéticos, como descrito no Art. 6º:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Todos estes princípios estão entrelaçados, no que diz respeito à música na Educação Infantil. Primeiro porque, como já disse anteriormente, ética e estética são indissociáveis. Não temos como garantir a experiência sem promover o acesso à pluralidade musical, ou seja, a ética se desdobra, principalmente em responsabilidade, respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades. Já os princípios políticos coadunam com a teoria crítica de Adorno no exercício da criticidade, porém, ao direcionar estes, os princípios políticos, aos direitos de cidadania e ao respeito à ordem democrática, temos que ter o cuidado de pensar que cidadania<sup>23</sup> é esta, e, mais, que democracia não pode ser confundida com libertinagem. Recordemo-nos, ainda em Adorno, que o discurso da indústria cultural se sustenta nestes fundamentos.

No Art. 9º, nos chamam a atenção, alguns itens das práticas pedagógicas que devem compor as propostas curriculares da Educação Infantil, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, de forma a garantir experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- (...)
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos

<sup>22</sup> A Educação Infantil abrange crianças de 0 a 5 anos.

<sup>23</sup> Neste sentido se cidadania for entendida como, na sua origem, na Revolução Francesa, estamos nos remetendo, mais uma vez, ao liberalismo moderno e à burguesia.

culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

(...)

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A Arte é reconhecida como parte integrante da escolarização de crianças pequenas. Experiência, aqui, é palavra-chave, tratada juntamente com a valorização da brincadeira, enquanto manifestação infantil. Na medida em que a criança cresce e vivencia diferentes experiências, amplia a forma de sentir e pensar o mundo, no qual está inserida. Assim sendo, de acordo com o Artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A interculturalidade, assim como o patrimônio cultural da humanidade, no processo de experimentação estética é fundamental, pois, nas palavras de Ostetto (2004) “São diferentes histórias que se encontram e, é de se supor, diferentes preferências, gostos diversos” (p. 14). Para nos constituirmos, precisamos do outro e é neste outro que encontramos o limite entre eu e ele, o que eu gosto, o que ele gosta e o que apreciamos, que nem sempre coincidem com o gosto. Debrucemo-nos em Corsino, em seu texto “Literatura infantil: as crianças e as leituras”, ao se referir às idéias de Vigotski que ampliam as de Bakhtin:

Vigotski (2001) faz considerações sobre a arte que dialogam com as discussões de Bakhtin e as amplia. Seu enfoque estético tem fundamento psicossocial, ou seja, a arte deve combinar as vivências individuais com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural: *a arte é o social em nós. Mesmo que o seu efeito se registre em um indivíduo à parte, isso não nos autoriza a afirmar que as raízes e a essência da arte sem individuais, assim como seria ingênuo imaginar o social apenas como coletivo* (idem p. xii). (p.4)

Nogueira (2008) em seu artigo “Música, Consumo e Escola” também retoma a problemática do “gosto”, que, de acordo como a sabedoria popular, “não se discute”. Tal fala da sabedoria popular vai na contra-mão da Teoria Crítica e dos princípios norteadores da Educação Infantil. Gosto se discute sim, até por que “é preciso assinalar que não existe a criança (nem o gosto) universal” (OSTETTO, p. 56).

Loureiro (2008) ao mencionar o Projeto “Música na Escola” em Belo Horizonte retoma a seguinte ideia:

a razão que justifica o ensino de música nas escolas é oferecer a todas as crianças, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e seus elementos, próprios de todo ser humano: audição, expressão rítmica e melódica, sensorialidade, emotividade, inteligência ordenadora e criatividade. (p. 17)

A mesma autora afirma também que:

A música não faz parte dos currículos escolares de maneira efetiva e, quando ocorre, restringe-se apenas à reprodução mecânica de músicas veiculadas pela mídia ou músicas ditas “pedagógicas”, que reproduzem melodias com letras adaptadas a situações de momento e gestos estereotipados. (p. 17)

A escola, desta forma, por agir de modo inconsciente e mecânico, acaba por distanciar-se do prazer do fazer musical, são práticas repetitivas, que limitam os repertórios musicais, por vezes, com “o uso excessivo da prática do cantar” (ibid., p. 21). A estética implica na relação da criança com o fazer e apreciação musical, seja como contemplador, como criador. A estética, aqui tratada, não é o belo, uma única forma determinada, pois

Se ela (a escola) mantém esta definição de atividade estética, sustenta no plano escolar as desigualdades cuja origem não é escolar; não faz senão reproduzir, de acordo com uma famosa fórmula, um sistema socialmente marcado. Se quiser promover uma verdadeira democratização do acesso à arte, terá de propor uma outra noção de estética. (LOUREIRO, 2010, p. 118-119)

Esta outra noção de estética, Snyders (1992, p. 24) prefere chamar de “alegrias”, salientando a necessidade e a importância de mostrá-las e trabalhá-las na escola:

De início, é preciso considerar a individualidade das alegrias: nem todos os alunos se sentem tocados pelas mesmas alegrias, e tampouco essas alegrias os tocam no mesmo momento. Decorre daí a necessidade de focalizar alegrias diferentes, de escutar obras de natureza dessemelhante, embora sempre de alto nível: pode-se esperar que, entre elas, o aluno encontre alguma que lhe agrade – e que talvez, a partir dela, chegue às outras.

Precisamos preencher o vazio musical, a música não pode se calar, principalmente na Educação Infantil, pois uma criança que cresce e convive com as “alegrias musicais”, constitui um vasto e rico repertório formativo, tornando-se um adulto livre de preconceitos, que tanto (re) conhece o patrimônio cultural da humanidade, como discerne o elemento estético que o constitui e o diferencia do outro, é na alteridade e, nas interações desenroladas no convívio, que nos

manifestamos e nos articulamos com o mundo, eis o mistério de ser homem, que nas palavras de Rousseau nos remete às perguntas simples da humanidade: Quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? Talvez a música nos responda, pois, a escola, de fato, pode “ensinar as alegrias da música”.

## **CAPÍTULO 3 – A FALA E A ESCUTA DAS CRIANÇAS: O QUE ELAS CANTAM NA ESCOLA E COMO CONSTITUEM O REPERTÓRIO MUSICAL**

### **3.1 O campo de pesquisa: visão panorâmica**

Realizei a pesquisa numa instituição de Educação Infantil, uma escola comunitária, localizada no Morro Dona Marta, no bairro de Botafogo, da Cidade do Rio de Janeiro.



**Fig. 1. Imagem da Comunidade.**

A comunidade ficou famosa por ter sido palco do clipe “They don't care about us”, de Michael Jackson, em 1996. Homenageou o artista com uma estátua, que fica localizada num espaço de ampla circulação e conhecimento das crianças da escola. Embora estas crianças tenham nascido bem depois da visita do Michael Jackson ao Morro Dona Marta, elas contam a história do “moço que dançava e virou estátua”, revelando o quanto a passagem do cantor pela comunidade marcou a história local.



**Fig. 2. Imagem da estátua do Michael Jackson.**

O Morro Dona Marta, em 2009, recebeu a primeira Unidade de Polícia Pacificadora- UPP<sup>24</sup> da cidade. Projeto que, segundo depoimento do secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, “visa recuperar para o Estado territórios empobrecidos e dominados por grupos criminosos armados. Tais grupos, na disputa de espaço com seus rivais, entraram numa corrida armamentista nas últimas décadas, uma disputa particular na qual o fuzil reina absoluto” (Beltrame, in <http://upprj.com/wp/?p=175>). Em conversas informais com os funcionários da escola pesquisada, obtive a informação de que, além de segurança para os moradores, o projeto trouxe outras melhorias sociais para a comunidade, como construção de casas e creches, saneamento básico, acesso gratuito à internet sem fio, regularização da rede elétrica e a implantação do bondinho que leva os moradores ao topo da comunidade, em aproximadamente dez minutos. A estação do bondinho fica próxima à instituição e muitas crianças usam este transporte na locomoção casa-creche-casa.

---

<sup>24</sup> AUPP do Morro Dona Marta foi inaugurada em 19 de dezembro de 2008.



**Fig. 3. Rampa do bondinho.**

A escola é mantida por uma entidade filantrópica confessional e também é conveniada com a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Atende cerca de 110 crianças, de dois a quatro/cinco anos de idade, em horário integral.

A instituição, sendo confessional-católica, traz marcas da religião professada, tais como o “cantinho” da oração, em cada sala de aula, e as festas religiosas, que durante o processo de pesquisa se destacou a festa de Natal.



**Fig. 4. Canto da Oração da sala da Turma Laranja.**

### 3.2 A entrada no campo

A entrada no campo aconteceu antes da observação sistematizada, quando fui convidada a participar dos eventos comemorativos do aniversário de trinta anos da instituição. O primeiro evento, no dia 1º de setembro de 2010, foi um dia da escola aberta à visitação. Cada sala estava organizada com exposição de trabalhos das crianças e registros das professoras relativos aos projetos desenvolvidos naquele ano. Além da exposição, que contava com explicações das professoras, no horário da tarde, as crianças apresentaram parte dos trabalhos desenvolvidos: cantaram músicas de Noel Rosa, contaram histórias, jogaram capoeira e realizaram um baile caracterizadas de personagens de diferentes contos da literatura infantil.

O segundo evento, realizado no dia 04 de setembro, sábado de manhã, contou com a presença de mais de 200 professores de escolas comunitárias e parceiros da instituição como, por exemplo, representantes dos pais, dos voluntários que prestam serviço à instituição, do corpo docente, o líder da comunidade Santa Marta, entre outros. O evento foi marcado com alguns discursos, uma palestra sobre Linguagem e Educação Infantil, proferida pela professora Patrícia Corsino, da UFRJ, e apresentação do Grupo Eco, coral da comunidade formado por homens e mulheres de diferentes idades, que canta músicas, toca instrumentos musicais diversos e declama poemas. Nos dois eventos foi possível observar um clima de alegria, de conquista, de comprometimento com o trabalho realizado junto às crianças e uma estreita relação entre a escola e a comunidade. As falas dos representantes evidenciaram que, na trajetória dos trinta anos, houve um gradativo processo de institucionalização da escola e de profissionalização docente. Cabe ressaltar que a escola tem hoje todas as professoras- moradoras da comunidade<sup>25</sup>- formadas, minimamente, em Ensino Médio modalidade Normal, e a maioria já cursou ou está cursando o Ensino Normal Superior ou Pedagogia.

Em 22 de setembro de 2010, apresentei o projeto de pesquisa à direção da instituição – diretora e psicóloga - afim de expressar o meu interesse pela escola para o desenvolvimento da investigação, solicitar a autorização para pesquisa e observar a possibilidade de realizar a pesquisa de campo. O retorno foi imediato e ficou evidenciado o acolhimento ao projeto.

A diretora demonstrou muito interesse e percebi que, *naquele momento*, minha pesquisa havia iniciado. Perguntei se poderia ligar o gravador e, com a autorização da mesma, o que seria minha apresentação, se transformou numa entrevista. Mas como a pesquisa intervenção, minha

---

<sup>25</sup> Cada turma tem pelo menos uma professora formada . Há também as auxiliares que nem todas apresentam este perfil. Há profissionais que não moram mais na comunidade, que mudaram-se ao casar.

opção metodológica, permite que *o caminho se faça ao caminhar*, então, me senti à vontade para obter informações sobre a escola. Esta conversa forneceu um panorama da instituição, sua organização, estrutura, filosofia e proposta pedagógica. O acolhimento daquele momento simbolizou o início de meu pertencimento, já que esta é uma necessidade da pesquisa intervenção, “estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro” (CORSARO, 2005, p. 444).

Repassaram-me os horários da turma, que seria escolhida como campo da pesquisa. No primeiro mês, concentrei as observações nas quartas-feiras à tarde. Mas, estive em outros horários alternativos, para captar a rotina, a movimentação do dia a dia. Com o desenvolvimento das oficinas/ensaios, tivemos outras alterações neste horário. A professora, da turma de crianças de 4 e 5 anos, concordou com a realização da pesquisa. Numa breve observação da sala, vi algo que me chamou a atenção, um mural com vários violões desenhados e pintados - registro do Projeto Noel Rosa que havia sido desenvolvido naquele período. Ainda, naquele dia, ao final da tarde, acompanhei a turma até o bondinho numa atividade do Projeto “Conhecendo o Dona Marta”. As crianças haviam plantado algumas plantas num canteiro próximo à estação e estavam cuidando. Fui convidada a fazer o passeio de bondinho e conhecer a estátua do Michael Jackson. Mas deixei o passeio para fazer posteriormente.

Uma vez aceita no campo, todos os momentos seguintes, desde a subida no morro, representavam o processo de pertencimento, não apenas apenas da escola, mas daquela realidade local:

Subi o morro ao som de “Amado Batista”, cujo DVD “musical” passava numa TV de uma barraquinha de doce, onde eu sempre comprava algo e papeava com o senhor que vendia os doces.  
(Caderno de Campo, 03/11/2010)

Quando cheguei, um cachorro mordeu minha bolsa, me chamando para brincar. O rapaz do bar, que eu comprava refrigerante, veio me ajudar e disse que “ela” sempre faz isso, quando simpatizava com as pessoas. Acabei me atrasando e já tinha passado a hora da entrada, até conseguir que a cachorrinha soltasse a minha bolsa. Ri um bocado!  
(Caderno de Campo, 17/11/2010)

A pesquisa foi realizada com crianças de uma turma da Educação Infantil, todas moradoras da comunidade Santa Marta e com idade entre 4 e 5 anos. A turma tinha 26 alunos pela manhã e 24 alunos de tarde, pois 2 crianças frequentavam outra escola no período da tarde. Em relação à rotina, pela manhã tomavam café, brincavam, participavam da rodinha, faziam atividades planejadas pela professora e, ainda antes do almoço, tinham um tempo livre para ficarem no terraço (espaço este

que também, às vezes, retornavam à tarde); a tarde, os alunos tinham aulas de inglês, capoeira, educação física, informática e formação cristã.

O espaço físico da escola é um prédio adaptado. A escola localiza-se no segundo andar e há dois lances de escada a subir. No primeiro andar funcionava uma instituição filantrópica e religiosa, mas, de acordo com as informações da diretora na época da realização da pesquisa, estava em processo de suspensão de atividades, o que a deixou contente, pois, acreditava que tal espaço poderia também ser utilizado pelas crianças da comunidade para atividades culturais. A diretora chamou-me para ver o teclado da instituição e a sala de música que estavam neste espaço. Após a finalização da pesquisa de campo, em contato com pessoas que conhecem a instituição, fui informada que o espaço foi utilizado para reforço escolar dos alunos da comunidade que frequentam o Ensino Fundamental.

A escola apresenta uma estrutura em forma de “U”. No primeiro corredor há duas salas de aula, almoxarifado, na sequência, a secretaria. Já no segundo corredor, mais duas salas, banheiro, sucatório, biblioteca. E no último, cozinha, refeitório e duas salas ao final. Há murais, com produções das crianças, ao longo dos corredores. Percebi que há uma “valorização da produção das crianças” em todos os murais.

Os primeiros dias na escola foram de reconhecimento do campo. No sucatório vi instrumentos musicais da bandinha rítmica, mas, fui informada por uma professora que, naquele momento, quase não os utilizavam. Instrumentos usados na capoeira também estavam no sucatório.



**Fig. 5. Instrumentos da bandinha rítmica no sucatório.**



**Fig. 6. Instrumentos usados na capoeira guardados no sucatório.**

Na sala da turma observada, como nas outras da escola, chama a atenção a presença de murais com exposição dos trabalhos das crianças.

As crianças estavam tomando café. Então, fui até a sala vazia e observei um ambiente rico em estímulos visuais com: blocão ou cartaz com a rotina da semana, blocão com o título “Zoológico” com desenho de animais feitos pelas crianças, outro blocão com a história do “Rato e a Rosa Rita”. (Transcrição de vídeo, 10/10/2010)

Há também um outro mural com o título “A Margarida Friorenta” acompanhado do desenho das margaridas pelas das crianças. Em outro mural com o título “Tatu” estão os desenhos das crianças representando o tatu. Próximo está um outro blocão branco com a história do “Sapo no Saco”. Um desenho do sapo me chama a atenção, feito por uma criança, tem rabiscos que lembram notas musicais. Depois, perguntei à professora se, ao contar a história, cantou alguma música, confirmou que cantou “O sapo não lava o pé”...

Observei que pela sala há vários desenhos feitos pelas crianças expostos em um varal. O alfabeto também está exposto na sala. Também existe um calendário com os aniversariantes do mês, uma janelinha do tempo e calendário e uma chamada com o nome das crianças. Há também um mural com fotos e desenhos das crianças. A sala possui muitos brinquedos (bonecas, bonecos, bolas, cordas, jogos e outros). Também existe uma *arara* com diversas fantasias. Pude perceber também que há um rádio numa das prateleiras da sala.

(Transcrição de vídeo, 10/10/2010)

Ao chegarem em sala, as crianças guardavam seus pertences, tomavam café, brincavam um pouco. Na sequência, iniciava-se a “rodinha”. No cotidiano da Educação Infantil, a “rodinha” é um momento de “fala” da criança, um espaço dialógico que partilha momentos, ideias, sentimentos.

Definida no RCNEI (1998) como um “momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”, em cujo “exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem” (p. 138), é um ritual, imprescindível na Educação Infantil, justamente por dar liberdade à linguagem.

A rodinha, geralmente, ocorria no horário da manhã. Com os ensaios das festividades, em alguns momentos, acontecia no horário da tarde. A professora sempre provocava a fala das crianças. A música, no sentido ritualístico, também estava presente.

Então, a professora senta na roda e canta a música “O sapo não lava o pé”, umas seis crianças acompanhavam, as demais conversavam. Muito barulho de conversa. Ela troca a música, algo como “Boa tarde...”, mas não dá para ouvir direito. Canta também uma música: “Onde está a minha mão?” Poucos acompanham. Mas no final da música, todos gritam e colocam as mãos para o alto ao mesmo tempo, como se fosse algo ensaiado ou combinado.  
(Caderno de Campo, 03/11/2011)



**Fig. 7. Crianças levantando o dedo para terem a vez para falar na rodinha.**



**Fig.8. Criança expondo suas ideias na rodinha por meio da fala e gestos.**

O trabalho de observação foi importante para o conhecimento da realidade escolar das crianças, assim como elevou o grau de intimidade entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

Um se esconde atrás de mim dizendo que estava com medo do lobo mau. Outro toma a minha caneta. Então, um menino, com “cara de pena” de mim, estica o braço e me oferta um cotoco de giz. Dei muitas risadas. (Na verdade me ofereceu o giz porque as demais crianças pegaram todas as minhas canetas e lápis e acabei ficando sem nada para registrar as observações)  
(Caderno de Campo, 03/11/2010)

Certo dia fui surpreendida com a instituição vazia e me informaram que todos estavam em uma reunião pedagógica. Coloquei o rosto na porta da sala, onde era realizada a reunião, e, todos me chamaram, sinalizando com a mão, para que eu me juntasse à discussão. A reunião era coordenada pela equipe técnico-pedagógica. A primeira questão levantada foi o refeitório. Enfatizaram a necessidade da reza antes das refeições e reclamaram do barulho e da distração das crianças ao comer. Neste momento, aparece a música no discurso de uma professora:

Alguém sugere que deveria ter som no refeitório, uma música clássica, mas, seria provisório, só para as crianças ficarem mais calmas. Outra fala: *Mas as crianças não sabem ouvir, ia ficar muito barulho, crianças falando, professoras conversando, música tocando, não dá!*  
(Transcrição do vídeo, 08/11/2010)

Trieweiller (2011) considera que “a música ‘ocupa’ as crianças (...) e não permite que elas se dispersem por seus interesses diferentes” (p. 78). Nesta perspectiva, percebemos que a música é concebida como uma das formas de controle presentes no universo escolar. Fato evidenciado em outros momentos musicais da escola, que trataremos mais adiante.

Passar pelos espaços da instituição, conhecer e participar de sua rotina foram estratégias importantes da pesquisa para a compreensão das nuances do dia a dia, funcionando como uma “lente de aumento”. Os espaços institucionais não são neutros, pois são marcados pela ação das pessoas que ali circulam. Pude observar, na rotina da escola, formas sutis e intencionadas da presença da música na escola. O pertencimento ao grupo também favoreceu a proposta das oficinas/ ensaios.

A pesquisa de campo teve dois momentos. No primeiro, procurei observar e ouvir as crianças para conhecer as práticas de musicalização presentes na escola e as músicas que faziam parte de seus repertórios. Posteriormente, nos acordos da pesquisa intervenção, participei diretamente de alguns ensaios, culminando com a apresentação ao final do ano de 2010.

Dois eventos com ensaios musicais foram programados pela escola no último bimestre: o da formatura e o da festa de Natal. O da formatura, a professora usou como metodologia, para ensinar a canção, um vídeo-clip, produzido pela própria escola, com imagens das crianças do ano anterior cantando a música “Cuida de mim”, da apresentadora Angélica. As crianças se apresentariam num momento solene, no qual o reitor da instituição mantenedora estaria presente. Nestes ensaios, participei como observadora, registrando as formas de musicalização e as manifestações infantis em cadernos de campo e também em áudio e vídeo.

Para o final do ano, foi proposto a apresentação das crianças num auto de Natal. Este auto natalino consistiu na narrativa do nascimento de Jesus. As crianças representariam os personagens da história bíblica, Maria, José, Jesus, os três Reis Magos e, ainda, os animais. Já estava acordado, desde a entrevista inicial com a direção, que um dos momentos em que atuaria junto às crianças seria na apresentação musical desta peça. Eu faria o acompanhamento com um instrumento musical. Com esta função, pude me unir ao grupo e como parte dele, pude participar dos ensaios, dar sugestões, organizar com a professora a peça, narrar a história para interpretação das crianças, ensaiar a música com o teclado. Inclusive, cifrei a música “Noite Feliz” para a aproximação de uma tonalidade confortável às vozes das crianças. O registro destes momentos foram realizados por meio de gravações em áudio e vídeo, posteriormente transcritos para análise. A câmera funcionou como um outro e seu excedente de visão.

Foi minha intenção inicial organizar oficinas de musicalização e rodas de conversa com as crianças. Nas interações no campo, nos diálogos estabelecidos com a professora da turma, as oficinas transformaram-se em ensaios, nos quais colaborava e co-executava junto à professora. Este acordo, por um lado delimitou minhas ações e intenções iniciais - como, por exemplo, trabalhar com a bandinha rítmica -, mas por outro, abriu possibilidades de interações com as crianças. Assim,

consegui manter as rodas de conversa com elas, que aconteciam, informalmente, após cada ensaio da música “Noite Feliz”. Estas horas de diálogo, entre pesquisadora e crianças-sujeitos da pesquisa, foram fundamentais para o trabalho de campo. Foi combinado, por exemplo, que sempre ao final do ensaio poderiam “explorar” o teclado. Conversávamos sobre música e, nestas conversas, as crianças traziam seus gostos, seus repertórios e, até mesmo, a familiaridade que tinham com alguns instrumentos musicais.

Criança: *Você vai tocar violão?*

*Eu sei tocar violão, com o dedo assim* (passa os dedos nas cordas do violão).  
(Transcrição de vídeo, 19/1/2010)

Criança: Dó, ré, mi, fá sol, lá, si (solfejando, toca a escala de dó em perfeita combinação de sons, fico surpresa). Perguntei como sabia fazer aquilo e respondeu que foi com a moça da igreja, depois do culto as crianças ficavam com a moça que canta e toca.

(Transcrição de vídeo, 03/12/2010)

Cerca de 4 meninas se juntaram num canto dando as mãos e voltaram a cantar o refrão da música, não faziam o movimento de roda, mas, balançavam de um lado ao outro, embaladas na própria cantoria.

Criança (1): Quando eu crescer eu vou ser cantora.

Criança (2): Igual a Lady Ga Ga?

Criança (1): Não, ela é loira.

Riem.

Depois, pergunto de onde conhecem Lady Ga Ga, respondem que foi na rádio no morro, sempre toca e passa também na TV. Peço para cantarem e num “inglês” inventado tentam cantar “Bad Romance”.

(Caderno de Campo, 19/10/2010)

Entendo que as formas musicais que assumimos, nossos gostos, dependem fundamentalmente daquilo que experimentamos, é nesta oferta que o trabalho de musicalização acontece. Nesta perspectiva, durante os ensaios, houve a preocupação em trabalhar os elementos da qualidade do som (timbre, altura e intensidade), a impositação da voz, as alegrias da experiência musical e as possibilidades de produção de significados e sentidos.

A análise dos dados da pesquisa permitiu a construção de algumas categorias nas relações estabelecidas entre as crianças e a música. Nas falas das crianças encontramos pistas para entender seus modos de ver, ser e estar no mundo, os sentidos produzidos sobre os artefatos músico-culturais e a importância das mediações na construção da musicalidade.

### **3.3. As Coleções Formadas: Que voz e vez estão presentes na constituição dos repertórios musicais das crianças?**

Nunes, Corsino e Kramer (2009) discutem pesquisa trazendo a ideia de contexto de Bakhtin e de coleção de Walter Benjamin. O contexto como importante para entender o texto, ou seja, “os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentido” (p.20). A coleção no sentido de descontextualizar o objeto para que ele possa funcionar como texto. Como o colecionador que agrupa, ordena, reúne os objetos por aquilo que tem em comum, “o pesquisador organiza os eventos (discursos e interações) pelo que expressam, em um movimento contrário ao que visava entender o contexto para compreender o texto” (p.21). As coleções são as categorias percebidas nas aproximações dos discursos e situações recolhidos em campo.

O processo de pesquisa exigiu de o pesquisador assumir este lugar de colecionador, elegendo categorias, formando coleções a partir do agrupamento de eventos para discutir as questões de estudo. Ao elencar categorias, o colecionador imprime sua marca, seus valores ao conjunto de eventos reunidos. É o seu olhar, o seu contorno, sua resposta, uma construção possível que só do lugar que ocupa é que poderá lançar. Deste lugar exotópico dá o seu acabamento e produz sentido. Sentido que exala a sua responsabilidade perante a pesquisa. Para Amorim (2001, 2004), após a percepção de como o outro se vê, o pesquisador assume plenamente o seu lugar exterior, configurando o que ele viu e sentiu, é um lugar de criação de sentido, de uma outra configuração acerca da realidade fotografada, gravada, enfim, recortada para o estudo, é a sua assinatura.

Esta seção do capítulo tem por objetivo analisar os eventos registrados a partir das observações e intervenções realizadas no campo. Na análise, fui desvelando e tentando compreender as experiências musicais das crianças, como sujeitos sociais, “com ideias e movimentos que contribuem na organização da vida coletiva, participante de relacionamentos de troca com adultos e outras crianças” (GUIMARÃES, 2004, p. 1).

a infância não é nunca o que sabemos, mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta (...) trata-se então de devolver à infância sua presença enigmática e encontrar a medida de nossa responsabilidade na resposta diante da exigência que esse enigma traz consigo (LARROSA, 1998, p.70)

As crianças narraram suas histórias, mostraram por meio de gestos como a linguagem musical circula entre elas, demonstraram seus gostos e influências, trazendo seus valores,

mostrando como constituem as relações com os outros e a infância no mundo contemporâneo.

### 3.3.1 “Um tocador toca...” Como as crianças se relacionam com a Linguagem Musical

*Uma aluna se apoia em minha perna, pega o meu celular, cantando a música do ensaio, e diz: Deixa isso e vem cantar logo!  
(Caderno de Campo, 03/12/2010)*

No primeiro dia de oficina, peguei os instrumentos musicais que estavam no sucatório e os coloquei no centro da roda. Antes mesmo de falar sobre a proposta, as crianças começaram a mexer nos instrumentos: experimentaram, exploraram livremente, demonstraram o senso musical, a expressão, a (des) organização rítmica e a sensibilidade, relacionado-se com os objetos sonoros. As oficinas musicais mostraram a circulação destes elementos da linguagem musical.

Criança(1): Isto aqui é o quê?  
Criança (2): É um pandeiro, ora.  
Criança (3): Eu gosto deste aqui (balançado o chocalho)  
Criança (1): Vou tocar uma música (sacode o instrumento indiscriminadamente)  
Criança (2): Cruzes!  
(Transcrição de áudio, 13/10/2010)

O conhecimento sonoro por meio da ação gestual das crianças mostrou que o som, puramente, não é música, mas quando damos forma, se constitui como tal, é o resultado da relação homem-som. O som precisa estar organizado de tal jeito, que se torne música. Jeandot (1993) afirma que ao entrar em contato com os objetos, a criança começa a interagir com o mundo sonoro. A musicalidade das crianças, neste evento, mostra-se na compreensão da possibilidade sonora dos instrumentos e de constituí-los como formas de estar-no-mundo, tocando uma suposta “música”. As crianças têm suas próprias manifestações, reinterpretam o mundo e criam novas formas de estarem nele.

A primeira oficina, que constituiu o evento acima, intitulada como “Descobrimos a bandinha rítmica”, objetivou, a princípio, a exploração livre dos instrumentos e a necessidade da organização do som para a produção musical. Após a exploração livre, propus alguns gestos combinados de bandinha, as ações “tocar” e “fazer silêncio”.

Pesquisadora: Para tocarmos juntos, precisamos combinar os sons. Vocês sabem o que é combinar os sons?  
Criança (1): É cada um tocar de uma vez.  
Pesquisadora: Mas se cada um tocar de uma vez, não tocaremos juntos. E agora?

Criança (2): Mas, o Luan não sabe tocar, não pode tocar junto, vai fazer tudo errado. (Todos riem)

Pesquisadora: Podemos combinar assim... Quando eu abrir a mão, todos tocam (abre a mão com o braço esticado, direcionando às crianças como se apontasse), se eu fechar, todos param de tocar. Vamos ver se dará certo?

(Revezando os gestos, as crianças produzem “som” e “silêncio”)

Pesquisadora: O que é necessário para ter o barulho dos instrumentos?

Criança (3): O chocalho. (balança o chocalho)

Pesquisadora: Mas o chocalho parado não faz barulho!!!

Criança (3): Tem que sacudir, ó... (sacode com muita força)

Pesquisadora: E se não sacudir, tem som?

Criança (3): Fica silêncio.

Pesquisadora: Sem barulho?

Criança (3): É.

(...)

Criança: Meu irmão tem um chocalho, minha mãe deu para ele.

Pesquisadora: Ele tem quantos anos?

Criança: Dois, não, um, não sei. Ele é bebê.

Pesquisadora: Quando ela deu o chocalho? Você lembra? Já era nascido?

Criança: Eu era criança (pesquisadora ri), bem pequena, foi no dia que a vovó saiu com a gente, *a gente fomo* no Shopping. Meu irmão tava chorando e mamãe comprou um chocalho. Mas o dele é colorido.

(o chocalho da bandinha rítmica era de lata com haste de madeira)

(Transcrição de áudio, 13/10/2010)

Nestes acordos, as crianças expuseram conceitos primários da musicalização, o que é “som” e “silêncio” e que o “som” depende do movimento. Movimento este que dá uma “forma” ao som. A experiência, quando internalizada, torna-se conhecimento, emitindo-se, assim, elaborações, ideias e conceitos acerca da música, verbalizados nas respostas dadas por uma das crianças: “tem que sacudir” e “fica silêncio”. Para Vigotski (2001) existe uma estreita relação entre pensamento e fala. Um mundo sem linguagem seria um mundo sem os conceitos e culturas, que se manifestam na linguagem: o pensamento afeta a linguagem, que por sua vez afeta o pensamento.

A experiência se consolida no gesto da criança e no conhecimento internalizado, em sua fala. Narra parte de sua história, que tem uma relação com o elemento utilizado na oficina, o chocalho. A narrativa da criança se torna um instrumento de conhecimento de mundo. Benjamin (1994) considera a narrativa como um espaço fundamental de troca de experiências. Ao criarmos laços com o outro podemos falar e ouvir, partilhando as experiências vividas, os nossos conhecimentos.

Produzindo sons, sacudindo e tocando o instrumento, a criança explicou o que é “música”. Já o evento abaixo, mostra um outro conceito de “silêncio”:

Criança: Que isso?

Pesquisadora: Olha lá, alá, alá, alá (cantando) vamos prá roda. Você quer que eu toque uma música? Você quer que eu toque?

Criança: Você sabe tocar isso?  
 Pesquisadora: Se eu sei tocar isso? Eu acho que eu sei.  
 Criança: SILÊNCIOOOOOOO.  
 (Transcrição de áudio, 04/11/2010)

Silenciar, neste episódio, significa tirar o excesso de sons, burburinho das falas para dar lugar a uma possibilidade de audição. Os sons produzidos ao mesmo tempo, impedem elas mesmas de escutarem e serem escutadas. Demonstra a consciência de que para haver interações verbais ou não-verbais, estas precisam estar organizadas, de tal jeito, que seja possível manter a escuta sensível, que depende, inclusive, do silêncio.

A segunda oficina nomeada por “Construindo harmonia e ritmo” tinha como objetivo compreender os sons emitidos por cada instrumento, dando liberdade para que as crianças escolhessem aqueles que lhes convinham. Expliquei o que é um grupo e como é alegre tocar com os colegas, foi combinado “quem queria cantar” e “quem queria tocar”.

Pesquisadora: Vou sacudir e falar os nomes dos instrumentos, tá? (sacode o chocalho) Vocês sabem que instrumento é este?  
 Crianças gritam: Chocalhoooooo!  
 (pesquisadora pega o pandeiro)  
 Pesquisadora: E este?  
 Crianças: Pandeiro! Do pagode.  
 (Poucas crianças respondem a segunda pergunta, pois um grupo cochichava)  
 Pesquisadora: O que vocês estão cochichando?  
 Criança (1): É que a Ana disse que não quer tocar.  
 Pesquisadora: Sem problemas, ué, ela pode cantar. Você quer cantar?  
 (criança balança a cabeça, sorri e concorda)  
 (Transcrição de áudio, 14/10/2010)

A primeira fala da criança que chama a atenção é o fato de relacionar o pandeiro com o ritmo pagode, provavelmente relacionado à sua experiência musical, que revela o quanto a criança está inserida nesta cultura mais ampla. No final deste diálogo, pergunto o que é pagode e ela responde que é “batucada”. Reconhece o ritmo, instituído e instituinte de sua cultura, assim como “batucada” é uma palavra que, simbolicamente, representa instrumentos de percussão.

Na ampliação da experiência, a pesquisadora propõe outras formas de produzir som, a partir da “escolha” da própria criança, utilizando outros canais sensoriais de seu corpo. Compreende que a produção de som depende da relação homem-objeto-homem, desta forma, distingue, mais amplamente, outras formas de produzir sonoridade, pela voz. O corpo passa a ser o instrumento musical da criança, que demonstra alegria em poder se apropriar do instrumento que lhe convém e não algo imposto verticalmente.

Desta forma, a criança contou com a possibilidade de representar sua relação com a música, por meio de outra forma expressiva, o canto. A voz é um meio importante para criança expressar seus desejos, conflitos, alegrias. No canto se expressa, brinca com os sons, ativa a memória.

Como já fora exposto, as oficinas foram substituídas pelos ensaios. Poucos foram estes momentos de oficinas, mas o suficiente para que os instrumentos, guardados no sucatório, ocupassem um outro lugar:

Cheguei na hora do ensaio da formatura. Todos estavam em pé. Na frente professoras e cuidadoras animavam o ensaio. Fiquei surpresa, duas estavam com pandeiros e uma com o chocalho. Até então, os instrumentos não faziam parte dos ensaios.

(Caderno de Campo, 03/11/2010)

Mais uma vez, fundamentando-se em Jeandot (1993), a existência de um ambiente musical<sup>26</sup> desperta o desejo de experiências na obtenção de sons possíveis. As aberturas musicais baseiam-se nas interações das crianças com os adultos e com elas mesmas. A presença da bandinha, mesmo como um suporte, um “enfeite” musical, muda o ambiente demonstrando que nele, temos possibilidades diversas de sonoridade.

Na substituição de oficinas por ensaios, dois momentos estiveram presentes. O primeiro diz respeito aos ensaios feitos pelas professoras, que reuniam todas as crianças da escola para o dia da formatura da turma da última etapa da Educação Infantil, cantando a música “Cuida de mim”, da apresentadora Angélica. Já o segundo momento, foi quando participei dos ensaios, um auto natalino, que seria apresentado pela turma observada.

Nos ensaios da música “Cuida de mim”, a presença das mídias é apresentada como suporte ao ensaio, acionando os sentidos. As imagens do vídeo eram de crianças da própria escola do ano anterior e a intenção da professora era ensinar a cantar a música por meio de um vídeo-clip.

Na sala, encontrei duas turmas juntas. Na TV passava um vídeo e as crianças sentadas “tentavam” cantar. O vídeo continha imagens da escola e ao lado passava a letra da música para acompanharem (o que não acontecia, pois não sabiam ler ainda).

---

<sup>26</sup> “Ambiente musical é aquele no qual a criança pode ouvir música, cantar, dançar, confeccionar e manipular instrumentos musicais além de poder manusear diversos materiais bibliográficos sobre música” (JEANDOT, 1992, p. 30)



**Fig. 9. Crianças assistindo o vídeo-clip da música “Cuida de mim”.**

Professora: Vamos só ouvir a letra da música? Palmas para todos que conseguiram ouvir a música toda! Estão de parabéns! Agora, todo mundo pode cantar! (professora bate palma)  
 (Ao final, todas as crianças bateram palmas anunciando o final da música e, talvez, uma aprovação do desempenho de si mesmas.)  
 (Caderno de Campo, 03/11/2010)

Um componente importante deste evento é o lugar de ouvinte, papel fundamental da experiência estética na formação da criança. Ouvir implica em apreciar, interagir, envolver-se, perceber a organização sonora ouvida, entre outras. A apreciação dá base para a (re) invenção.

Andrade (1995) afirma que “o ouvinte não é apenas aquele que ouve: é aquele que sabe ouvir” (p. 65). Ouvir é um ato que não deve conter qualquer tipo de preconceito. A princípio, tem de ser desinteressado na experiência estética das crianças. Para ele, o verdadeiro ouvinte é “aquele que, livre de todos os preconceitos, ignorando todos os ídolos, se conserva naquela exata atitude de contemplação passiva que lhe permitirá gozar e amar” (p.67).

Observou-se também a presença de gestos que simulam o tocar algum instrumento, aqui, denominado “gesto musical”. Embora, a imitação seja uma forte aliada da musicalização, a criança não se limita a uma mera reprodução, ela interpreta, recria, simboliza:

Ao entrar na sala uma criança finge fazer um solo de guitarra. Ajoelha-se no chão, mexe com a cabeça e faz movimentos com as mãos como se tocasse.  
 Quando me viu sem o violão, perguntou:  
 Criança: *Você mentiu, cadê o violão?*  
 Pesquisadora: *Eu trouxe algo melhor que o violão.*  
 Criança: *Oba!!!*  
 (Caderno de Campo, 17/11/2010)

A imitação, na teoria vigotskiana é uma atividade intelectual que favorece a aprendizagem. Para compreender a imitação é necessário sustentá-la em outro conceito, o de zona de desenvolvimento proximal ou imediato.

(...) O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

A imitação é a base do trabalho de interpretação. A criança não se limita apenas à imitação dos gestos e movimentos do adulto, sustenta a expressão individual das impressões sobre alguma coisa, ou seja, imitar sons vocais, instrumentos e objetos sonoros de forma pessoal, com sentido e não mecanicamente.

A cuidadora estava sentada ao fundo da sala. A professora à frente, com a letra da música na mão. Cantava alto, tentando incentivar as crianças. Neste momento em que escrevo, uma criança me observa, percebendo que eu filmava a professora cantando. No refrão, todos se empolgam, aumentam o volume, gritam, outros mudam o timbre da voz, estereotipando, talvez, uma “outra” pessoa. Uma criança coloca a mão no peito como gesto de “cantora lírica”. (Caderno de Campo, 17/11/2010)

Concomitante aos ensaios da música “Cuida de mim”, tivemos a organização do auto natalino, com a história do “Nascimento de Jesus”. A intenção era formar um coro com as crianças, com base em algum instrumento musical. Por questões acústicas, combinamos que o teclado seria a melhor opção.

Criança: Tu falou que era teclado.

Pesquisadora: Qual você acha melhor? Teclado ou violão?

Criança: Violão.

Pesquisadora: Ihhhhhhh, para essa apresentação vai ser teclado porque o som sai mais alto, pois o instrumento liga na tomada. Pode ser?

Criança: Pode.

(Caderno de Campo, 03/11/2010)

Ao mesmo tempo que algumas crianças nomeavam os instrumentos, outras, associavam o nome à função, de forma interessante, como mostra o evento abaixo.

Pesquisadora: Quem sabe o nome deste instrumento?

Criança: Um tocador

Pesquisadora: É um tocador? Qual o nome desse tocador? Esse tocador é diferente.

Criança: É igual a um violão.

Pesquisadora: Porque que é igual a um violão?

Criança: Olha só. (ela coloca o dedo no teclado, sai o som)

Pesquisadora: Olha ele, escuta ele, escuta só. (pesquisadora toca)

(Transcrição de vídeo, 04/11/2010)

O “tocador” foi o nome dado pela criança ao instrumento musical: se toca é um “tocador”. Ela não sabia o nome do objeto, mas viu semelhança com o instrumento que ela já conhecia, o violão.

A presença de instrumento musical, que não é usual naquele espaço, despertou a curiosidade de outras crianças da escola:

Depois de ensaiar, ao guardar o teclado, 5 crianças de outra turma foram até o almoxarifado me seguindo. Uma perguntou o que estava na bolsa. Abri e mostrei o teclado. Apertaram as teclas. Deviam ter uns 3 anos. Perguntaram: Cadê o barulhinho? Disse a eles que estava desligado e que o “barulhinho” só era ouvido quando ligamos na tomada.

(Caderno de Campo, 04/11/2010)

Reconhecer o objeto sonoro, suas peculiaridades, também esteve presente no diálogo entre a pesquisadora e as crianças.

Pesquisadora: O que você esta vendo nessa tecla de diferente?

Crianças: É preta!

Pesquisadora: Quer tocar? (criança toca a tecla preta)

Cuidadora: Todo mundo tocou, gente?

Crianças: Tocou!!!

(Transcrição de vídeo, 19/11/2010)

### 3.3.2 “Gosto porque todo mundo gosta”: Os repertórios musicais das crianças

*Quanto mais coisificada for a música, tanto mais romântica soará aos ouvidos alienados.*

*Adorno, 1999, p. 81*

Em relação aos repertórios, as rodas de conversas, logo após os ensaios, traziam os gostos das crianças. Ao perguntar sobre o que gostavam de ouvir, o ritmo funk ficou evidenciado.

Criança: Todo mundo falou que gosta de funk.

Pesquisadora: Eu gosto de funk? Você gosta?

Criança: Todo mundo falou que gosta de funk.

Pesquisadora: Ah, todo mundo falou que gosta de funk.

Criança: Todo mundo.  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Criança: Porque todo mundo gosta, ora.  
 (Transcrição de áudio, 03/11/2010)

O evento evidencia que, para a criança, é óbvio que todo mundo goste de funk, um exemplo de massificação do gosto (Adorno, 1999). A justificativa dada para o gosto é porque todo mundo gosta, e assim “ninguém tem que se responsabilizar oficialmente pelo que pensa” (p. 123). A arte declina-se ao consumo.

Para Adorno e Horkheimer (1985) o gosto musical transcende o julgamento psicologizante, é socialmente constituído, já que, em suas discussões filosóficas, a cultura é um instrumento que desenvolve e assegura formas de controle das concepções sociais e das ideologias estruturadas na sociedade capitalista, caracterizando, assim, a *indústria cultural*, instrumento de manipulação das consciências, usada pelo sistema para conservar, manter ou submeter os indivíduos às condições hegemônicas da sociedade.

No discurso “todo mundo gosta” fica evidenciado o caráter da *arte sem sonho*, uma das expressões utilizadas por Adorno e Horkheimer (ibid.) para conceituar o que é produzido pelo caráter mecânico e determinista da *indústria cultural*, orientado pelos efeitos dos modos de produção capitalista no campo da produção cultural e, em particular, o aspecto elitista na apreciação da *arte séria*, erudita, em detrimento da *arte ligeira*, para as massas.

A música *ligeira* também se sustenta no prazer do corpo imediato, já que as “obras de arte são ascéticas e sem pudor, a indústria cultural é pornográfica e puritana.” (p. 115)

Uma criança abraça as minhas pernas e diz:  
 - Coxão! Parece a mulher melancia!  
 (dou muitas gargalhadas).  
 Pesquisadora: Você conhece ela?  
 Criança: É a do funk (responde e dá um reboladinha)  
 Cantam: *Solteira sim, sozinha nunca. Sou a mulher melancia e rebolo a minha bunda.*  
 Cuidadora: Que isso menina, olhe os modos!  
 (Transcrição de áudio, 19/10/2010)

O funk não precisa ser reconhecido como "movimento" cultural, visto que toda manifestação por parte de um grupo é cultural. Devemos, portanto, refletir sobre a sua significação para um determinado grupo, inserido num contexto maior: É legítimo para quem, em qual situação, em que circunstâncias? Legítimo como manifestação cultural de parte de uma população explorada, que

vive nos morros ou perdeu sua essência ao ser massificado?

O ponto principal da crítica adorniana foi a *estética do efeito*, que reduz a apreciação musical ao prazer ou à diversão, subalternando também a música *séria* às exigências da indústria e do entretenimento comercial, condicionando o ouvinte à *regressão da audição* e convertendo a cultura musical numa cultura de imagem, de aparência.

É perceptível, na *estética do efeito*, a provocação de efeitos comportamentais no consumidor. Além disso, é uma compreensão equivocada da “apreciação” ao levantar hipótese que o efeito da obra de arte seja equivalente ao seu significado, ou, que a intenção da obra de arte é a de promover tal efeito.

Pesquisadora: Mas aí, vocês querem que eu traga a música ou vocês querem escolher a música?

Criança: A gente quer escolher.

Criança: O Funk!

Pesquisadora: Tá deixa só eu perguntar aqui pra ela: porque o funk?

Criança: Porque é legal!

Pesquisadora: Porque é legal?

Criança: Pra dançar!

Criança: Rebolar!

Pesquisadora: Qual funk vocês querem?

Criança: Eu quero o PENTE (levanta, com uma perna na frente e outra atrás, imagina um pente numa das mãos e finge pentear o cabelo em movimentos contínuos sobre a cabeça, cantando a música do “é o pente, é o pente, é o pente...”)

(Transcrição de áudio e Caderno de Campo, 03/11/2010)

Ao indagar o que as crianças queriam, tal fato, poderia levantar muitas críticas, já que a *indústria cultural* se sustenta neste descaramento, do modelo liberal, que nega o próprio pensamento dos sujeitos. Mas a intenção, neste momento, era exatamente perceber esta negação, tarefa da *indústria cultural*, já que “sua missão específica é desacostumá-la da subjetividade” (p. 119), maldosamente, realizando o homem como um ser genérico. O gosto musical fixa-se em determinadas características, impostas pela *indústria cultural*, limitando a composição dos repertórios, desta forma, todos têm, basicamente, os mesmos repertórios.

A suposta espontaneidade com que a criança cantou e dançou mostrou sua cultura, seu gosto pelo funk, mas, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que “sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear (p. 100), manifestada na dança ensaiada, nos gestos repetitivos, na reprodutibilidade da fala “divertir-se significa estar de acordo” (p. 119). O gesto da criança dançando a música do “pente” pode ser visto, por exemplo, no vídeo “eh o pente” coreografado por Jhonny, disponível no youtube.



**Fig. 10. “A Dança da Sequência do Pente!!!”**

O funk apresenta uma massificação de ritmo, em que as batidas são por diversas vezes repetidas, a padronização, na crítica adorniana, “o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas” (p. 113). As letras das músicas rimam com a batida. É necessário estar vestido de acordo com o movimento e dançar conforme o grupo. O funk tem movimentos específicos, em torno da sexualidade e exposição do corpo. Nem sempre é necessário saber as letras, o ritmo e os passos fundamentam a marca da *indústria cultural*.

Uma das grandes críticas dos frankfurtianos está relacionada ao fato de o sistema capitalista usar a arte para tornar o ser humano submisso aos interesses mercadológicos. Em resumo, o sistema gera uma fidelidade de gostos e costumes em seus consumidores, que de uma forma alienada, começa a impor gostos no mercado, alimentando a indústria capitalista e determinados monopólios. Num grupo fechado de consumidores, a indústria só recicla aquilo que já possui. Uma batida um pouco diferente, uma letra nova, um cantor revelado. Mas o público continua fiel ao seu “gosto”, e aqui entra a *negação do novo*, do diferente.

A questão é que ao ser consumido entre todas as idades e classes sociais, o funk carioca ganhou visibilidade e expandiu-se. No entanto, é importante destacar que essa expansão não pode ser determinante para que as crianças, principalmente as que vivem em comunidades, onde o funk é predominante, conheçam somente este ritmo: Qual é o lugar da escola na ampliação dos repertórios musicais? Por outro lado, qual é o lugar da cultura popular na escola?

O esclarecimento das massas, ampliando o pensamento adorniano, se sustenta na emancipação. Educação no sentido emancipatório, consiste em desmascarar o que os sistemas e as

ideologias buscam encobrir. Base do pensamento progressista, caracterizado também nas ideias de Penna (1990), ao afirmar que “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico só existe como tal para aquele que detém os meios de se apropriar dela, quer dizer, de decifrá-la.” (p. 25).

A *indústria cultural* se manifesta no processo midiático, seja ouvindo rádio, assistindo televisão, navegando pela internet etc. Na comunidade há uma rádio local. No trajeto até a escola, sempre havia uma música tocando no auto-falante: forró, funk, quando não, a indústria fonográfica importada, como Beyoncé e Lady Ga Ga. Sempre as mesmas músicas, os mesmos sucessos. Fica evidente que o rádio é um importante meio de divulgação daquilo que as crianças conhecem e gostam de ouvir. A liberdade de escolha delimitava a apreciação dos ouvintes, “democrático, o rádio transforma a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 100)

As crianças não observam apenas os movimentos e gestos dos adultos, mas também de outras crianças.

Professoras observam as crianças e conversam entre si. Uma diz: *Eles só sabem esta parte da música!!!*

A fala da professora me chama a atenção e olho para as crianças. Muitas delas “fingem” cantar a música. Olham para o lado para ver se o colega também está cantando. Outros, simplesmente, abrem e fecham a boca, gesticulando. Um aluno aponta para o colega, este finge que canta, e num tom deboche, ri do outro. Cutuca. Abraça. Gargalhadas. O outro aprova a mímica e toma para si o “fingir que está cantando”. Os dois passam a fingir que cantam a música.

(Caderno de Campo, 18/10/2010)

O que chama a atenção neste evento, é o fato também de “duas crianças fingirem”, o “fingir” representa a negação, eu finjo que ensino, o outro finge que aprende, nós fingimos que cantamos. Em contrapartida, “o fingir que está cantando” é uma crítica às próprias práticas escolares, que insistem no automatismo, na *reproduzibilidade mecânica*, hierarquizando a relação professor-aluno, o “ouvido treinado”, passa a ser a “boca treinada”, enfim, o “corpo treinado”.

Cuidadora: Vamos passar o fecho-eclair na boquinha? Todos nós vamos ouvir! Só podemos ouvir...

Professora: Passe esta menina prá trás porque até agora ela só atrapalhou.

Nisso a criança é levantada e senta-se lá atrás junto com a ajudante. Mais uma tentativa com a música.

(Caderno de Campo, 07/11/2010)

Os ouvintes tornam-se tão acostumados à repetição das mesmas coisas, que reagem automaticamente. *Só podemos ouvir...* Mais nada, além disso. É claro que a escuta, na constituição de repertórios, é um momento importante, a questão é quando isto se torna a única forma de

apreciação para a criança pequena, “só ouvir”, sem falar, sem cantar, sem dançar, é destituir a música da expressão e da emoção.

Nosso cotidiano, em matérias de gostos, necessidades e valores, não se reduz ao estéril, ao manipulável do exterior, mas já possui as marcas da importância e da significação... (SNYDERS, 1997, p. 17)

O importante aqui é questionar as reais escolhas, tornando *sérias* todas as músicas. As crianças gostam? Os adultos também? Por que? Respeitar o gosto do outro, é comprometer-se com a ética e a estética.

Refletindo ainda com Snyders (1997)...

Quero defender uma ideia bastante simples: que a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural.” (p. 11)

Então, pergunto, qual é a música?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pensar o gosto e repertório das crianças é  
problematizar o gosto e repertório dos adultos.  
Luciana Ostetto, 2003*

*Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade. É  
preciso ensinar o mundo inteiro a cantar.  
Villa-Lobos*

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar os repertórios e as práticas musicais, bem como as ações, interações, experiências e produções de um grupo de crianças, de 4 e 5 anos, com a linguagem musical.

Na busca de responder as questões de estudo, a pesquisa de campo revelou que, no que diz respeito ao repertório musical que as crianças têm acesso, ele é composto por diferentes gêneros, estilos e ritmos musicais. Aparecem nestes repertórios a música folclórica (“O sapo não lava o pé”), músicas destinadas ao público infantil, como a “Cuida de mim”, da apresentadora Angélica, música religiosa, como “Noite Feliz”, música popular, “A sequência do pente” e “Solteira sim, sozinha nunca” e músicas de cantores estrangeiros, como Lady Ga Ga. As crianças reconhecem estes repertórios quando fazem algumas alusões, tais como “a música de Jesus” ao se referir à música “Noite Feliz”, ao pagode quando aparece o pandeiro, na dança ritmada do funk “é o pente” penteando o cabelo.

Diferentes ritmos circularam neste espaço escolar. A experiência estética está presente nas atividades dirigidas e nas manifestações das crianças, ao trazerem seus repertórios e seu gosto musical. A escola, como esfera de circulação da cultura, também educa e colabora com a formação do “gosto das crianças”, ela é um potencial de acesso, de ampliação de repertórios. Um olhar direcionado para este potencial significa proporcionar novas experiências e alegrias culturais.

O que seria a alegria cultural? Para Snyders (1997), seria a “alegria da cultura mais elaborada, a cultura das obras-primas”, ou seja, a cultura acumulada pela humanidade, o patrimônio. Obra-prima não é exclusivamente a música clássica, nas palavras de Adorno (1999) é a *música séria*, que nos constitui e faz de nós sujeitos deste mundo. Todas as alegrias culturais estão relacionadas, porém, há um significado de cultura em seu conjunto, que não a torna única, mas que expõe a essência do ser humano. Não há pretensão aqui de delinear um ideal de repertório musical a ser compartilhado na escola, o que, com certeza, dificultaria o papel da escola em fornecer a todos os meios para alcançá-lo (PENNA, 1990). Mesmo porque, este repertório, está diretamente ligado às experiências musicais dos professores. Alguns educadores afirmam que não sabem música porque não tocam instrumento algum, não sabem ler partituras e, sendo assim, não estariam aptos a

fazerem uso dessa linguagem. Distinguir Educação Musical de Musicalização tornou-se, portanto, um movimento importante nesta pesquisa e para a formação do professor, já que os professores demonstraram também a sua própria musicalidade que interage com a formação das crianças.

Rememorando Penna (1990), “compete (...) à educação musical, abordar a notação, enquanto representação convencional. À musicalização cabe trabalhar no nível do fato musical, em sua concreticidade sonora” (p. 26), pois, “a musicalização se baseia na vivência do fato sonoro, na experiência musical concreta, a partir da qual se formam os conceitos, como referenciais para a apreensão das estruturas musicais enquanto elementos de uma linguagem.” (p. 52), portanto, “a musicalização é um momento da educação musical” (p. 37).

De qualquer forma, sem desprezar a importância do desenvolvimento técnico, deslocamos essa visão para o pensar a respeito do que seria efetivamente o papel do professor da Educação Infantil, não especialista em música, em relação à musicalização da criança de zero a cinco anos.

Quanto às práticas musicais, elas aparecem tanto de uma forma espontânea, quanto, dirigida. As crianças cantam num cantinho, imitam cantores nas brincadeiras com seus pares, fingem que tocam instrumentos; criam suas próprias performances musicais. Elas se manifestam musicalmente: exploram os sons dos instrumentos musicais, imitam os adultos para acompanhar ritmos, elegem cantores, músicas, danças para cantarem com outras crianças. As professoras cantam na rodinha músicas do repertório folclórico e músicas que anunciam a rotina; inserem a música nos ensaios nos eventos comemorativos, datas cívicas e festividades da escola; arriscam tocar um instrumento; desenvolvem projetos pedagógicos sobre vida e obra de compositores brasileiros, como o Noel Rosa.

Ao mesmo tempo em que a música ocupa um lugar formal no currículo escolar, sua presença é visível nas relações, nas brincadeiras, nas manifestações espontâneas das crianças. É preciso ouvir as crianças num exercício constante de interlocução, o olhar e a escuta interessados podem permitir a aproximação, o diálogo e a alteridade entre crianças e adultos.

Sendo o processo de escolarização mediado, principalmente, por adultos, evidenciou-se que estes também participam das negociações, por muitas vezes, soando como vozes centrais no que diz respeito à construção de repertórios e da estética musical das crianças.

Na música, como nas outras artes, observa-se uma tensão cultural – do terreno do erudito, popular ou da cultura de massa – cabe problematização, diante de julgamentos de valor sobre as produções tidas como eruditas, populares ou massivas. É comum o receio em relação às músicas que as crianças gostam alegando serem de baixa qualidade e/ou pouco ou nada instrutivas.

A grande questão é tratar a *música ligeira* numa perspectiva *séria*, de produção de

conhecimento, de constestação, ou até mesmo, de denúncia, refletindo sobre a formação das crianças na educação escolar. Adorno (1989) é pontual em suas críticas à indústria cultura, mas generalizar, na contemporaneidade, representa uma recusa às produções populares, em sua maioria, massificadas.

Os questionamentos e redirecionamentos apresentados nesta pesquisa às práticas de musicalização revelam que nos repertórios musicais circulam a ética e a estética (o gosto/belo, o respeitar o gosto do outro e interagir com o mesmo).

Swanwick (1993) acredita que a música é um dos grandes modos simbólicos a nós disponíveis, “quando alguma obra de arte nos afeta, é mais que estimulação sensorial ou algum tipo de indulgência emocional. Estamos ganhando algum conhecimento e expandindo nossa experiência.” (p. 133)

Música também é emoção. A escola, como instituição, ao buscar a organização educativa, não pode cometer equívocos e separar o mundo das **emoções** do mundo da **razão**, pois, para o ser humano, a **razão** não se estabelece como privilégio: os homens sonham e pensam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. 1983, 1999. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: BENJAMIN, W. etall. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, 1999.

\_\_\_\_\_. 1994. Sobre música popular. In: COHN, G. (org.). *Theodor Adorno: Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, Ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papirus, dez/96: 388-411.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria. Teresa.; SOUZA, Solange, Jobim e KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004, 2008.

\_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

ANDRADE, Mario. *Introdução à Estética Musical*. São Paulo: Hucitec, 1995.

ARDOÍNO, J. (1987). La Intervención: Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario. In: F. Guattari & Cols. (Orgs.), *La Intervención Institucional*. México: Plaza y Valdes.

ARANHA, Maria Lúcia de A. *Filosofia da educação*. São Paulo, Moderna, 1996.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N.). *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução para uso didático de Cristóvão Tezza (199-). Nova York: Academic Press, 1976. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003, 2005.

BARBOSA Silvia N. F., KRAMER, Sonia e SILVA, Juliana P. S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena V. (org). *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

- BARROS, Manoel. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.
- BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da Música: Experiências de Apreciação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. 7ª ed. 9 reimp. São Paulo: Ática, 2009.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
- BRÉSCIA, Vera Passagno. *Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teça Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CASTRO, Lucia R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: BESSET, Vera Lopes; CASTRO, Lucia R. de (orgs). *Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- CASTRO, Lucia R.; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. CRUZ, Silvia Helena V. (org). *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Um convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CRUZ, Silvia Helena V. (org). *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. Cruz,

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabriele R. Reis. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e Sociedade*, Vol. 26, n. 91: 443-464, maio/agosto, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>> Acesso em 01/05/2011.

CORSINO, Patrícia. A Brincadeira com as Palavras e as Palavras como Brincadeira. In: CORSINO, Patrícia (org). *Educação Infantil: Cotidiano e Políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia. Literatura infantil: as crianças e as leituras. Anais da 16ª Conferência Internacional de Leitura e 1º Fórum Ibero Americano de Literacias. Universidade do Minho, Braga, Portugal, julho de 2009.

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. In: *Debates*, n 4 – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 2001.

DUARTE, Rodrigo. *Adorno/Horkheimer & A Dialética do Esclarecimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Filosofia Passo-a-Passo)

DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4ª ed. 2ªreimp. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, José Nunes. *Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação*. Número 5. Revista da ABEM. Setembro/2000.

FERNANDES, José Nunes. *Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação*. Número 15. Revista da ABEM. Setembro/2006.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos Processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. 2010. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/69732.pdf>.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

FIORIN, José L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria. Teresa.; SOUZA, Solange, Jobim e KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GAINZA, Violeta H. de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1998.

GOUVEIA, Maria Cristina S. de; SARMENTO, Manuel. *Estudos da Infância: Educação e Práticas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIMARÃES Daniela. *As manifestações infantis e as práticas pedagógicas*. ANAIS de III Seminário de Educação Infantil da AFASC (Associação Feminina da Assistência Social de Criciúma): Refletindo as questões atuais da Educação Infantil. Criciúma - SC, Fevereiro de 2004.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: Espaços e Experiências. In: CORSINO, Patrícia (org). *Educação Infantil: Cotidiano e Políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

HOWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.

JAPIASSU, Hilton. *Nem Tudo é Relativo*. São Paulo: Letras & Letras, 2000.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1993.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KONDER, Leandro. Walter Benjamin: *O marxismo da melancolia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças*. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf).

LARROSA J & LARA (orgs) *Imagens do outro*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1998.

LEITE, Maria Isabel F. P. Desenho Infantil: Questões e Práticas Polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. *Infância e Produção Cultural*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LOUREIRO, Alícia Maria A. *O Ensino de Música na Escola Fundamental*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2010.

MACEDO, Nélia Mara R. Infância, Música e Mídia: A Produção Cultural em Debate. In: PASSOS, Mailsa Carla P.; PEREIRA, Rita Marisa R (orgs). *Identidade, Diversidade: Práticas Culturais em Pesquisa*. Petrópolis: DP&A, 2009.

MACEDO, Nélia Mara R. *O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre infância, música e cultura de massa*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2006\\_1-205-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-205-ME.pdf). UERJ, 2008.

MOTTA, Flávia. Salada de Crianças: A Roda de Conversa como Prática Dialógica. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (orgs) *Educação Infantil: Enfoques em Diálogo*. Campinas: Papyrus,

2011.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. (Coleção Filosofia Passo-a-Passo)

NOGUEIRA, Leticia. A criança e o computador: Trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

NOGUEIRA, Monique A. Música, Consumo e Escola. NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. (Coleção Filosofia Passo-a-Passo).

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

OSTETTO, Luciana E. “Mas as crianças gostam!”: Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L.E.; LEITE, M.I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papyrus, p. 41-60, 2004.

PENNA, Maura L. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Rira Ribesetalli. A Beleza e o salão de beleza: apontamentos sobre infância e estética. In: *Anais do IV Colóquio Franco Brasileiro de filosofia da Educação*. Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

PEREIRA, Rita Ribes e MORAIS, Cecília. Olhos abertos no cartão postal. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

PERRISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.

RIBEIRO, João Carlos (org.). *O Pensamento Vivo de Heitor Villa-Lobos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.

ROCHA, Everardo P. G. *O que é etnocentrismo*. 5ª ed. Pinheiros: Brasiliense, 1988.

ROCHA, A. C. Eloísa; KRAMER, Sonia (orgs). *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*.

RODRIGUES, Adriana.(ORG). texto encontrado na introdução. *Música na escola: O uso da voz*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal da Educação/ Conservatório brasileiro de música, 2000.

ROCHA, Elisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. CRUZ, Silvia Helena V. (org). *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância: Nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M.J. e CERISARA, A.B. *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da*

Infância e Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 9-34.

SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista de Ciências Educação*. Ano 5. Número 09. 2003 Disponível em <[http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_09.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_09.pdf)> Acesso em 02/05/2011.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (orgs) *Educação Infantil: Enfoques em Diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A música nos anos iniciais da escolarização: Uma proposta para a formação e atuação do professor não especialista. 2007. Disponível em <[http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss18\\_05.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss18_05.pdf)>. Acesso: 1 julho 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SNYDERS, George. *A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4ª ed. 2ªreimp. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBREIRA, Sílvia. *Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SANTOS, Boaventura de S.. *Um Discurso sobre as Ciências*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Sonia M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão social. CRUZ, Silvia Helena V. (org). *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOMÁS, Catarina A. A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: BESSET, Vera Lopes; CASTRO, Lucia R. de (orgs). *Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

TRIERWEILLER, Priscilla C. Repertório artístico-culturais de professores da Educação Infantil: Discursos e sentidos estéticos. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (orgs) *Educação Infantil: Enfoques em Diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

VICTORIO, Márcia. *Impressões Sonoras: Música em Arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

## ANEXOS

# Cuida de Mim

## Angélica

Composição: Michael Sullivan/ Carlos Colla

Estou aqui, à sua espera  
Pra você me ensinar a ser feliz...  
Cuida de mim... pois no futuro eu serei aquilo que você me diz!  
Te querendo, exatamente, da maneira que me quis  
Não se esqueça que eu sou seu aprendiz...

Pensa com a cabeça, usa a inteligência e coração  
Olha do seu lado: tanta gente teve tudo e acabou na solidão...  
Cuida da semente, você vai colher aquilo que plantou...  
Trata bem da gente, pois você será tratado da maneira que ensinou...

Não se esqueça que o tempo passa... não esqueça que já foi criança...  
Que depende de você a beleza que esse mundo pode ter...  
Não se esqueça que o tempo passa, não se esqueça que já foi criança...  
Se você cuidar de mim, se você me der amor... amor vai receber!

Não se esqueça que entre nós um menino já nasceu...  
2 mil anos sem ninguém o seu nome esqueceu  
E o que ele ensinou já é tempo de aprender:  
Se você me der amor... só amor vai receber!!

Estou aqui, à sua espera  
Pra você me ensinar a ser feliz...  
Cuida de mim... pois no futuro eu serei aquilo que você me diz!  
Te querendo, exatamente, da maneira que me quis  
Não se esqueça que eu sou seu aprendiz...

Não se esqueça que o tempo passa... não esqueça que já foi criança...  
Que depende de você a beleza que esse mundo pode ter...  
Não se esqueça que o tempo passa, não se esqueça que já foi criança...  
Se você cuidar de mim, se você me der amor... amor vai receber!

**Fonte:** <http://letras.terra.com.br/angelica/140762/>

# Um Pente É Um Pente

## Os Hawaianos

É o pente, é o pente x 15

Traição é traição  
Romance é romance  
Amor é amor  
E um lance e um lance.

Traição é traição  
Romance é romance  
Amor é amor  
E um lance e um lance.

Olha a sequencia do pente.

É o pente x 30

Olha a sequencia do pente.  
Para as safadas presentes  
Olha a sequencia do pente

Traição é traição  
Romance é romance  
Amor é amor  
E um lance e um lance.

Responde pra mim se voce quer

É o pente x 30

Traição é traição  
Romance é romance  
Amor é amor  
E um lance e um lance.

Traição é traição  
Romance é romance  
Amor é amor  
E um lance e um lance.

É o pente x 30

Fonte: <http://letras.terra.com.br/os-hawaiianos/1585395/>

## PEÇA DA TURMA: O NASCIMENTO DE JESUS

Certo dia, enquanto Maria fazia uma grande faxina em sua casa, que estava muito suja (limpou janelas, varreu chão...), recebeu a visita de um anjo, o Anjo Gabriel, que disse:

- Maria, você terá um filho que se chamará “Jesus”.

Naquela época, o Imperador Romano César Augusto, decidiu contar todas as pessoas do Império, porém era necessário que cada um retornasse à sua cidade de origem.

Sendo assim, José e Maria partiram para Belém. Era uma viagem longa e cansativa, fazia muito sol, muito calor, Maria, de repente, começou a sentir que o nascimento do seu filho estava próximo.

José procurou uma hospedaria, porém não havia mais vagas na cidade de Belém, estava lotada com as pessoas para a realização da contagem exigida pelo Imperador.

Sem poder esperar mais, José levou Maria para uma estrebaria (lugar onde moram os animais)... Seu filho nasceu!

Maria enrolou o menino Jesus num paninho e o colocou numa mangedoura (lugar onde os animais se alimentam).

Guiados pela estrela cadente, os três Reis Magos, adoraram o menino Jesus deram-lhe um presente...

(Todos cantam “Noite Feliz”)

**NOITE FELIZ****A**

Noite feliz

**A**

Noite Feliz

**E**

Ó, Senhor

**A**

Deus de amor

**D**

Pobrezinho

**A**

Nasceu em Belém

**D**

Eis da Lapa

**A**

Jesus, nosso bem

**E****A**

Dorme em paz, ó Jesus

**D****E****A**

Dorme em paz, ó Jesus