

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Clarice de Campos Bourscheid

**ESCUTA ESTÉTICA/POÉTICA NA CRECHE: ENCONTROS MUSICAIS COM  
BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**

Santa Cruz do Sul  
2014

Clarice de Campos Bourscheid

**ESCUITA ESTÉTICA/POÉTICA NA CRECHE: ENCONTROS MUSICAIS COM  
BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de concentração em educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Dra. Sandra R. S. Richter

Santa Cruz do Sul

2014

**B776e      Bourscheid, Clarice de Campos**

Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas / Clarice de Campos Bourscheid. – 2014.

226 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra R. S. Richter.

1. Educação de crianças. 2. Poesia e crianças. 3. Música na educação. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

**CDD: 372.21**

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

**Banca examinadora**

---

Dra. Sandra Regina Simonis Richter - UNISC  
Orientadora

---

Dra. Dulcimarta Lemos Lino – UNISC

---

Dr. Felipe Gustsack - UNISC

---

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

---

Dra. Marly Meira - URCAMP

Dedico aos meus pais, pelo amor,  
exemplo, apoio, paciência e  
sabedoria.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Cleonice Bourscheid, por tudo! Pela poesia, pelo exemplo, pelos cafés e conversas, pela Looping! Ao meu pai, Aristóteles Bourscheid, por tudo! Pelo exemplo, pelo jardim, pela música, por incentivar os meus estudos, sejam eles na música, na educação ou no que eu considerar importante! Aos meus irmãos, Marcelo e Ricardo, por sermos tão diferentes e tão parecidos, e assim, podermos aprender uns com os outros!

Ao meu amor, Felipe Broecker por compartilhar comigo a vida, os sonhos e assim iluminar os meus dias! Também por compartilhar do amor à natureza e aos nossos amigos caninos Vitto e Jade!

À Dalva pelo amor e pelo carinho, por ter estado comigo desde sempre!

Aos meus sogros Sandra e Adalberto, pelo carinho e por terem me apresentado ao silêncio das montanhas! Às minhas cunhadas Renata, Carla e Bianca pelo carinho!

À minha amada tia Nize Pellanda e ao tio Pellanda por serem uma inspiração na minha caminhada (e também pelas caronas UNISC-POA!)

Ao tio Pita por ser meu tio contador de histórias!

Às amigas Fernanda Casarotto e Carolina Barbato por estarem comigo desde sempre.

Às amigas Bruna Espinosa, Patrícia Low e Luciana Kiefer por terem chegado à minha vida pela música e pelos sonhos e assim terem permanecido!

Aos afilhados Bernardo e Maria Clara por me darem o privilégio de ser sua dinda e assim acompanhar de perto suas belezas, conquistas e histórias!

A querida colega e amiga, Biba Meira pela parceria de trabalho com o Roda Cantiga!

Ao Colégio Santa Cecília, especialmente às pessoas que estiveram mais perto, permitindo que a pesquisa na escola fosse possível: Maria Victorina, Irmã Amabile Carniel, Irmã Viviane, às professoras Joanete Rempel, Nilsa Raquel Medeiros e Denise de Souza Schellin que estiveram dispostas a acolher minhas propostas pedagógicas junto à sua turma de Maternal A com disposição, confiança e carinho. Ao Maternal A por ter vivido comigo a música e às suas famílias por tornarem isso possível com confiança!

À Dulcimarta, por seu amor à música e por ter me ensinado desde os seis anos!

À Paula Pecker, professora de música de bebês, por estar sempre disposta a ajudar!

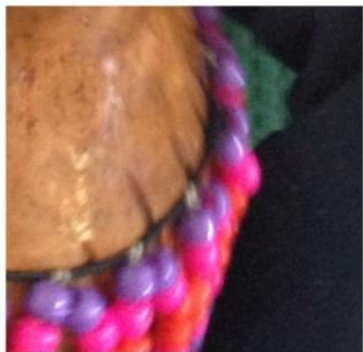
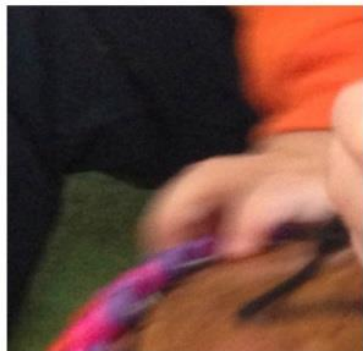
À turma maravilhosa de 2012 do mestrado em educação da UNISC!

Aos professores e secretaria do PPGEDU-UNISC, em especial à Daiane Maria Isotton!

Aos professores da banca Felipe Gustsack, Marly Meira, Maria Carmen Silveira Barbosa e Dulcimarta Lemos Lino que se disponibilizaram em contribuir, com sua preciosa leitura, para aprimorar este trabalho!

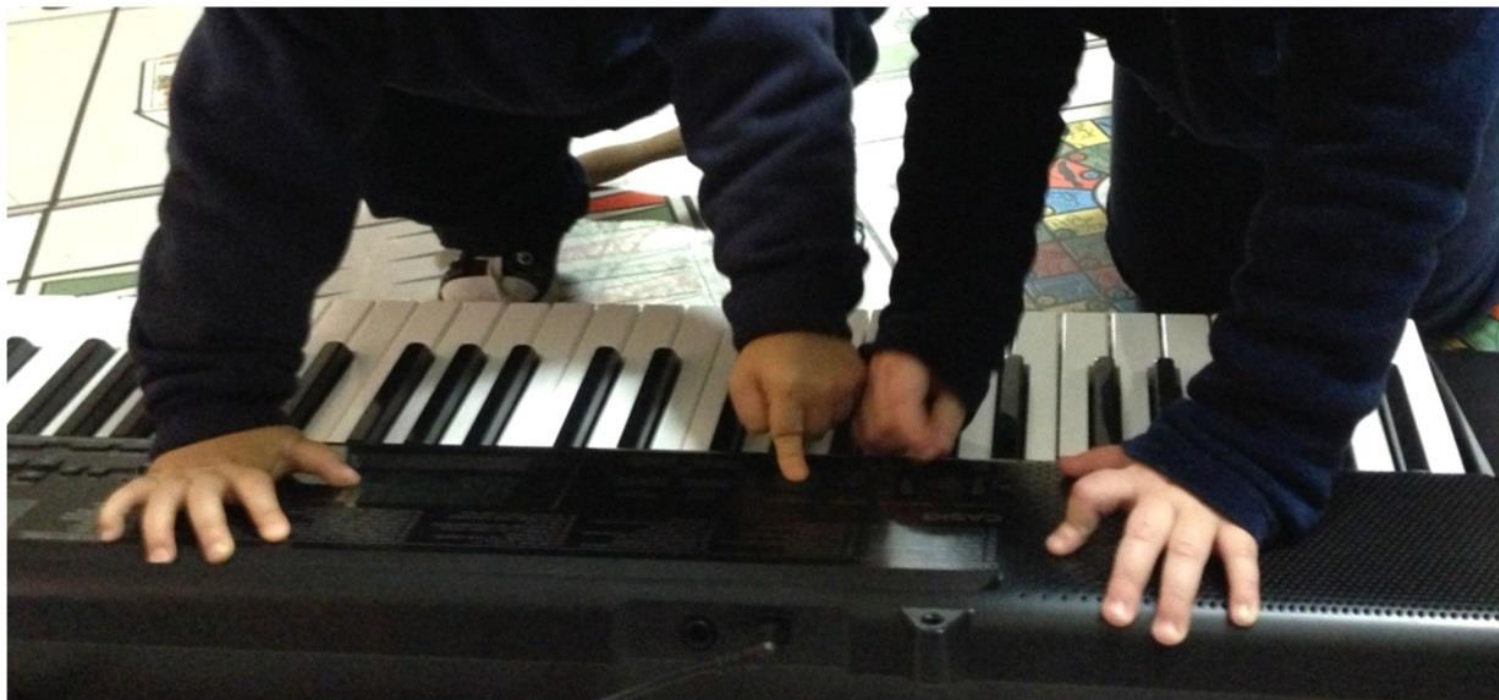
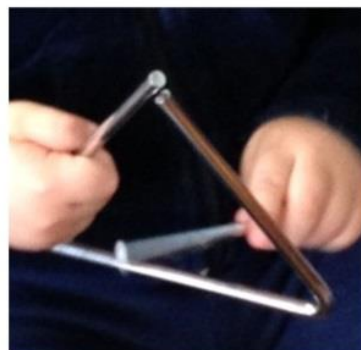
Em especial, agradeço imensamente à minha orientadora Sandra Richter por ter se feito sempre presente, por ter me orientado a encontrar meus próprios caminhos, pela paixão pela educação e as artes... Enfim, não é possível expressar em palavras o quanto este encontro foi importante na minha trajetória de vida!

Obrigada!



**Uma criança pode crescer  
como um poema que se canta.  
Também ela pode cantar um poema  
enquanto cresce.**

Ferrão e Rodrigues (2008)





## RESUMO

O estudo apresenta possibilidades de convivência com bebês e crianças pequenas a partir de uma escuta poética das interações estéticas com música na creche. A pesquisa, de cunho qualitativo e propositivo, ocorreu no Maternal A de uma escola particular de Porto Alegre com um grupo de 14 crianças entre um e dois anos de idade com o objetivo de desencadear experiências languageiras que emergem de sensações, admirações, silêncios, expressões a partir de suas ações autônomas e interações lúdicas com música junto a outras crianças e com os adultos professores. Para tanto, realiza uma abordagem fenomenológica do vivido com os bebês e crianças pequenas para afirmar a escolha de um campo a ser pensado e não uma questão a ser respondida ou explicada. O estudo parte da compreensão do corpo sensível como fonte primeira de significação ao considerar que sem estética a vida carece de sabor assim como sem poética a vida carece de sentido. Os termos estética e poética são abordados no sentido mais próximo de suas raízes gregas – *aisthesis* e *poiésis* – para apontar a capacidade primordial do humano de sentir a si próprio e ao mundo e indicar a pluralidade de acepções que dinamizam o estar no mundo, isto é, a vida cotidiana do agir, produzir, criar, fazer. O silêncio é compreendido em sua potência poética da significação excedida por emergir de uma linguagem na qual vigora a experiência do extraordinário e do valor da existência. A escuta dos encontros musicais com os bebês e crianças pequenas, sustentada na fenomenologia de Merleau-Ponty em interlocução com Heller, Schaffer, Lino, Tafuri, Malaguzzi, Barbosa, Richter, Meira e Pilotto, Duarte Junior, Kovadloff, Cabanellas, Hoyuelos e Laredo, permite afirmar a inseparabilidade entre estética e poética, entre silêncio e música, ou seja, entre sentir e agir languageiro no mundo, ao constatar ser também a partir do encontro com a música e objetos sonoros que adultos podem favorecer ações autônomas dos bebês e crianças pequenas em suas possibilidades de expressão oferecendo-lhes tempos, espaços, materiais, sonoridades para que possam ser e fazer este tempo da experiência lúdica com o som, o silêncio e o movimento. Tocar é uma experiência de pensamento que emerge do movimento do corpo no e com o mundo.

**Palavras-chave:** Educação de bebês e crianças pequenas. Música. Estética. Poética. Creche. Educação Infantil

## ABSTRACT

The study shows possibilities of interacting with babies and young children through a poetic listening of aesthetical interference with music in Nursery School. The research, which has a qualitative and purposeful nature, took place in a nursery class of a private school in Porto Alegre. It focused on a group of 14 children aged one to two. The aim of the study was to arouse language experiences that emerge from sensations, admirations, silences, expressions from autonomous actions and playful interactions through music involving children and their adult teachers. Therefore, it carries on a phenomenological approach of the living experience with babies and young children to ensure the choice of a field to be thought of and not a question to be answered or explained. The study starts from the understanding of a sensitive body as the early source of significance considering that without aesthetics life lacks flavor and without poetics life lacks meaning. The words aesthetics and poetics are closely related to their Greek roots - *aisthesis e poiesis* - emphasizing the human being primordial capability of feeling himself and the world and indicating the plurality of acceptations that empower being in the world, that is, the everyday life of acting, producing, creating, making. Silence is understood in its poetical potency of exceeded significance, emerging from language based on the experience of the extraordinary and from the value of existence. The listening of musical encounters among babies and young children, based on Merleau-Ponty's phenomenology in interlocution with Heller, Schaffer, Lino, Tafuri, Malaguzzi, Barbosa, Richter, Meira and Pilotto, Duarte Junior, Kovadloff, Cabanellas, Hoyuelos and Laredo, allows us to assert the inseparability between aesthetics and poetics, silence and music, that is, between feeling and acting in the world, concluding that it is also from the encounter between music and sound objects that adults can arouse autonomous actions in babies and young children in their possibilities of expression, offering them time, spaces, materials, sonorities so that they can be and make of this time a playful experience with sound, silence and movement. Playing an instrument is an experience of thought that emerges from body movement in the world and with the world.

**Keywords:** Babies and young children's education. Music. Aesthetics. Poetics. Nursery school. Kindergarten.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>OBRIGADA À MÚSICA .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>PENSAR E SONHAR MÚSICA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS E EDUCAÇÃO MUSICAL NA CRECHE .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação de bebês e crianças pequenas na creche .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2</b>	<b>Sonoridades, bebês e educação musical .....</b>	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>SILÊNCIO/MÚSICA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA/POÉTICA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS .....</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>TEMPOS, ESPAÇOS, PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>72</b>
<b>5.1</b>	<b>Estratégias metodológicas .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>A turma .....</b>	<b>78</b>
<b>5.3</b>	<b>Os encontros musicais .....</b>	<b>79</b>
<b>6</b>	<b>TE DOU UM INSTRUMENTO, QUE ME DÁS EM TROCA? POÉTICA DO VIVIDO .....</b>	<b>86</b>
<b>6.1</b>	<b>Te dou um instrumento, que me dás em troca? Escutando imagens .....</b>	<b>123</b>
<b>7</b>	<b>TECENDO CAMINHOS .....</b>	<b>216</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>

## 1 OBRIGADA À MÚSICA

Mother says I was a dancer before I could walk  
She says I began to sing long before I could talk  
And I've often wondered, how did it all start  
Who found out that nothing can capture a heart  
Like a melody can  
Well, whoever it was, I'm a fan

So I say  
Thank you for the music, the songs I'm singing  
Thanks for all the joy they're bringing  
Who can live without it, I ask in all honesty  
What would life be  
Without a song or a dance what are we  
So I say thank you for the music  
For giving it to me<sup>1</sup>

Esta dissertação se detém no estudo do entrelaçamento entre estética e poética na educação de bebês e crianças pequenas, tendo como ponto de partida os encontros musicais com a turma de Maternal A de uma creche da rede privada de Porto Alegre. A escrita foi pautada pelo desejo de interrogar situações de vida complexas para perseguir a compreensão de problemas educacionais que emergem do encontro entre adultos e crianças pequenas a partir de um interesse não apenas intelectual, mas implicado em fazeres e saberes já marcados por outras escolhas injustificáveis como o gosto, o afeto, a sensibilidade, a paixão pela educação, pela arte e pela música. Como justificar a escolha de um tema? Não sei. Sei apenas que, desde quando possa me lembrar, a música e as artes estiveram presentes em minha vida.

Aos seis anos, pedi a meus pais que me colocassem em uma aula de música. Eles me matricularam na escola da professora Dulcimarta Lino<sup>2</sup>, na qual comecei meu processo intenso de musicalização através do piano.

Também, desde pequena, frequentava a escola que minha mãe idealizou e dirigiu e que se chamava *Looping*<sup>3</sup>. Lá, tínhamos aulas de inglês, informática e artes! Gostava muito das aulas de artes da professora Bel<sup>4</sup>! Lá, pintávamos, desenhávamos, brincávamos com argila, papel machê, cordões, sucata, tintas, anilina, jornal, revistas. Um mundo infinito a explorar!

Tanto a escola de música que frequentei, como a escola de línguas e artes de minha mãe, foram ambientes que marcaram intensamente minha vida. Nas duas escolas, tive

---

<sup>1</sup> Canção do extinto grupo sueco ABBA.

<sup>2</sup> Educadora musical em Porto Alegre, doutora em educação pelo PPGEduc da FAGED/UFRGS.

<sup>3</sup> Escola de inglês, artes e informática localizada em Porto Alegre, idealizada e dirigida por Cleonice Bourscheid, professora de inglês e poeta.

<sup>4</sup> Isabel Preto, professora de artes em Porto Alegre, formada pelo Instituto de Artes da UFRGS.

oportunidade única de viver ambientes desafiadores nos quais as artes, a imaginação, a invenção e a criação favoreceram diferentes sensações, expressões e, principalmente, a constituição de um repertório próprio. Conheci músicas, músicos, instrumentos, pinturas, instalações de arte, professores de arte e apresentações artísticas. Isso sempre me fascinou! Por outro lado, ainda que essas vivências parecessem importantes para mim, mais tarde percebi que nem todos ao meu redor compartilhavam do mesmo maravilhamento. Por que seriam as artes, em especial os artistas e mais ainda os professores de artes, pouco valorizados em nossa sociedade? Por que não ocupavam um lugar importante nos contextos educativos formais?

Hoje, vou compreendendo que muito foi feito para que essa desvalorização se enraizasse não apenas nas concepções de conhecimento e aprendizagem em arte, mas principalmente nos modos como convivemos em sociedade. Políticas educacionais tecnicistas (LDBEN 5692/71)<sup>5</sup>, voltadas para uma sociedade cada vez mais apegada a valores objetivos e consumistas, foram implantadas, aligeirando – e conseqüentemente sacrificando – cursos de formação de professores de artes, música, teatro e dança. Gradualmente, modos simplificados de conceber o conhecimento sensível na educação, reduzido à livre-expressão e à redentora criatividade, passaram a orientar e sustentar a polidocência em arte<sup>6</sup>, instalando profundamente naqueles alunos, dos quais muitos contribuíram – por sua vez com seus alunos – para uma educação em arte voltada para a priorização dos produtos – ou obras – em detrimento dos processos.

Ao mesmo tempo em que vou percebendo esse movimento histórico de simplificação do conhecimento sensível e dos processos de aprender a operar linguagens artísticas na educação das crianças, também percebo movimentos contemporâneos de resistência e busca pela experiência de pensamento que especifica o encontro entre arte e educação. No colégio onde estudei, tive professoras e professores que marcaram de forma especial minha vida escolar e de quem trago memórias integradoras. Lembro-me das aulas das professoras de

---

<sup>5</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 5692/71 foi implantada durante a Ditadura Militar, a partir de projeto elaborado por um grupo de trabalho, por decreto do então presidente Emílio Garrastazu Médici, em 1970. O caráter tecnicista, consoante com o modelo industrial incipiente do país, sofreu influências dos acordos estabelecidos entre o MEC e o USAID (agência norte-americana que fornece financiamentos) para ajustar a organização do ensino à nova ordem política que se apresentava. Através dessa Lei, a disciplina Educação Artística foi, pela primeira vez, incluída como obrigatória no currículo escolar. Pela interpretação da legislação, Educação Artística era uma atividade e não uma disciplina, e caracterizou-se na escola, em grande parte, por um caráter espontaneísta, baseada em uma metodologia que privilegiava a “livre-expressão”.

<sup>6</sup> A partir da LDB 5692/71, em 1973 passa a vigorar a formação polivalente em arte. Os professores de Educação Artística são simultaneamente habilitados em Artes Plásticas, Música e Teatro. A dança é deixada para a Educação Física. Com a LDB 9394/96, apesar da substituição da nomenclatura para Ensino da Arte, a polivalência não só é mantida como ampliada com o componente Dança.

artes, da professora de literatura que recitava poemas de memória, dos professores de história e da professora de francês, que, entre outras coisas, organizava todo ano o festival da canção francesa, em que podíamos cantar canções francesas ou versões que ela ajudava a fazer de músicas vertidas do português para o francês (e que, até hoje, quando sua agenda permite, vai me assistir cantar!).

Após terminar o colégio, iniciei a Licenciatura em Música, com ênfase no instrumento canto. Naquele tempo, eu queria me dedicar mais ao canto e ainda não pensava muito na minha vida como professora de música, mas já pensava em trabalhar como cantora e docente de canto. No final da faculdade, comecei a trabalhar com aulas de canto na escola onde havia sempre estudado música e piano até ingressar no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Depois de um ano já formada, matriculei-me na Especialização em Pedagogia da Arte da Faculdade de Educação da UFRGS. O nome do curso me chamou muito a atenção, pois, embora eu tenha me concentrado mais na música, e em especial no canto lírico, me interessei também por outras formas de expressão artística, tendo feito várias oficinas de teatro e cursado jazz e dança contemporânea por alguns anos. Sempre me fascinei por espetáculos que unem (ou não separam) as artes, como o teatro musical e a ópera. Por isso, também era grande a expectativa, para mim, da aproximação com outras formas de arte, que não “só” a música, e junto a todas elas, estava a pedagogia.

No curso, tive oportunidade de frequentar disciplinas que tratavam de teatro, artes visuais, dança, filosofia, música, cinema, sociologia e pedagogia da arte, que era a própria disciplina que orientaria os projetos de pesquisa dos alunos. Movida por essa paixão, escrevi minha monografia<sup>7</sup> sobre os cantores que atuam, os atores que cantam e as barreiras e desafios encontrados por esses artistas em sua formação e atuação profissional. Entrevistei pessoas, realizei leituras e assisti a vários espetáculos para pensar sobre essa temática que ainda me encanta. Porém, o que me encantou mesmo foi a pesquisa em si. Autores estudados durante o curso, especialmente na disciplina Filosofia e Educação, me levaram a discussões com os meus colegas e professores sobre o que é arte e o que é ser artista, o que é ser professor de música. Além disso, nesse momento da especialização, fui apresentada ao termo “poética” para abordar e pensar as linguagens artísticas não separadas em campos de saberes sensíveis isolados. O encontro com a ideia da inseparabilidade entre as linguagens artísticas

---

<sup>7</sup> Sob orientação da professora Celina Nunes de Alcântara (FACED/UFRGS e atriz do grupo de teatro *Usina do Trabalho do Ator*).

provocou em mim intenso desejo de continuar pensando e aprofundar meus estudos em torno da arte e suas pedagogias.

A partir do interesse em não separar a arte em linguagens estanques, pois minha formação aponta para a complexidade da confluência sensível – estética e poética – de um corpo capaz de produzir sentidos cantando, desenhando, pintando, modelando, dançando, utilizo o termo *saber sensível* em vez de *conhecimento sensível*. Compartilho com Duarte Jr. (2001, p. 14) a concepção de que o verbo saber possui uma denotação mais ampla ao evidenciar a articulação com o viver cotidiano de seu detentor, “*incorporadas* a ele. E é bem este o termo, na medida em que *incorporar* significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua”. Assim, o autor resgata a acepção mais antiga do verbo saber como “ter o sabor de” para afirmar que “o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência” (DUARTE JR., 2001, p. 14). Nessa perspectiva, os saberes sensíveis e os conhecimentos intelectivos ou conceituais se complementam, pois “tudo aquilo que é sentido por nós faz sentido, ao mesmo tempo que nos indica um sentido a seguir” (DUARTE JR., 2001, p. 217).

Essas ideias, aliadas a outras fascinantes, me instigaram a buscar novos caminhos e, durante a especialização, comecei a pensar nas relações entre música e infância e na chamada musicalização de crianças pequenas. Enviei meu currículo para várias escolas infantis, sem nenhuma resposta. Em seguida, surgiu o convite para orientar a musicalização de crianças na escola Laboratório da Dança – na qual eu fazia aulas de dança contemporânea –, que oferecia um espaço de pré-dança para crianças no qual a coordenadora passou a oferecer também a musicalização. Comecei a trabalhar lá e me senti muito realizada, ministrando aulas de música para as crianças que já dançavam nessa escola.

Nessa época da especialização, uma amizade surgiu e, com minha então colega Biba Meira<sup>8</sup>, passei a intensificar conversas em torno da música com crianças pequenas e juntas pensamos e escrevemos um projeto para montarmos uma escola de música. Veio dela o convite para criarmos uma “escola de musicalização itinerante”. Então, me encantei com as possibilidades educativas da música com bebês e crianças pequenas. Dessa experiência emergiu o interesse acadêmico em aprofundar o estudo da relação entre música e educação da

---

<sup>8</sup> Biba Meira é licenciada em música pelo IPA e especialista em Pedagogia da Arte pela FACED da UFRGS. Tem grande experiência como professora de música na educação infantil e como baterista em diversas bandas em Porto Alegre.

primeira infância para continuar pensando e estudando como, afinal, abordar a dimensão formativa da arte na especificidade da educação coletiva de bebês e crianças pequenas.

Foi através desse interesse que conheci os textos da professora Sandra Richter, hoje minha orientadora pelos caminhos de pesquisa no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa *Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação*. Nesse percurso, fui percebendo que existem algumas concepções já cristalizadas presentes no uso do termo “musicalização infantil” e passei a interrogar se ele daria conta das intenções e questões desta pesquisa. Questões que dizem respeito à inseparabilidade entre as dimensões estética e poética na educação de bebês e crianças pequenas, pois dizem respeito à inseparabilidade entre sentir e produzir sentidos na convivência. Aqui, utilizo o verbo sentir e seu particípio passado – sentido<sup>9</sup> – para indicar, com Duarte Jr. (2001, p. 11-12), que “tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido”.

A opção por me deter na complexidade da escuta no encontro da música com bebês e crianças pequenas, no contexto coletivo da creche, emergiu como ponto de partida para estudar um campo maior – a educação do sensível – e assim contribuir com argumentos que reivindiquem, desde os primeiros anos de vida, a relevância de uma educação que considere a inseparabilidade entre as dimensões estética e poética nas interações entre bebês e adultos. O que significou considerar também a inseparabilidade entre o sensível e o inteligível na ação de conhecer e aprender, desde a infância. Trata-se de pensar que, para um bebê, não há sentido em separar ações e possibilidades de agir e interagir no mundo a partir da fragmentação entre saberes sensíveis e conhecimentos intelectivos.

Nessa perspectiva, apresento um estudo que busca tecer a relação entre educação de bebês e crianças pequenas e a inseparabilidade entre experiência estética e poética durante os encontros musicais vividos com este grupo em uma creche do sistema privado de ensino no município de Porto Alegre. Um estudo marcado pela abundância de citações e diversidade de fontes dada pela complexidade mesma da discussão, o que me fez aproximar, algumas vezes, autores e concepções conflitantes entre si. O que as contradições apontam é a inesgotabilidade de um tema que diz respeito ao mistério do humano e sua abertura à experiência de pensamento.

---

<sup>9</sup> Duarte Jr. (2001, p. 12) destaca que a palavra *sentido* possui dezoito significações em nossa língua além daquelas advindas de expressões compostas. Porém, podemos constatar “um bom número de referências à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (ou intencionado, como diriam os fenomenólogos). Em que pese a duplicidade de termos, convém mesmo notar que em nossa vida existe primordialmente um sentido no sentido”.



Assim, no segundo capítulo, busco tecer as concepções de música e de linguagem, sustentadas na fenomenologia do corpo sensível de Maurice Merleau-Ponty, para apontar a intenção de promover a aproximação a uma racionalidade na qual a significação, a expressão e o silêncio emergem como experiência linguageira<sup>10</sup> do corpo aderido no mundo, desde o nascimento.

O terceiro capítulo se detém na interlocução entre a antropologia cultural e a biologia da cognição, a educação infantil e a educação musical, como estratégia para aproximar o ponto de vista da especificidade da condição humana de bebê e criança pequena com as concepções de educação na creche e de música na educação infantil. Início com a interlocução entre Alma Gottlieb, Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner para abordar as fronteiras entre o biológico e o cultural no acolhimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas por considerar a tendência de polarizá-los muito presente no campo educacional. Após, apresento a abordagem da educação na creche a partir do pensamento pedagógico de Maria Carmen Silveira Barbosa e Loris Malaguzzi para então trazer a educação de bebês na perspectiva da educação musical ao estabelecer um diálogo entre as brasileiras Beatriz Ilari, Esther Beyer e Aruna Correa, a italiana Jonahella Tafuri e os espanhóis Jose Eslava e Isabel Cabanellas. A interlocução estabelecida nesse capítulo permitiu constatar, na aproximação entre música, bebês e educação infantil, a polarização entre abordagens advindas da sociologia, da filosofia e da pedagogia e abordagens advindas da psicologia do desenvolvimento, bem como em estudos das neurociências. Muito embora esse último subsídio seja relevante e imprescindível para desencadear novas pesquisas em torno da relação entre música e bebês/crianças pequenas, minha proposta investigativa foi a de pensá-la como parte integrante do cotidiano de vida coletiva na educação infantil.

Para tanto, no quarto capítulo, persigo uma reflexão que permita alcançar argumentos que sustentem a intenção pedagógica de valorizar, no cotidiano da creche, a simultaneidade das experiências estéticas/poéticas e sonoras/musicais/afetivas e de silêncio por mim vividas com os bebês e as crianças pequenas. Assim, trago ideias e autores que foram essenciais para esta pesquisa e que embasaram também minhas ações e reflexões enquanto professora de música dos bebês: Murray Schafer, Vea Vecchi, Santiago Kovadloff, João-Francisco Duarte Junior, Marly Meira, Silvia Pillotto, Sandra Richter, Dulcimarta Lemos Lino, Alberto Andrés Heller. Todos, em suas diferenças, de algum modo reafirmam o pensamento fenomenológico

---

<sup>10</sup> “Linguajar” é um neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem sem associar tal ato à fala, como aconteceria com a palavra *falar*. Maturana (1997; 1999b) utiliza o termo “linguajar” para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento e não de uma “faculdade” própria da espécie.

de Maurice Merleau-Ponty de ser o corpo a raiz de nosso estar-no-mundo. A abundância de autores e a abrangência de seus estudos emergem justamente pela complexidade do tema exigir um diálogo entre diversas vozes.

No quinto capítulo, situo o contexto dessa pesquisa, apresentando os percursos vividos e os principais procedimentos metodológicos. A pesquisa ocorreu junto a um grupo de bebês e crianças pequenas do Maternal A de uma creche do sistema privado de ensino no município de Porto Alegre. Nessa escola, que atende do berçário até o ensino médio, atuo desde março de 2013 como professora de música desde o berçário até o último ano da educação infantil.

No sexto capítulo, proponho narrar o vivido e o revivido, a partir dos vídeos e imagens fotográficas, produzidas durante o ano letivo de 2013 com uma turma de Maternal A. Neste período, os bebês tinham entre um e dois anos de idade. Busquei realizar uma escuta poética dos encontros, em que as fotografias não participam como mera ilustração, mas sim com o objetivo de convidar também o leitor a uma escuta poética do vivido.

Finalmente, no sétimo capítulo, sintetizo o percurso vivido durante os 24 meses de mestrado em educação, na Linha de Pesquisa Tecnologias e Linguagens na Educação, especialmente com a minha professora orientadora Sandra Richter e as colegas de orientação e grupo de pesquisa.

Desse percurso na escrita e nos encontros musicais na creche, considero relevante destacar como os bebês e as crianças pequenas podem contribuir para pensarmos outra racionalidade, capaz de sustentar propostas educativas afinadas com suas necessidades de tempos, espaços e materialidades a serem transformadas em linguagem. Uma racionalidade mais amorosa, mais lenta, mais cuidadosa com os começos languageiros do humano, com os processos de iniciar-se na convivência. Uma racionalidade estética/poética que procurou considerar o tempo, os ritmos, o silêncio, ou seja, a vida em sua complexidade, como outro modo de acolher em espaços coletivos de educação os que chegam ao mundo, como modo de lhes oferecer experiências languageiras potentes que considerem a expressividade do corpo em seu poder de sentir e agir no processo de aprender a realizarem escolhas em suas ações autônomas<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Conforme Tardos e Szanto (2004).

## 2 PENSAR E SONHAR MÚSICA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

*Nada é fixo para aquele que  
alternadamente pensa e sonha.*  
Gaston Bachelard.

Para apresentar meu processo de aprender a interpretar a experiência educacional de escutar os encontros entre adultos, música e bebês/crianças pequenas, no contexto de uma creche da rede privada de Porto Alegre, trago Kovadloff (2003, p. 67) para, com ele, reafirmar que “o sentido, na música, flui, se distende, se estende e se transforma sem cessar. Ouvirá, então, quem reconheça o desconhecido como tal. Ouvirá aquele a quem nada seja mais palpável que o intangível”. Assim, a intenção de observar escutando os encontros da música na creche não é ouvir o que já sei escutar, mas perseguir o silêncio semeado nos sons, “esse silêncio que, em seu desdobramento, vive e transcorre; o que, em suma, ouvimos sempre pela primeira vez quando de verdade escutamos música” (KOVADLOFF, 2003, p. 75).

Ouvimos o transcurso do silêncio sempre pela “primeira vez”, para Kovadloff (2003, p. 64), por ser da música simultaneamente nos oferecer o desconhecido e ao desconhecido, pois “no espírito de quem sabe ser seu ouvinte, é extrema a vibração dessa oferenda da qual se é, simultaneamente, matéria e destinatário. Ela adverte que o indizível se presta a ser ouvido mas não a ser decifrado”. Nessa perspectiva, o silêncio “não constitui um conteúdo e sim uma singular tensão entre conteúdos” e sua apreensão musical equivale “à sua recriação. Eco de um eco, a música não designa o silêncio: o prolonga. Trata-se de uma atmosfera de virtualidade semântica que se esgota em sua condição de estrita promessa, sem ultrapassá-la jamais” (KOVADLOFF, 2003, p. 64).

O desafio de aproximar as “primeiras vezes” que emergem dos encontros entre uma professora de música na creche e os bebês com a música está em apresentar ao leitor uma experiência difícil de ser fragmentada na sua complexidade de acontecimento simultaneamente sensível e intelectual, tanto para o adulto quanto para o bebê e a criança pequena. Como neles separar a totalidade da ação vital de um corpo em movimento de ver, escutar, tocar, degustar, cheirar, pensar? Mais, como decompor essa “energia vital desprendida pelo vapor de um corpo vivo que é, que deseja, que intui, que sente, que recorda, que presente, que pensa, que quer, que sonha, que imagina, que pode, que faz” (DERDYK, 2001, p. 17), desde a primeira infância<sup>12</sup>?

---

<sup>12</sup> Dahlberg, Moss e Pence (2003) definem a *primeira infância* como o período anterior à escolaridade obrigatória. Os autores, apesar de reconhecerem a pertinência de estender seus estudos, debates e análises às

Para enfrentar a complexidade do desafio educacional de considerar a “energia vital” do corpo em interação com o mundo, esta pesquisa persegue a inseparabilidade entre sentir e o vigor do agir – entre estética e poética – na educação de bebês e crianças pequenas, tomando como referência minha escuta de seus encontros com a música. Porém, a intencionalidade da escuta adulta no encontro entre música e contexto coletivo da creche oferece a individuação de um campo para interpretações sempre parciais e o reconhecimento deste limite surge como afirmação das possibilidades que a própria ação de escutar interagindo com crianças pequenas permite.

Reconhecer os limites da pesquisa com bebês e crianças pequenas implica compreender com Hoyuelos (2004, p. 143), ao destacar a ética e o pensamento pedagógico de Loris Malaguzzi, a impossibilidade de observar e investigar sem operar acontecimentos e situações que envolvam relações e interações marcadas por vínculos e oscilações que dependem das relações que estabelecemos ou que podemos estabelecer com as crianças.

Sem relações não existe a espécie humana, não existem as palavras, não existem as atuações, não existem as sensações, os pensamentos nem as interpretações. Tudo existe não porque as coisas ou os sujeitos estejam em relação, mas porque são a relação. Relação entendida como interdependência. É nessa interdependência que a observação se faz relacional. (HOYUELOS, 2004, p. 147)<sup>13</sup>.

Nessa perspectiva, observar escutando as crianças exige, segundo o pensamento de Malaguzzi destacado por Hoyuelos (2004, p. 148), “resgatar uma imagem de criança como um organismo capaz de auto-organizar-se e de co-organizar-se em um acoplamento estrutural com o ambiente”. Assim, pensando no meu compromisso e responsabilidade como professora de música, interrogo como os saberes sensíveis, em especial o encontro com a música desde a educação infantil, pode contribuir para a formação humana de devires capazes de ouvir, escutar, sentir, perceber e relacionar-se também de outros modos com o mundo e os sons à sua volta. O interesse é interrogar minha ação como professora não apenas de música, mas de bebês e crianças pequenas com as quais me relaciono e interajo especialmente com a música.

Vivemos em um mundo tecnocracional, no qual a imposição do excesso de ruídos, sons e imagens promovem uma simplificação do sensível pela aceleração de experiências audiovisuais em praticamente todos os âmbitos do cotidiano dos adultos e das crianças. A questão que imediatamente emerge é: como acolher os bebês e as crianças pequenas em

---

crianças mais velhas e ao ensino fundamental, consideram problemático, pois implicaria repensar a escola e, sobretudo, a articulação ou relacionamento entre a creche e a pré-escola com os anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>13</sup> Todas as citações em língua estrangeira aparecem nesta dissertação em tradução livre de minha autoria.

tempos e espaços intencionalmente organizados para favorecer experiências educacionais de modo que não vivam apenas o “ruidoso propósito do entretenimento”? Como contribuir ou promover, no encontro com bebês e crianças pequenas, propostas educacionais que levem em conta a importância dos tempos, dos ritmos, da experiência estética e poética do silêncio? Trata-se de compreender, com Houyelos (2007), que:

a mirada poética abstrai as coerências do viver cotidiano e as apresenta em outro domínio no qual seu sentido se faz visível de maneira comovedora e evocadora. [...] que a estética, como a mirada poética que põe o bem estar e o prazer da harmonia da existência no fazer cotidiano, é fundamental na vida humana. *Sem poética a vida humana carece de inspiração e profundidade e, em último termo, carece de sentido. Sem estética, a vida humana carece de bem estar e alegria, e ao mais se vive no ruidoso propósito do entretenimento.* (HOYUELOS, 2007, p. 26, grifos meus).

Considero importante discutir na educação, em especial no âmbito da educação de bebês e crianças pequenas, a relevância da experiência com e do silêncio, ou seja, a relevância de garantir a existência de momentos de silêncio. Não apenas nos encontros com a música, mas em todos os âmbitos da educação e da vida torna-se importante garantir tempos mais lentos que permitam a percepção da emergência do silêncio. De um silêncio que excede a linguagem em seus poderes de significar muito mais do que é possível dizer (KOVADLOFF, 2003) e, portanto, não é fracasso e sim “o acabamento, a culminação da linguagem” (KOVADLOFF, 2003, p. 25). Trata-se de uma modalidade de silêncio

que o poema ajuda a preservar como presença. É o silêncio que, sem dúvida, o nutre, e que ao mesmo tempo ele próprio alenta e promove. Esse no qual a vivência do mistério – que não é outra coisa além da do real suportado como derradeira imponderabilidade – subtrai o homem do solo petrificado do óbvio. Trata-se, portanto, de outro silêncio, que não o da oclusão. De outra qualidade de silêncio, diferente daquela que precede o poema e o hostiliza. É, agora, o silêncio da significação excedida que, com sua irreduzível complexidade, desvela e força à vigília sem pausa do entendimento e, em uníssono, à sua profunda desesperação. Poderíamos dizer que estamos diante do abissal, ou seja, diante do sentido que ultrapassa o significado e que, por isso, só se deixa apreender como pressão, como signo incerto, mas não como conteúdo nem como símbolo bem perfilado. (KOVADLOFF, 2003, p. 24).

Como pensar e experienciar/viver tal complexidade na educação com bebês e crianças pequenas? A partir dessa interrogação surgem muitas outras questões instigantes em torno do problema que a presença dos bebês coloca à Educação Básica e, conseqüentemente, aos pesquisadores e professores da educação infantil. Questões apontadas por Richter e Barbosa (2010) ao interrogarem

O que significa ser professor de bebês? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais são as estratégias consideradas adequadas ao trabalho com crianças bem pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche? (RICHTER; BARBOSA, 2010, p 86).

Foi a partir das inquietações que tais questões desencadearam em mim que passei a interrogar: o que pode “permanecer” das lembranças dos encontros musicais que tenho com crianças pequenas? Sons? Sol? Chuva? Acordar para ir para a música? Pracinha do lado de fora? Amigos? Vizinhos? Professoras? Músicas? Instrumentos musicais? Teclado? Violão? Percussão? Desenhos? Fitas? Balões? Brincadeiras? O que permanece do encantamento dos bebês com esses objetos, com essas pessoas? Permanece ou é transformado? O que significa, na vida e na formação de cada bebê/criança, esse encantamento pelas novidades que o mundo pode oferecer às suas mãos e à mobilidade do seu corpo? Qual o compromisso do educador com as memórias das crianças?

Para tanto, considero importante uma escuta atenta por parte do educador das palavras de Hoyuelos (2007, p. 24) ao nos lembrar que Humberto Maturana já demonstrou cientificamente “como o amor é a emoção fundamental que permite, na convivência cotidiana, estabelecer uma relação direta com o bem estar e a estética. Para que o amor surja, é imprescindível considerar o outro como um legítimo outro” na convivência. Na concepção de Merleau-Ponty, a linguagem desempenha papel fundamental na percepção do outro ao promover a experiência do diálogo, isto é, a *experiência da intercorporeidade*, “como existência originária do eu e do outro” (CHAUÍ, 2002, P. 147).

Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 474).

Para sublinhar a coexistência no mesmo mundo, a ação de educar é aqui entendida como “um processo de transformação de vida conjunta com uma orientação definida pela maneira de viver dessa pessoa que atua como pai ou professor” (MATURANA, 1999a, p. 41). Maneira de viver tecida pelos modos de estar em linguagem em sua abertura para a surpresa e o imprevisto. Nessa perspectiva, Richter e Barbosa (2010, p. 94), ao abordarem a educação de crianças de zero a três anos, sublinham a radicalidade do desafio de coexistir na creche, pois “exige compreender o currículo não como um plano prévio a ensinar a vida, mas como

abertura à experiência de viver junto – bebês, crianças pequenas e adultos professores – as situações contextualizadas em narratividade”. O desafio cotidiano está em favorecer

experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94).

É porque as diferentes formas de estar em linguagem constituem o humano e seu modo de conviver que todas as crianças “têm que aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92). Os humanos são seres linguageiros. Segundo Echeverría (2006, p. 50): “A linguagem nasce da interação social entre os seres humanos. Em consequência, a linguagem é um fenômeno social e não biológico”. Sendo a música e as demais formas de produção artística também linguagem, à medida que interagimos com elas e nelas, ampliamos possibilidades singulares e coletivas de produção de significados na própria cultura. A música, na infância, pode estar presente como possibilidade de criação poética, de experiência estética, de invenção. Segundo Pacheco (2012, p. 73), essa experiência criadora não pode ser imposta nem pré-determinada, mas deve ser “vazada, fluente” para despertar o poder de invenção e assim inaugurar outras possibilidades de movimento da vida.

Talvez sonhar com uma educação estética e poética através da arte não como conteúdo, como “belas obras”, mas como estesia<sup>14</sup> e poesia<sup>15</sup>, através da ludicidade do corpo linguageiro que sente e transforma o mundo, possa contribuir para pensar uma educação sensível aos desafios que os bebês e as crianças pequenas colocam aos adultos na contemporaneidade. Assim, a estética é entendida aqui “como forma de vida, de empatia física e emocional com o entorno físico e social, que vai criando uma história pessoal de cada criança tecida com o entorno, com a cultura” (ESLAVA, 2007, p. 42) e o poético como

<sup>14</sup> Cf. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, o termo *estesia* significa sensibilidade ou capacidade de perceber sensações e/ou o sentimento da beleza enquanto o termo *estética* significa refletir filosoficamente sobre a beleza sensível e o fenômeno artístico.

<sup>15</sup> Para Octávio Paz (1982, p. 16-17), “há poesia sem poemas; paisagem, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesias sem poemas. Pois bem, quando a poesia acontece como uma condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, estamos diante do poético. Quando – passivo ou ativo, acordado ou sonâmbulo – o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de algo radicalmente distinto: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. [...] O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem”.

abertura à ação linguageira que anima as coisas para nos situar entre elas (RICHTER, 2011).  
Supõe compreender com Morin (1999) que

cada cultura produz duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. [...] a cada uma delas correspondem dois estados: o prosaico e o poético. O estado poético pode ser produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema. [...] Poesia-prosa constituem o tecido de nossa vida. (MORIN, 1999, p. 35-43).

A presença do sensível como algo “atemporal”, já que “a sensação é a gota que perfura a emoção do indivíduo, seja criança, adulto ou ancião” (LAREDO, 2003, p. 7), por isso nos conecta com diferentes culturas e, também por isso, faz-se essencial na educação. Isso me faz lembrar Vargas Llosa (2013) quando escreve que

as ideias de especialização e progresso, inseparáveis da ciência, são repugnantes para as letras e as artes; o que não quer dizer, como é evidente, que a literatura, a pintura, a música não mudem ou evoluam. Mas não se pode dizer delas, como da química e da alquimia, que aquela abole a esta e a supera. A obra literária e artística que alcança certo grau de excelência não morre com o passar do tempo, continua vivendo e enriquecendo as novas gerações e evoluindo com elas. Por isso, as letras e as artes constituíram até hoje o denominador comum da cultura, o espaço em que era possível a comunicação entre seres humanos apesar das diferenças de línguas, tradições, crenças e épocas, porque se emocionam com Shakspeare, riem com Molière e se deslumbram com Rembrandt e Mozart, e assim se aproximam dos que, no tempo em que aqueles escreveram, pintaram ou compuseram, os leram, ouviram e admiraram. (VARGAS LLOSA, 2013, p. 19).

Minha admiração pelas forças da arte me faz pensar e sonhar a educação como encontros estéticos e poéticos que podem ser favorecidos desde a convivência com bebês na creche ou em outros ambientes e que a intencionalidade de promovê-los seja papel também do professor de música. Este professor poderá propor ações educativas através da especificidade do encontro com a experiência sensível da música.

Nessa expectativa, o que apresento é uma possibilidade de pensar como a educação de bebês e crianças pequenas, a partir do encontro com a música no contexto da creche, pode contribuir para realizar uma educação na qual a ação de aprender acontece no entrelaçamento entre o intelectual (argumentação/reflexão) e o sensível (emoção, intuição, percepção, imaginação), pois são inseparáveis não apenas nos processos de aprendizagem, mas, sobretudo, no contexto cotidiano da experiência do movimento do corpo no mundo<sup>16</sup>. Isso

---

<sup>16</sup> Para Merleau-Ponty (2011, p. 253), “é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é pelo meu corpo que percebo ‘coisas’”. Nesse sentido, para o filósofo, “a percepção do mundo é apenas uma dilatação de meu campo de presença, ela não transcende suas estruturas essenciais, aqui o corpo permanece sempre agente e nunca se torna objeto” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 408).



porque, destacam Meira e Pilotto (2010, p. 53), aprendemos “pela via do afeto, da sensibilidade e da razão”, pela integração vital entre imaginação, percepção, emoção, intuição e relações afetivas por nós constituídas no coletivo.

A afirmação implica considerar, com Merleau-Ponty (2011, p. 14), que “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Por isso, tudo que sei do mundo e o que dele posso pensar, “eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3).

Assim, para abarcar a inseparabilidade entre sentir e pensar nas interações com bebês e crianças pequenas proponho uma abordagem fenomenológica, a partir do pensamento de Merleau-Ponty (2011)<sup>17</sup>, com a intenção de não perseguir explicações ou análises, mas descrições (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3) do vivido na creche para alcançar uma experiência de pensamento através de meu olhar-escuta de professora de música e musicista. Desse modo, a interação e as reflexões estão marcadas pela ultrapassagem dos limites de uma linguagem expressa exclusivamente em termos pedagógicos, pois esse estudo exigiu que eu me detivesse nas áreas da estética, da poética, da educação do sensível e, com isso, nos campos da arte e da música na educação. Para Heller (2006, p. 13), a fenomenologia de Merleau-Ponty<sup>18</sup> contribui de modo especial para pensar a experiência musical, pois “a experiência musical, antes de um saber, é uma vivência, que é o tema por excelência da fenomenologia”.

A relevância da abordagem fenomenológica do corpo sensível<sup>19</sup> em Maurice Merleau-Ponty (2011) para pensar modos estéticos e poéticos de receber os bebês e as crianças pequenas na educação infantil, tomando como ponto de partida os encontros musicais, está em

---

<sup>17</sup> Para Heller (2006, p. 12), “há tantas fenomenologias quanto fenomenólogos. Mais importante que optar por uma ‘corrente’ fenomenológica, seja essa corrente husserliana, heideggeriana, merleau-pontyana ou outra, é compreender a fenomenologia como movimento histórico. Como nos chama a atenção Merleau-Ponty no prefácio à **Fenomenologia da percepção**, ‘a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou como estilo, ela existe como movimento antes de ter chegado a uma inteira consciência filosófica’, de forma que não devemos nos espantar ao encontrar ‘ares’ fenomenológicos mesmo (ou justamente?) em autores e artistas como Balzac, Proust ou Cézanne”.

<sup>18</sup> Nas palavras de Chauí (2002, p. VII), “a interrogação de Merleau-Ponty se debruça sobre o que designa como ‘tradição cartesiana’, isto é, o dualismo corpo-consciência, fato-ideia, sujeito-objeto, que marcou o pensamento ocidental com as filosofias da consciência e o objetivismo científico”.

<sup>19</sup> “Contra a herança intelectualista, Merleau-Ponty afirma a *encarnação da consciência* num corpo cognoscente e reflexivo, dotado de interioridade e de sentido, relacionando-se com as coisas como corpos sensíveis, também dotados de interioridade e de sentido. Nossa relação fundamental com o mundo é a da intercorporeidade, fundadora da intersubjetividade e fundada por ela numa troca e num cruzamento intermináveis: os outros não são coisas nem partes da paisagem, são nossos semelhantes” (CHAUÍ, 2002, p. 274).

reivindicar outra racionalidade capaz de resistir à tendência de aceleração dos tempos ao recebermos os bebês na escola contemporânea.

Para resistir a essa tendência de receber os bebês e as crianças pequenas em contextos coletivos de educação, considero relevante realizar uma escuta fenomenológica aos diversos tipos de expressão sonora/musical que efetuam quando adultos favorecem não apenas espaços, tempos e materiais para a exploração estética de sonoridades, mas também o que essas “ofertas” produzem ou “fazem” o corpo expressar-se em cada situação, ou seja, como o provocam a agir e interagir poeticamente com as sonoridades. Nesse sentido, interpretar a escuta de como ocorrem os primeiros interesses – ou primeiras sensações – pelas sonoridades e quais os indícios de uma interação linguageira que nos oferecem implicou a intenção de apresentar aos bebês e às crianças pequenas, nos encontros semanais na creche, um *repertório/memória sonoro/corporal/musical* que valorizasse os tempos e os silêncios como ponto de partida das experiências estéticas e poéticas entre ele e os adultos.

Cabe destacar, com Lazzarin (2013, p. 409), que “a experiência como formação não é apenas um somatório de vivências, mas um encontro de quem experiência algo consigo mesmo. A essência da experiência é a inversão, o voltar-se sobre si mesma”. Trata-se de recuperar, com o autor, o sentido formativo do termo “experiência” para destacar sua etimologia latina

ligada ao radical *Peri*, que significa “obstáculo” ou “dificuldade”. O mesmo radical compõe a palavra *periculum* (perigo) e o verbo *aperire* (abrir). Assim, experiência sugere um “abrir-se para o perigo” ou o “aprendizado que resulta do enfrentamento de dificuldades e perigos”, ligado à constatação dos próprios limites humanos. (LAZZARIN, 2013, p. 408).

Aqui, a concepção de experiência como aprendizagem promovida pelo enfrentamento de nossos próprios posicionamentos, e não como experimento, promove a abertura à ação ou interação transformativa do encontro entre adultos e bebês ou crianças pequenas em seu poder de subverter padrões e questionar a definição tradicional de “experiência musical” como objetividade da “arte dos sons”. Para Heller (2006),

quando se fala em “objeto musical” parece haver algo como “o objeto” da música, objeto então relacionado à materialidade da música – aos sons? (curiosamente, a ninguém ocorreria responder que o objeto da Literatura consiste nas letras do alfabeto). Se a essência do musica se limitasse ao som, nosso estudo se restringiria à acústica. Se a essência musical estivesse na ação do som sobre um sujeito, nosso estudo se restringiria à psicologia ou à psicoacústica. O fenômeno musical é, em seu todo, bem mais complexo [...]. (HELLER, 2006, p. 17).

O fenômeno musical é bem mais complexo porque diz respeito ao vínculo da sonoridade com a vida ao apontar, nas palavras de Heller (2006, p. 19), “para o não-verbalizável, para o invisível, para o silêncio. Há um corpo musical – o som – que é, porém, simultaneamente ausência, campo que articula em torno de si o infinito de possibilidades”. Na perspectiva merleau-pontina de Heller (2006, p. 20), “se a linguagem nos conduz às coisas mesmas, é porque, antes de ter um significado, ela é significação”. Por isso, para o autor, o movimento que “assegura a vivência e a espontaneidade do fazer musical” reside na expressividade do gesto, “na abertura entre as notas, no vazio criativo, no movimento” (HELLER, 2006, p. 22). Música, nesse sentido, mais do que a objetividade de uma ação, é um modo de ação no mundo.

Modo de ação que, por ser movimento do corpo no mundo, implica para Merleau-Ponty (2011, p. 229) “uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão” e, portanto, “a expressão é a linguagem da coisa mesma e nasce de sua configuração” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 432). Heller (2006, p. 56), ao interrogar o sentido de “nos deixarmos levar pela música”, explicita que, criado o fluxo expressivo, “não há mais necessidade de comandar os movimentos. A expressão organiza ela mesma o corpo”. Desse modo, o pensamento de Merleau-Ponty contribui para a ultrapassagem da polarização entre expressão e corpo (é muito diferente dizer que “me expresso através do corpo” de dizer “meu corpo se expressa”) já que sua concepção de expressão não diz respeito “à veiculação de um determinado conteúdo semântico. Não falaremos em expressar algo ‘através’ de um gesto; no gesto expressivo encontramos uma totalidade indivisível entre música e corpo” (HELLER, 2006, p. 57).

Na fenomenologia de Merleau-Ponty (2011), o pensamento<sup>20</sup> e a expressão se constituem simultaneamente, não sendo a expressão e a linguagem instrumentos ou invólucros do pensamento, mas presença do corpo no mundo, pois é o corpo que mostra, ele que fala, ele que canta e que se movimenta, e que para poder exprimir, “o corpo precisa tornar-se o pensamento ou a intenção que ele nos significa” (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 267). Por isso, para Merleau-Ponty (2011, p. 267), “o ato de expressão constitui um mundo linguístico e um mundo cultural, ele faz voltar a cair no ser aquilo que tendia para além”. Trata-se de considerar com Chauí (2002, p. 147), que a *experiência da linguagem*, na

---

<sup>20</sup> Segundo Chauí (2002, p. 274), para Merleau-Ponty “o pensamento começa e se faz nas relações de nossa vida encarnada com o mundo: a percepção e a linguagem”.

fenomenologia merleau-pontiana, é dada pela “reflexão sonora como emergência da fala<sup>21</sup> no ponto de cruzamento entre expressão e silêncio, a fala como reflexão do corpo sensível no corpo sutil da palavra, a palavra como concentração da ‘volubilidade do espírito’ nas ideias sensíveis”. Por ser “saída de si que é entrada em si, pois é relação consigo, com outrem, com o mundo estético e com o mundo cultural”, a *experiência do pensamento* se enraíza no corpo, se efetua no modo da experiência.

Cabe explicitar que, para Merleau-Ponty (2011, p. 298), se a experiência é concebida como “abertura ao nosso mundo de fato” não há meios de distinguir “um plano das verdades *a priori* e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é”. Porque “não temos outra maneira de saber o que é o mundo senão retomando essa afirmação que a cada instante se faz em nós” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 440), porque assim

como, no sujeito que ouve, a ausência de sons não rompe a comunicação com o mundo sonoro, da mesma forma num sujeito surdo e cego de nascença a ausência do mundo visual e do mundo auditivo não rompe a comunicação com o mundo em geral, há sempre algo diante dele, o ser para decifrar, uma *omnitudo realitatis*<sup>22</sup>, e essa possibilidade é fundada para sempre pela primeira experiência sensorial, por mais estreita ou imperfeita que ela possa ser. [...] qualquer definição de mundo seria apenas uma caracterização abstrata que nada nos diria se já não tivéssemos acesso ao definido, se nós não o conhecêssemos pelo único fato de que somos. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 440).

Portanto, se “a linguagem adquire sentido para a criança quando *constitui situação para ela*” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 537), considero relevante conceber a presença da música não “descolada” das demais formas de estar em linguagem (plástica, literária, de movimento/dança). A música, como um modo de ação do corpo expressivo no mundo, “emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrindo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar” (LINO, 2010, p. 84). Se consideramos com Maturana (1999b, p. 60) que “aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações”, então viver de uma forma ou de outra na linguagem não é trivial. Nesse sentido, talvez possamos pensar a música com bebês como um tempo e espaço de viver e constituir repertórios sonoros, musicais, gestuais, de texturas, de

<sup>21</sup> Para Merleau-Ponty (2011, p. 247), fala e pensamento estão entrelaçados, “o sentido está enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido”. Mais adiante, (2011, p. 249), afirma ser “a fala um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto o seu. É isso que torna possível a comunicação”. Porém, adverte logo a seguir, “não é com ‘representações’ ou com um pensamento que em primeiro lugar eu comunico, mas com um sujeito falante, com um certo estilo de ser e com o ‘mundo’ que ele visa”.

<sup>22</sup> Termo latino para referir a totalidade da realidade: “o mundo inteiro” (cf. MOUTINHO, 2004, p. 291).

cantos, de palavras, a partir de experiências estético/poéticas, vividas por cada bebê a sua maneira, que duram no corpo porque os largos ritmos marcam a vida humana, “a marcam e a assinam” (RICHTER, 2006, p. 251). O mesmo afirmam Cabanellas, Eslava e Polonio (2007, p. 60), ao escreverem que “existe em toda cultura uma atitude fundamental ante a vida que, antes de expressar-se em ações religiosas, estéticas, ou filosóficas, se manifesta como ritmo”. Para o músico e pesquisador Heller (2007), ritmo

é tempo, ritmo é corpo. Podemos dizer que o ritmo é uma compreensão temporal e motriz que se dá com/em meu corpo, anterior a qualquer outro tipo de compreensão. Na noção de ritmo está implícito não um corpo-objeto comandado por um sujeito, mas um corpo expressivo – o corpo-vivido ou corpo-próprio, descrito pela fenomenologia. (HELLER, 2007, p. 71).

Para o autor, o ritmo emerge da relação indissociável entre tempo, movimento e expressão, como compreensão do tempo encarnada, isto é, como compreensão primal do tempo exercida com o corpo, anterior à experiência de pensamento. Para Heller (2006, p. 123), se som e gesto estão envolvidos num mesmo todo, sendo o fenômeno expressivo justamente esse todo, não há necessidade de comandar, ou “estimular” o corpo para que ele se expresse, pois “expresso-me, e isso é ritmo. Não ajo: deixo que a ação se faça; deixo que a expressão apareça. Na espacialidade do gesto o tempo se dilata e se contrai, dilatando-se e contraindo-se simultaneamente meu corpo”. Tal compreensão exige uma tarefa de revisão, não apenas no campo da educação musical, da relação com a linguagem, com a arte, com a cultura no cotidiano da educação infantil. Para Heller (2006, p. 59), desconsiderar a totalidade que envolve som e gesto, gesto e linguagem, corpo e expressão, implica tomá-los como partes que se somam numa relação de causa e efeito e “é exatamente nesse ponto que falham as várias ‘metodologias’ de ensino musical: ao insistir numa atitude mecanicista onde um determinado efeito é obtido através de determinado recurso”.

Como contraponto a essa tendência, Dulcimarta Lino traz em sua tese, intitulada **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância (2008), importante contribuição ao afirmar que para as crianças pequenas “fazer música é brincar”, sendo “o *barulhar*<sup>23</sup> a música das culturas da infância”. Em sua pesquisa no maternal, mostrou que “todas as crianças produziam insistentemente *barulhadas*, vivendo o descontínuo como presença da natureza sonora ao expor uma miríade de explorações com a música como

---

<sup>23</sup> Para Lino (2010, p. 84-85), o “barulhar” é “este ato de fazer barulho, de sonorizar sem prévia sistematicidade e determinação” para expressar “uma sensibilidade que em sua dimensão primeira é a de um corpo em contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica é condição de pôr-se no mundo soando”.

experimentação, jogos de escuta ou narrativas sonoras” (LINO, 2008, p. 8). A relevância do estudo está em permitir outro olhar tanto para a música das culturas infantis quanto para a ação de brincar, frequentemente tidas na cultura escolar como mera recreação, passatempo ou descarga de emoções, ao constatar em sua escuta sensível que

as crianças deram estado de existência às sonoridades do mundo, expressando poeticamente a sua música, isto é, barulhando. Nesse momento, escutei a avassaladora complexidade e pluralidade revelada nas múltiplas e instigantes maneiras de brincar com sons dispostas especialmente nos tempos livres das crianças através de seus distintos *jogos de barulhar*. (LINO, 2010, p. 84).

Para Lino (2010, p. 83), ao fazer música brincando, as crianças são parte da experiência sonora que criam, e assim, constroem experiências e conexões significativas para si, pois “suspendem o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria-prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido”. Essa experiência sonora requer

interrupção, cultiva a escuta, mobiliza o corpo. Nessa ação, as crianças vivem as resistências das materialidades sonoras impostas ou expostas cotidianamente. Sendo do terreno da singularidade, tal experiência sonora produz diferença, heterogeneidade e pluralidade, tendo sempre uma dimensão de incerteza que, segundo Merleau-Ponty (1999), lhe possibilita a abertura ao desconhecido, para aquilo que ainda não somos. (LINO, 2010, p. 83).

A preocupação educacional que subjaz na obra de Lino (2008; 2010), assim como na de Heller (2006), a qual interessa nesse estudo, não é fazer uma crítica à educação musical, mas problematizar a experiência de educação musical. Não necessariamente a experiência do adulto educador, mas do fazer música, experiência por excelência da educação musical. Ambos os autores não interrogam o que a criança faz, mas como ela vivencia o que ela faz (HELLER, 2006). Portanto, os modos como o corpo sensível explora, experimenta, expressa e faz coisas no mundo, desde o nascimento, promove diferenças nos processos de aprender os ritmos que tecem as interações no coletivo.

### 3 BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS E EDUCAÇÃO MUSICAL NA CRECHE



Para tecer meus encontros com bebês e crianças pequenas e a música no contexto da creche, estabeleço uma interlocução entre os campos de estudos da antropologia cultural e da biologia da cognição, da educação infantil e da educação musical, a partir da compreensão

fenomenológica de Merleau-Ponty (2011, p. 408) de que “é minha inerência a um ponto de vista” que torna possível ao mesmo tempo a incompletude de minha percepção e a sua abertura ao que há para pensar a partir dessa aproximação teórica. Aproximação que, ao tomar como ponto de vista os bebês e as crianças pequenas, enfrenta um campo emergente de estudos – e de interrogações – ainda incipiente na academia, apesar do surgimento, nas últimas décadas, de pesquisas em várias áreas disciplinares e interdisciplinares em torno da infância e suas negociações ativas na vida cultural<sup>24</sup>.

Para a antropóloga Gottlieb (2009, p. 314), mesmo com o crescente surgimento de pesquisas e o conseqüente interesse pelo debate no campo dos estudos da infância, os bebês recebem menos atenção em comparação com as experiências das crianças mais velhas. Ao configuram um espaço marginalizado pela consideração tácita de não-sujeitos, acabam ocupando um espaço negativo quase intransponível para a maioria das áreas de conhecimento. Essa negatividade emerge na invisibilidade do estatuto social da criança (SARMENTO, 2007), pela sua consideração “como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ‘humano’ completo” (SARMENTO, 2007, p. 33). Como afirma Gobbato (2011, p. 21), se essa invisibilidade social da criança “construiu uma imagem de infância que obscureceram suas potencialidades, no campo da educação é possível identificar a repercussão desses fatos históricos no *(des)lugar* dos bebês na educação infantil”, seja no plano macro das políticas públicas, seja no plano micro do cotidiano das creches pautado pela não participação dos bebês.

Enquanto constatamos a restrita aparição dos bebês no campo das ciências sociais, encontramos uma tradição de grande produção científica no campo da psicologia do desenvolvimento. No entanto, Gottlieb (2009) chama a atenção para os problemas que o uso indiscriminado dos termos “bebês” e “primeira infância” acarretam, como se fossem por si só evidentes, ao destacar que os

psicólogos do desenvolvimento frequentemente definem a “primeira infância” estritamente como o período que engloba desde o nascimento até o começo da fase de independência locomotora que, de acordo com suas definições, normativamente começa a partir dos dois anos de idade [...]. A transição do final do segundo ano para o começo do terceiro é vista pelos psicólogos como o marco de referência para crianças pequenas (saudáveis e com desenvolvimento normal) começarem a compreender e responder à comunicação linguística e a andar de modo eficiente, sem quedas constantes. (GOTTLIEB, 2009, p 317).

<sup>24</sup> Gottlieb (2009, p. 316), destaca que, apesar dessa sub-representação, o desenvolvimento acadêmico em torno da vida dos bebês, das crianças pequenas e de seus pais é notável desde o estudo inicial de Philippe Ariès na década de 1960.



Gottlieb explica que a afirmação acima não diz respeito a uma questão estritamente biológica e sim a uma convenção cultural pressuposta no calendário ocidental. A autora, nas suas etnografias em diversos locais, pôde observar que diversas fases do desenvolvimento infantil, tidas como inerentes a determinadas idades em nossa sociedade, não ocorriam nessas mesmas idades em crianças de outras culturas. A partir de seus estudos antropológicos, alerta, ainda, que nossa sociedade considera inquestionáveis alguns padrões que exigem cuidado ao pré-determinarem as idades de aquisição de certas habilidades nos bebês, já que o início da primeira infância é visto de diferentes formas por diferentes culturas:

Embora o nascimento pareça ser a inauguração mais óbvia desse período, Geertz (1983) nos ensinou que, às vezes, o significado que é considerado senso comum para alguns, para outros pode ser tudo menos isso. Dessa forma, alguns povos determinam que a primeira infância começa já no útero, enquanto outros a adiam para o momento posterior ao nascimento. (GOTTLIEB, 2009, p. 318).

O biólogo Maturana (2004) aborda as fronteiras entre o biológico e o cultural, ressaltando que, ao nascermos e sermos criados por nossas mães, simplesmente convivendo, todas as questões filosóficas, religiosas, políticas que ocorrem nessa cultura tendem a ser para nós naturalizadas e não questionadas. Para o autor, “uma vez que crescemos como membros de uma dada cultura, tudo nela nos resulta adequado e evidente” (MATURANA, 2004, p. 43). Nesse sentido, Gottlieb (2009, p. 322-323), ao destacar a comunicação dos bebês, aponta que em geral os diversos sons produzidos por eles são desprezados pelos adultos em nossa cultura (observadores ocidentais) por considerá-los ruídos sem sentido. Porém, prestar mais atenção aos sons não linguísticos que produzem e como são compreendidos pelas pessoas em sua volta poderia proporcionar uma pesquisa produtiva da presença de outros sistemas de comunicação para além do clássico critério de um sistema de escrita alfabético ou ideográfico.

A autora ressalta que, em alguns lugares, os processos corporais dos bebês podem ser culturalmente significativos, mostrando outras formas de comunicação sensorial e sugerindo que “as interpretações locais de como os bebês se comunicam talvez nos levem para muito além de nossos modelos verbais” (Gottlieb, 2009, p. 323). Segundo ela (2009, p. 323), alguns trabalhos recentes já apontam a exigência antropológica de “somatizar nossos métodos” diante da corporeidade dos bebês como imprescindível para pensá-los, bem como para interagir com eles. Gottlieb (2009, p. 326) enfatiza que uma *antropologia dos bebês* (e de seus cuidadores) – tornada uma *antropologia da primeira infância* vista pelos outros – poderia contribuir “para os permanentes debates sociais e filosóficos sobre o papel da educação na

formatação da vida humana” (GOTTLIEB, 2009, p. 328). Assim, a autora aponta a possibilidade de transcender polêmicas e alcançar as contribuições relativas da cultura e da biologia para a compreensão dos primeiros estágios da vida pós-natal.

Nessa perspectiva, a filosofia de Merleau-Ponty contribui para a consideração da conjunção “e” entre o biológico e o cultural ao afirmar que “nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído” (2011, p. 608). No primeiro aspecto, somos solicitados, enquanto no segundo, nos encontramos abertos a uma infinidade de possíveis. Porém, adverte o filósofo, ainda nos encontramos no plano da abstração caso não considerarmos que “existimos sob os dois aspetos ao *mesmo tempo*” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 608). Por isso, para Charlot (2000), nascer é

penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros [...] significa ver-se submetido à obrigação de aprender [...]. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Afirmar a educação como movimento inacabado – sempre por aprender – supõe compreender, com Charlot (2000, p. 54), a educação como movimento auto-organizativo “de produção de si por si mesmo” a qual “só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda”. Aqui, cabe trazer a biologia da cognição para compartilhar com Maturana (1999b, p. 29) a concepção de que educar se constitui no processo de conviver conversando com o outro, de viver na linguagem em “distintas redes de coordenações de coordenações consensuais de ações e emoções” (MATURANA, 2004, p. 31). Para a biologia da cognição, a linguagem surge na convivência quando as coordenações de conduta são consensuais, como resultado dela, ou seja, “quando se incorpora ao viver, como modo de viver” (MATURANA, 1999b, p. 59). Nessa compreensão, a linguagem diz respeito ao toque, o tocar-se e a sensualidade, na emergência do que se mostra no que dizemos. Ao conversar, tocamos-nos uns aos outros e desencadeamos disposições corporais (emoções) que podem nos levar à alegria e exaltação ou à violência. Por isso, para Maturana (1997, p. 168), “o que fazemos em nosso linguajar<sup>25</sup> tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar”. Tal concepção de linguagem permite ao biólogo apontar

---

<sup>25</sup> Cf. nota de rodapé 10.

que “todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações” e afirmar que “o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar” (MATURANA, 2004, p. 31).

Verden-Zöllner (2004) aprofunda a discussão em torno das interações e movimentos dos bebês e crianças pequenas ao reivindicar a centralidade do amor e do brincar na vida como modos essenciais do viver relacional humano. O amor, do ponto de vista biológico, “é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 223). A brincadeira conota uma ação que no cotidiano distinguimos como “qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior” (VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 144). Assim, na concepção dos autores, o amor segue com a ternura e a sensualidade enquanto a brincadeira acompanha a abertura sensorial, a plasticidade do comportamento e o prazer de existir. Nesse sentido, amor e brincadeira são modos de vida e relação, pois são domínios de ações na convivência e não abstrações, conceitos ou reflexões, comportamentos maus ou bons, virtude ou valores.

Por isso, Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 237) podem afirmar que “as crianças em geral se desenvolvem normalmente, sem que tenhamos de fazer nada especial para isso. Basta que gostemos delas”. Cabe lembrar que essa “normalidade”, em virtude da constituição biológica da corporeidade, não pode ser determinada, pois “a corporeidade humana não é fixa. Tem a plasticidade ontogênica (de desenvolvimento) própria de um sistema cuja estrutura muda seguindo um trajeto casual na sequência de suas interações<sup>26</sup>” e, portanto, como sistema vivo, “não é indiferente que tipo de história de interações vive” (VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 132). Assim, o modo como a criança vive sua corporeidade não é indiferente para seu desenvolvimento e, conseqüentemente, de suas possibilidades de consciência individual e social, por dizer respeito a operações languageiras, sempre relacionais.

A autora, ao abordar as experiências sensuais do bebê através das brincadeiras e das interações com a mãe<sup>27</sup> e, mais tarde, com outras pessoas de sua cultura que o levam ao

---

<sup>26</sup> “Em biologia, isso se exprime dizendo que a história individual (ontogênica) de um sistema vivo acontece como um processo epigenético”. (VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 132).

<sup>27</sup> Nesse contexto, mãe é: “Mulher ou homem que cumpre, na convivência com uma criança, a relação íntima de cuidado que satisfaz suas necessidades de aceitação, confiança e contato corporal, no desenvolvimento de sua consciência de si e de sua consciência social”. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 263).

linguajear<sup>28</sup>, ou seja, a conviver na linguagem, aponta a relevância da relação materno-infantil no brincar, estabelecida por uma relação de total aceitação e confiança no encontro corporal da criança e da mãe, não apenas para o desenvolvimento da consciência corporal e espacial, mas também para a consciência individual e social.

Verden-Zöller (2004) ressalta que é um operar no momento presente que faz o brincar algo essencial no desenvolvimento, não só dos humanos como de outros animais. Além disso, “com frequência a realizamos de modo espontâneo, tanto na infância quanto na vida adulta, quando fazemos o que fazemos atendendo – em nosso emocionar – ao fazer e não às suas consequências” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 145). O que difere da visão de muitos psicólogos e antropólogos que, segundo a autora, veem a brincadeira como uma preparação para a vida adulta e não como algo que tem um fim em si mesmo.

Para destacar que “não são os movimentos ou as operações realizadas que caracterizam um comportamento específico como brincadeira ou não, mas sim a atenção (orientação interna) sob a qual ele é vivido enquanto se realiza” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 145), a autora sublinha que o bebê “encontra sua mãe na brincadeira antes de começar a viver na linguagem”, porém a mãe, por já estar na linguagem, pode encontrar seu bebê na linguagem e no brincar (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 146).

Antes de começar a viver na linguagem, a criança constrói seu espaço de ações como um simples âmbito relacional corporal. Contudo, quando ela principia a viver no linguajear, a criação do espaço infantil se expande a todos os domínios de coordenações de ações que ela começa a gerar nas interações que vive com sua mãe e outros adultos e crianças com quem convive segundo esse novo modo de viver na convivência do linguajear. (VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 164-165).

Verden-Zoller (2004) preocupa-se com a questão dos ritmos biológicos de cada bebê/criança. A autora, assim como outros autores de diferentes campos citados, também enfatiza a questão da vida nas cidades onde o dia a dia das pessoas, e conseqüentemente dos bebês, é, em geral, acelerado e com muitos ruídos, o que dificulta a relação de aceitação total da mãe com seu bebê, bem como aumenta a dificuldade das mães em estarem totalmente presentes na interação com seus bebês na ação de brincar como momento máximo de total aceitação entre os dois. A autora caracteriza nossa civilização ocidental moderna como “rápida, ruidosa e desvitalizada, além de invadida por uma distorção estética” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 195). Sua afirmação de que “devemos considerar seriamente a tarefa de

---

<sup>28</sup> Termo que define “o fluir em coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Quando, numa conversação, muda a emoção, muda também o fluxo das coordenações de coordenações comportamentais consensuais. E vice-versa”. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 262).

compensar a perda das experiências corporais sofridas por crianças que crescem em cidades” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 197), torna-se extremamente importante para pensar a responsabilidade do âmbito da educação de bebês.

Em suas pesquisas, Verden-Zölller tem se debruçado sobre as funções das artes, em especial – me parece – da música, como fatores importantes no desenvolvimento de um bebê. Ela pesquisou a fundo a relação materno-infantil na Alemanha e em outros países, trabalhando com grupos de mães, seus bebês e também com professores de educação infantil, destacando o profundo vínculo entre “o curso das mudanças estruturais que um sistema vivo segue em sua realização ontogênica” e sua história individual de interações. Para abordar a questão dos ritmos de vida, ela inicia explicando que “os ritmos corporais, e o fluxo das configurações de coordenações sensomotoras, no estreito contato corporal que acontece entre mãe e filho, são a base da qual surge a consciência humana” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 150). Destaco, também, a importância que Verden-Zölller confere à “musicalidade elementar dos ritmos corporais vibratórios e sonoros da relação materno-infantil, enquanto a mãe dá de mamar, acaricia, embala, fala, acalanta e balança o berço do recém-nascido” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 151).

Em seu trabalho denominado de “Seminários de Ecopsicologia Maternal”, a pesquisadora, em busca de um ritmo fundamental, utiliza-se de “ritmos sonoros no contar, cantar e recitar palavras e sons” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 151) no trabalho com as mães e explica como se dava o processo: “para tanto, escutamos o ritmo de nosso coração e seguimos a frequência de nossas pulsações, mergulhando numa fina rede de sons que criam um espaço” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 151). Nesse mesmo estudo, aparece algo que considero muito relevante também como um ponto de partida para o estudo com os bebês e a música, que são as canções de ninar e nossos ritmos fundamentais:

Assim, simplesmente cantamos ao compasso do bater de nossos corações, ou brincamos cantando qualquer coisa, seguindo o ritmo dos intervalos elementares de nossas pulsações. Recuperamos a velha e quase esquecida tradição do acalanto e das canções de ninar, e descobrimos que elas evocam nossos ritmos fundamentais. (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 151).

Por outro lado, isso não significa que um ser humano seja obrigado a pertencer a uma só cultura, pois segundo Maturana:

Ao mesmo tempo deveria ser também aparente que a pertença a uma cultura é uma condição operacional, não uma condição constitutiva ou propriedade intrínseca dos seres humanos que a realizam. Qualquer ser humano pode pertencer a diferentes

culturas em diversos momentos do seu viver, segundo as conversações das quais ele participa nesses momentos. (MATURANA, 2004, p. 34).

Penso que tanto a abordagem da antropologia cultural de Gottlieb quanto a da biologia da cognição de Maturana e Verden-Zöller contribuem para afirmar a importância educacional de superar a polarização entre biologia e cultura como modo de prestar atenção às interações da mãe com o bebê e mais tarde com outros adultos e crianças, concebendo que, para ser plena, essa relação considera o outro como legítimo na convivência. Pensar sobre as relações dos acalantos com o ritmo fundamental de cada um, o ritmo cardíaco, é um tema fascinante para se pensar na relação dos bebês com a música. Refletir como favorecer experiências estéticas e poéticas capazes de resistirem à vida nas grandes cidades que é, como disse Verden-Zoller “rápida, ruidosa, desvitalizada” e “esteticamente destorcida”, constitui uma das grandes preocupações desta dissertação.

### **3.1 Educação de bebês e crianças pequenas na creche**

Nas últimas décadas, a partir do entendimento da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira<sup>29</sup>, portanto como direito não apenas das famílias, mas também das crianças de 0 a 6 anos, o espaço e o tempo da creche vem emergindo simultaneamente como campo de ação-reflexão pedagógica e como campo de pesquisas acadêmicas. O processo político e pedagógico de transição da creche como assistência social para o campo educacional vem exigindo mudanças não apenas nos modos de pesquisar, mas principalmente nos modos de pensar e realizar encontros intencionalmente organizados e planejados para a convivência com bebês e crianças pequenas em contextos coletivos de educação. Assim, a emergência da creche no sistema de educacional brasileiro vem impondo o enfrentamento de uma grande novidade educacional tanto nas famílias quanto nas políticas públicas e nos sistemas de ensino<sup>30</sup>.

A creche como lugar de educação coletiva de crianças pequenas tem sua função social desencadeada pelo reconhecimento do direito da mulher trabalhadora, hoje ampliado pela

---

<sup>29</sup> Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

<sup>30</sup> Conforme Barbosa (2010, p. 1), “Em 1988, a Constituição Federal, atendendo aos anseios da sociedade, especialmente o movimento de mulheres: feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros, definiu que o Estado brasileiro deveria garantir a oferta de educação infantil – pública, gratuita e de qualidade – para as crianças de 0 a 6 anos através do sistema educacional. Esta proposição legal desencadeou, nas décadas seguintes, uma ampla expansão dos estabelecimentos de educação infantil. Este texto legal, assim como os demais documentos dele decorrentes, induziram os municípios a construírem Centros e Escolas de Educação infantil que atendessem as crianças de 0 a 6 anos, e com isto ampliaram, significativamente, o acesso das crianças de 0 a 3 anos às instituições educacionais públicas”.

legislação brasileira como direito da família e das crianças pequenas à educação em espaços públicos. Sua função política é a de ofertar um início de vida com maior igualdade através da universalização da oferta de vagas – independentemente de sua origem social – e com o aporte de profissionais com formação específica.

Gradualmente, observarmos a substituição da visão de que os pais têm direito às vagas nas creches e pré-escolas para uma visão de que os bebês e as crianças pequenas é que têm direito à educação infantil. Porém, segundo Barbosa e Richter (2013), essa concepção não é partilhada efetivamente por toda a sociedade. Para as autoras, “apesar de o direito à educação dos 0 aos 6 anos ser reconhecido como uma das grandes conquistas da educação brasileira da década de 90, a creche continua sendo uma estranha no ninho do sistema educacional” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 78), pois constatam que, após 25 anos de negociações, existem ainda municípios brasileiros nos quais as crianças de 4 e 5 anos estão sob responsabilidade dos sistemas de ensino enquanto as de 0 a 3 anos são mantidas em instituições assistenciais. Conforme destacam as autoras, tal situação de ruptura entre os dois níveis da primeira etapa da Educação Básica tende a acentuar com a obrigatoriedade do ingresso de todas as crianças a partir de 4 anos na pré-escola definida pelo governo federal<sup>31</sup>.

Para Barbosa (2010), outro problema a ser enfrentado pela creche, apesar de alguns avanços, é a inexistência de uma pedagogia específica para crianças de 0 a 3 anos, especialmente para os bebês, pois, frequentemente são submetidos à compreensão do desenvolvimento escolar de crianças mais velhas. Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (2009) reafirmam o foco na criança e na opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada ao definirem as escolas infantis como instituições

abertas às famílias e a comunidade, como um local que oferece a efetivação de um direito social que todas as famílias têm, e que possui como objetivo garantir o bem-estar para todos. [...]. Um espaço de vida coletivo onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivam com um grupo de crianças pequenas. Neste lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas. (BARBOSA, 2010, p. 2-3).

---

<sup>31</sup> Ementa Constitucional n. 59 de 11 de Novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2013. A obrigatoriedade antes definida apenas para o Ensino Fundamental dos 6 aos 14 anos é agora estendida dos 4 aos 17 anos. A creche (0-3 anos), não incluída nessa obrigatoriedade, enfrentará a redução dos recursos públicos destinados à educação.

Recentes produções acadêmicas<sup>32</sup>, no âmbito da educação infantil, vêm desenvolvendo estudos que buscam evidenciar a capacidade de linguajar na interação dos bebês entre eles e com outros ao mostrarem que eles são ativos e capazes de ações autônomas: iniciam ações, imitam, procuram o outro através do olhar, do gesto, do toque, do choro. Ação autônoma, para Tardos e Szanto (2004), é traduzida como aquela escolhida e realizada pela criança enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, portanto, enquanto uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento. Para Richter, Murillo e Berle (2012, p.8), tal ação “tem valor fundante em seus processos de aprender a conviver e é para ela [a criança] uma fonte de prazer incessantemente renovada”.

Após longo período, no qual os bebês e as crianças pequenas foram considerados incapazes e incompletos, hoje observamos um amplo movimento de reconhecimento das suas inúmeras capacidades e potenciais através de estudos de diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, Barbosa (2010, p. 2) ressalta que “cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar” para nos diz que “os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história”. Barbosa (2010, p. 2), para definir “quem são os bebês”, acrescenta à idade biológica ou cronológica as experiências culturais e propõe que em nossa cultura “talvez possamos identificar a capacidade de andar, de deslocar-se com desenvoltura e de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período de vida da criança a que chamamos bebê”. Por isso, a autora considera como bebês a criança até os 18 meses de vida e, depois disso, as chama de crianças pequenas.

Barbosa (2010, p. 7) ressalta como uma especificidade da pedagogia com bebês, que podemos estender às crianças pequenas, “a sutileza, a forma indireta e discreta com que se realiza” e explicita que a “primeira intervenção é no modo de constituir um contexto, contexto que se bem organizado nos propiciará conhecê-las e interagir com elas”. As interações do e no grupo a partir da intencionalidade adulta de organizar o ambiente através do planejamento dos tempos, dos espaços e da oferta dos materiais, aliada à presença das crianças, aos encontros e as conversas com as famílias, podem transformar estes contextos. Dessa forma, enfatiza características indispensáveis a todos os profissionais envolvidos com a educação de bebês: “a

---

<sup>32</sup> Entre elas destaco Prado (1998); Simiano (2010); Gobbato (2011); Berle (2013); Correa (2013).



responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores e demais profissionais precisa também estar vinculada à delicadeza, ternura, empatia e capacidade comunicativa” (BARBOSA, 2010, p. 5-6). Da mesma forma, a autora (2010, p. 6) sublinha que todos os envolvidos na educação de bebês, e não só os professores, precisam protegê-los “de qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou de negligência no interior da instituição”.

Para pensar um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas, torna-se importante tomar como ponto de partida a “criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes” (BARBOSA, 2010, p. 5). Aqui, considero importante trazer o educador italiano Aldo Fortunati<sup>33</sup>, quando afirma que podemos pensar mais nas oportunidades a oferecer aos bebês e crianças pequenas do que pensar em resultados determinados previamente. Para tanto, propõe um “currículo” para as escolas que atendem a faixa-etária de 0 a 3 anos, que gire em torno do possível e não em torno ao que pensamos ser necessário. Entre muitas outras colocações importantes de Fortunati, gostaria de destacar sua concepção de ser a escola um lugar de ampliação das oportunidades de experiência. Assim, pensar, planejar e organizar situações, materiais, espaços, repertórios que favoreçam experiências sonoras torna-se relevante na organização do cotidiano com bebês e crianças pequenas.

Nessa perspectiva, Barbosa (2010) aponta como fator pedagógico a diversidade e qualidade dos materiais escolhidos na creche ao enfatizar a importância, sempre que possível, de selecionar e pensar numa proposta com as crianças que leve em consideração

o critério da diversidade social e cultural como instrumentos musicais, músicas de diferentes culturas, livros com imagens de crianças e bonecas de diferentes etnias, comidas (todas as culturas têm alimentos específicos para seus bebês) de diferentes tradições culturais que irão, pouco a pouco, estar presentes no cotidiano do berçário. (BARBOSA, 2010, p. 12).

Presença que configura o ambiente da escola ao apresentar “uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural” (BARBOSA, 2010, p. 7-8).

Essa materialização das concepções que sustentam o projeto educacional e cultural da creche exige considerar o tempo como um dos principais elementos que definem as

---

<sup>33</sup> Conforme palestra proferida no SESC de Porto Alegre-RS em 06 de agosto de 2013, na qual estive presente. O tema foi o projeto de educação infantil na experiência da cidade de San Miniato, Toscana, Itália. Nesse projeto, a educação das crianças é vista como um compromisso de toda a comunidade, sendo um exemplo importante, hoje estudado em vários outros países.

especificidades da educação de bebês. Para Barbosa (2010), o tempo talvez seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês, pois eles “precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos” (BARBOSA, 2010, p. 8). Nesse sentido, lembra que as “crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar” (BARBOSA, 2010, p. 8). Da mesma forma que outros autores, Barbosa (2010) também se detém no questionamento pedagógico do aceleração dos ritmos que vivemos na contemporaneidade.

Nossa sociedade, em nome da produtividade, tem acelerado a vida: cada vez mais cedo e cada vez mais rápido. As crianças chegam às escolas com organizações de vida diferenciadas e, aos poucos, vão sincronizando com o grupo, isto é, a professora junto com as crianças vai construindo uma vida com tempos compartilhados. Porém é preciso cuidado para que este processo não seja invasivo e tenha atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais. (BARBOSA, 2010, p. 9).

Talvez, para resistir ao aceleração imposto às crianças pelo modo adulto de viver em uma sociedade de produtividade e consumo, seja necessário, conforme Vecchi (2006, p. 20) no prólogo ao livro **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loriz Malaguzzi**, uma atenção estética e uma sensibilidade às linguagens poéticas aliadas ao projeto pedagógico. Uma atenção e uma sensibilidade que a creche possa tomar como ponto de partida em suas cotidianas relações e interações como coordenação de ações que não dependem tanto do que se transmite, ou daquilo que se planeja, mas da intencionalidade pedagógica de estabelecer uma escuta recíproca. Vecchi (2006, p. 17), a partir da afirmação de Gregory Bateson de ser o estético uma estrutura que comunica, aponta ser esta “uma clara enunciação de até que ponto um enfoque dos problemas baseados na escuta e na capacidade de relação é o sal do conhecimento”. Segundo Barbosa e Richter (2013, p. 89), o momento histórico que vivemos é “fecundo para interrogar e pensar outros modos de educar a infância de 0 a 3 anos” e a responsabilidade educacional dos adultos está em “participar desse diálogo público realizando estudos, visibilizando temas, promovendo debates, ampliando as interrogações”.

Assim, para o pensamento pedagógico, o bebê tem direito a frequentar a creche não mais como um direito dos pais que precisam de um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham, e sim como um espaço de vida coletiva no qual bebês e crianças pequenas são acolhidos para conviverem com outros bebês e com adultos. Nessa perspectiva, o objetivo da creche é tanto contribuir para a educação dessas crianças de diferentes formas,

desde a preparação de um ambiente aconchegante e também curioso, com ampla oferta de oportunidades de viverem experiências que ajudem a ampliar interações e repertórios linguageiros, quanto garantir o “direito fundamental e inalienável” de vivê-las em aliança com experiências estéticas e poéticas “promotoras de relações, contatos, sensibilidades, liberdades e expressividade” (VECCHI, 2006, p. 24).

### 3.2 Sonoridades, bebês e educação musical

Para abordar a visão de bebê e criança pequena pela educação musical, trago importantes pesquisadoras da área no Brasil, Beatriz Ilari (2009), Esther Beyer e Aruna Correa (2013), bem como algumas considerações de outros estudiosos do assunto, especialmente da italiana Jonahella Tafuri (2008) que apresenta uma extensa e ampla pesquisa empírica e bibliográfica sobre o assunto. Considero relevante também trazer algumas considerações dos portugueses Ferrão e Rodrigues (2008), através de seu livro/CD de canções, histórias e poesia para crianças de 0 a 3 anos intitulado **Sementes de música para bebês**.

Ilari tem diversos artigos publicados, porém me detenho em seu importante livro intitulado **Música na infância e adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados (2009) para realizar um recorte específico de sua abordagem da música com bebês e crianças pequenas. Logo na apresentação do seu livro a educadora musical destaca o conceito de inteligência musical do psicólogo Howard Gardner (2002), que “baseado em ideias das neurociências, psicologia, biologia, artes (e outras)”, propõe que “não têm apenas uma, mas oito tipos de inteligência: verbal ou linguística, musical, lógico-matemática, intrapessoal, espacial, cinestésica-corporal e naturalista” (ILARI, 2009, p. 16). Para a autora, a música é uma “competência” e ser inteligente musicalmente

é ser capaz de perceber, identificar e classificar sons diferentes, estilos contrastantes, ritmos diversos, tipos de instrumentos e vozes, a direção das notas em uma melodia (o sobe e desce), as diversas combinações de notas que são tocadas ao mesmo tempo (harmonia) e assim por diante. Tocar instrumentos, cantar, movimentar-se ao som da música, representar os sons no papel, improvisar, criar trilhas sonoras e dançar são algumas das atividades que ajudam a desenvolver a inteligência musical. Quer dizer, *a música é uma competência* – uma forma de inteligência que pode chegar a graus elevadíssimos – e que tem suas origens, em grande parte, nas atividades que realizamos e nas experiências que compartilhamos com outras pessoas, no decorrer de nossas vidas. (ILARI, 2009, p.16).

Concordo com a autora quando diz que

a importância da música que se faz tanto em casa quanto na escola é enorme, porque é nesses contextos que os bebês, as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de aprender a música de sua cultura (e de outras), de forma divertida e afetuosa, construindo assim os alicerces de suas experiências musicais futuras e desenvolvendo a sua inteligência musical. (ILARI, 2009, p.16-17).

Porém, penso que essas experiências vividas em casa ou na escola não servem apenas como alicerces para uma próxima etapa ou momento de vida, mas servem, principalmente, com um fim nela mesma, vivida como um tempo suspenso de experiência estética e poética desde os começos de vida, sendo importante não só para o desenvolvimento de uma “inteligência musical”, mas como experiência de vida, como formação de um repertório sonoro, corporal e estético (estésico), enfim, como reserva de entusiasmo<sup>34</sup> (RICHTER, 2006).

Ilari aponta que, “apesar da luta de muitos educadores e artistas por sua inclusão [da música] como disciplina obrigatória nas escolas, um grupo enorme de crianças e jovens do Brasil ainda não tem acesso a aulas de música no contexto escolar” e que, por esse motivo, “há uma perda de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, não apenas musical e artístico, mas, também humano” (ILARI, 2009. p. 17). A autora explica ter escrito seu livro pensando na ideia de que é possível fazer música com bebês, crianças e adolescentes em casa ou na escola, independentemente se os adultos com quem convivem são músicos profissionais.

A obra parte dos estudos da psicologia, da educação musical, da pediatria, da fonoaudiologia, da antropologia e da sociologia para apresentar um panorama da teoria do desenvolvimento musical na infância e na adolescência. Na terceira parte, busca responder a algumas dúvidas comuns de pais e professores no que diz respeito à aprendizagem musical também com base em pesquisas científicas da educação musical e psicologia da música. A autora traz ainda alguns textos complementares com o intuito de instigar reflexões e discussões que possam ser aprofundadas de acordo com o interesse de cada leitor. Ilari salienta que não tem por objetivo esgotar a temática abordada no livro, por ser demasiado abrangente e complexa. Também salienta não ter qualquer pretensão de prescrever quaisquer atitudes. Sua ideia principal é a de realizar uma introdução aos estudos, pesquisas e conceitos,

---

<sup>34</sup> Conforme Richter (2006, p. 252), “a infância permanece em nós porque esse acordo poético nos liga ao mundo quando revivificados por entusiasmos que duram em nós, nos fazendo confiar no mundo para tomar a iniciativa de retomá-los. A experiência poética dura porque retoma descontinuidades que nossas ressonâncias-repercussões afetivas conferem coerência ou continuidade”.

na expectativa de que o leitor possa não apenas aprofundar o tema de acordo com sua disponibilidade e interesse, mas “descobrir como pode ser ao mesmo tempo educativo e prazeroso fazer música com crianças e adolescentes, em casa, na creche, na escola, no carro, no parque – ou em qualquer lugar que imaginar” (ILARI, 2009. p. 18).

No decorrer do estudo realizado nesta dissertação, vou percebendo que a maioria das pesquisas em educação musical de bebês tem como base pesquisas sustentadas na psicologia do desenvolvimento. Essas pesquisas são essenciais para a educação musical e para o trabalho com música com bebês, porém, considero que não dão conta da complexidade do campo “educação de bebês, seus começos, e música”. Em que momento ou como aparece a experiência estética e poética nestes estudos? Na maioria das pesquisas observo o grande destaque dado a uma inteligência musical, às habilidades motoras e outras competências. Contudo, interrogo a importância educacional de pensar a música com bebês de forma a contemplar seus diversos começos, de pensar e respeitar seus tempos, ritmos e direito ao silêncio.

Ilari (2009) expõe algumas concepções de desenvolvimento musical apresentadas por importantes autores como os ingleses Keith Swanwick e June Boyce-Tillman (1986) com seu modelo espiral; a teoria do desenvolvimento musical proposta pelo norte-americano Edwin Gordon (2000); a abordagem do sistema por símbolos pelo também norte-americano Howard Gardner (2000). Ao trazer os conceitos de desenvolvimento musical desses autores, explicita que não o faz com a intenção de aprofundá-los, trabalho já feito por teóricos de renome como Hargreaves e Marilyn Zimmerman (2006), mas para destacar a tendência contemporânea em estudar o desenvolvimento musical em contextos e culturas específicas ao invés de situações mais gerais, o que a faz compreender esse desenvolvimento “como um processo biopsicossocial” (ILARI 2009, p. 27). Essa tendência surge dos estudos da musicóloga Jeanne Bamberger (2006), os quais afirmam que “o desenvolvimento musical pode ser compreendido hoje como um processo recursivo e multidirecional, que se baseia em constantes reorganizações do conhecimento musical através da superação de limites específicos” (ILARI, 2009, p. 26).

Considero extremamente importante a posição de Ilari (2009) diante da questão do “ambiente familiar e o desenvolvimento musical das crianças”. A autora escreve que o ambiente familiar é fundamental para o desenvolvimento musical das crianças. Assim como a autora, considero essencial lembrar que “os pais são geralmente os primeiros educadores musicais, já que são responsáveis por criar um ambiente sonoro em casa, bem como proporcionar a elas experiências musicais diversas”. E completa: “em geral, as primeiras

experiências musicais das crianças começam mesmo em casa, na companhia de alguém que ouve, canta ou dança” (ILARI, 2009, p. 27). Por outro lado, quando os bebês começam a frequentar a escola de educação infantil, também é ali que ocorrem suas inúmeras primeiras vezes em música.

Por isso, Barbosa (2010, p. 3) destaca a ação de compartilhar a educação e o cuidado das crianças com suas famílias como uma característica essencial que especifica e distingue o espaço da creche dos demais estabelecimentos e níveis educacionais. A autora argumenta que a escola de educação infantil vem ocupando, cada vez mais e especialmente nos centros urbanos, o lugar da família ampliada ao

oferecer aos pais e responsáveis pelos bebês parceiros que complementam a atenção, o cuidado e a educação dos bebês e também um espaço para o encontro e a interlocução com pessoas qualificadas para dialogar sobre a educação das crianças pequenas. As famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, co-autoras do processo educacional, pois é preciso sintonia quando se trata de educar uma criança pequena ou um bebê. (BARBOSA, 2010, p. 3-4).

Nesta dissertação, porém, não foi possível aprofundar a investigação no contexto musical familiar dos bebês da pesquisa. Embora considere de enorme importância o ambiente sonoro/musical familiar, não foi possível abarcar um contexto além daquele dos encontros de música durante estes dois anos de pesquisa. Por outro lado, informalmente, pude conversar brevemente com algumas mães e pais que me contaram que seus bebês gostam muito de música e que algumas os levam a espetáculos tais como o espetáculo *Mandinho*<sup>35</sup> de Pelotas, que veio a Porto Alegre este ano. Este foi um relato bacana, pois eu comentei com essa mãe que trabalharia com as músicas do CD lançado este ano do compositor gaúcho Leandro Maia e essa mãe comentou que faria o possível para levar seu bebê. Depois, então, contou-me que foram assistir ao espetáculo e que seu filho amou e se divertiu muito!

Além disso, algumas famílias frequentam festas com música ao vivo, especialmente pensadas para famílias com bebês pequenos, como a festa *Barulhão do bem*<sup>36</sup> em Porto Alegre. Uma mãe que frequenta a festa, contou-me (na festa de dia dos pais na escola na qual eu pude fazer uma atividade musical envolvendo os pais e seus bebês) que sua filha ama música, que canta em casa e se diverte frequentando aquela festa. Entre outras pequenas conversas, algumas mães e pais me contaram sobre seus filhos escutarem música em casa e isso ser um assunto importante para as famílias. Outra mãe me contou, também na festa dos

---

<sup>35</sup> Espetáculo de música para crianças, idealizado pelo compositor gaúcho Leandro Maia.

<sup>36</sup> Festa com música ao vivo de diversos estilos para pais com bebês e crianças pequenas, que ocorre mensalmente, em Porto Alegre.

pais<sup>37</sup>, que seu filho começou a batucar nos baldes de plástico em casa e que agora ela entendia o porquê! Pois na festa tocamos todos juntos, cada um com um balde colorido, como fazíamos na escola, e aquele menino se divertia muito tocando e cantando com os baldes coloridos! Esse foi também um relato interessante, pois fiquei sabendo, então, que o menino levou para casa a alegria de fazer soar os baldes!



Sabemos que cantar para as crianças tem sido algo muito presente em diversas culturas ao longo dos tempos. No entanto, Ilari (2009, p. 29) nos conta que muitas pesquisas sugerem que os pais e mães de hoje cantam menos para seus filhos do que seus antepassados. A pesquisadora nos traz o estudo da alemã Mechtild Papousek (1996), a qual mostra que nas últimas duas décadas prevaleceu o uso intenso de uma parafernália eletrônica na vida das crianças, como se a TV, a internet, os CDs e os DVDs pudessem, de alguma forma, substituir o carinho dos pais (ILARI, 2009). No caso das famílias brasileiras, uma explicação plausível, segundo Ilari, pode ser o fato de que a maioria dos adultos brasileiros hoje com filhos pequenos não teve aulas de música na escola quando eram crianças. Isso ocorreu devido às políticas educacionais daquele período não garantirem a presença da música, nem mesmo como conteúdo da educação básica, o que, desde 2011, é garantido por Lei Federal (BRASIL, 2008)<sup>38</sup>. A hipótese trazida por Ilari no livro está de acordo com estudos realizados tanto no Brasil como no exterior, que sugerem que os pais que estudaram músicas na infância e na adolescência se preocupam mais com o desenvolvimento musical de seus filhos do que aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades.

Ilari (2009), Ferrão e Rodrigues (2008), entre outros autores, nos trazem a importância do uso de CDs e DVDs diversificados para mostrar às crianças sonoridades e músicas da

---

<sup>37</sup> Festa de homenagem ao dia dos pais na escola.

<sup>38</sup> Lei nº 11.769, de agosto de 2008, traz a obrigatoriedade da música como conteúdo da disciplina Artes na Educação Básica a partir de 2011.

nossa ou de outras culturas, no entanto, alertam que, de maneira alguma, substituem uma apresentação de música ao vivo e muito menos o afeto presente na voz que canta e no corpo e no gesto que balança e dança com os bebês e crianças pequenas. Trata-se de compreender com o compositor, músico e educador musical Murray Schafer (2001, p. 28), que “antes da era escrita, na época dos profetas épicos, o sentido da audição era mais vital que o da visão”.

Ilari (2009), na segunda parte de seu livro, sublinha o excesso de ruídos e o alto volume de diversos sons, a que também estão expostas muitas vezes as crianças, para alertar que, por estarmos cercados de ruídos, muitas vezes não percebemos suas consequências à nossa audição e que “diversos estudos chamam a nossa atenção para o excesso de barulho presente em grande parte das escolas e centros educacionais do mundo” (ILARI, 2009, p. 103). A autora ainda enfatiza que “segundo diversos otorrinolaringologistas e fonoaudiólogos, há um número relativamente grande de crianças em idade escolar com perdas auditivas – muitas das quais irreversíveis” (ILARI, 2009, p. 104-105). Diante de tal afirmação, torna-se importantíssimo estarmos atentos, não só ao que oferecemos às crianças em termos sonoros, mas também ao volume do que oferecemos e em que momentos. É preciso levar em conta, desde brinquedos excessivamente sonoros e de qualidade sonora questionável, ao volume da TV e do aparelho de som, dentre outras situações sonoras. Obviamente, há inúmeras situações nas quais não podemos controlar os sons e muito menos o volume da paisagem sonora<sup>39</sup> que nos cerca.

Murray Schafer (2001) propõe que, ao invés de partirmos de uma postura negativa, ou seja, de uma diminuição dos ruídos, seria importante buscarmos um programa de estudos sobre acústica ambiental de forma positiva. Para tanto, torna-se necessário interrogar “que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar?” (SCHAFER, 2001, p. 18). Para o autor, quando soubermos como responder tal pergunta é porque “os sons desagradáveis ou destrutivos predominarão a tal ponto que saberemos por que devemos eliminá-los. Somente uma total apreciação do ambiente acústico pode nos dar recursos para aperfeiçoar a orquestração da paisagem sonora mundial” (SCHAFER, 2001, p. 18). Com essa preocupação, Schafer (2001) em seu livro **A afinação do mundo** propõe construir os fundamentos de uma nova interdisciplina – o projeto acústico – situada entre a ciência, a sociedade e as artes. Com a acústica e a psicoacústica, com a sociedade e o comportamento com os sons, aliados às artes, e particularmente com a música, aprenderemos de que modo criamos “paisagens

---

<sup>39</sup> Paisagem sonora é um importante conceito, muito discutido pelo campo da educação musical, cunhado pelo canadense Murray Schafer para abarcar toda a sonoridade de um determinado ambiente. Podemos falar de uma paisagem sonora de uma escola, de uma praia, de uma grande cidade, etc. Para Schafer (2001, p. 24), “uma paisagem sonora consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos”.



sonoras ideais para aquela outra vida que é a da imaginação e da reflexão psíquica” (SCHAFER, 2001, p. 18).

Cabe destacar a concepção de música de Schafer (2001, p. 20, grifos do autor) após constatar a restrição de muitas definições tradicionais de música diante da imensa gama de sons musicais produzidos na contemporaneidade: “hoje, todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades, *que pertence ao domínio compreensivo da música*. Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!”. Nessa perspectiva, quais seriam os sons a manter na escola de educação infantil e quais descartar? E ainda, se os músicos são considerados nessa proposta qualquer um ou qualquer coisa que soe, podemos dizer, então, que os bebês também fazem música?

No livro **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil os autores italianos Ceppi e Zini.(2013) escrevem que os ambientes escolares em geral têm um cenário acústico com características específicas e problemáticas. No capítulo dedicado aos “sons”, esses autores trazem o conceito de “cenário acústico” para demonstrarem a importância de refletir quais as sonoridades de uma escola e apontarem um planejamento arquitetônico de escolas de educação infantil que possa dar conta da complexidade de um ambiente sonoro intencionalmente preparado. O termo “cenário acústico”, segundo os autores, designa “uma dimensão do ambiente que, assim como o cenário cromático e o cenário luminoso [também abordados no livro] tem sua própria identidade que pode ser projetada” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 102). Para os autores, o

cenário acústico, especialmente em escolas, é uma camada de uso funcional no espaço, é rico e articulado, envolve mais do que a simples audição, dado que a percepção sonora é uma experiência física complexa e multidimensional. As ondas sonoras, na verdade, atingem o corpo inteiro, envolvendo toda a esfera de percepção, variando continuamente no decorrer do tempo e contribuindo para a nossa compreensão da dimensão especial em que estamos. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 102).

A concepção de cenário acústico dos autores pode se aproximar do pensamento de Schafer (2001) na interrogação pela paisagem sonora presente na creche. O que se pode pensar e planejar na creche em termos de cenário acústico? Será que existe esta preocupação na construção das escolas de educação infantil? Ceppi e Zini (2013) me fizeram refletir duas questões. A primeira foi a importância de oferecer às crianças a possibilidade de interferir nas características sonoras de um ambiente. Os autores colocam que tal oferta pode ocorrer a partir da compreensão de ser o ambiente “uma fonte de experiências” e os sons “um ‘material’ a ser usado e manipulado” através do “uso de diversos objetos para a expressão musical que a escola já possui e pela presença de sistemas interativos (tapetes que produzam algum som

quando pisados, cabos com microfones, composições com objetos sonoros, materiais com características sonoras específicas, salas de música)” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 105). A segunda, diz respeito à importância educacional da presença da “variedade acústica no ambiente escolar” de modo que “cada espaço tenha sua própria identidade acústica, e que as crianças encontrem diferentes situações sonoras em sua experiência nômade pelo espaço” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 104). Os autores contribuem ainda para pensar o planejamento acústico para uma escola de educação infantil ao sintetizarem dois objetivos principais: “diminuir o nível de potência sonora [medido em decibéis], limitar o barulho de fundo, e eliminar barulhos perturbadores (sistemas técnicos, vibrações, passagem de líquidos, tráfego, etc.), e ao mesmo tempo desenvolver os potenciais sonoros e planejar as possibilidades acústicas” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 102).

A interlocução entre as concepções de cenário acústico de Ceppi e Zini (2013), na especificidade da sonoridade nos ambientes na educação infantil, e de paisagem sonora de Schafer (2001), de modo mais amplo a sonoridade na vida de todos os dias, teve como objetivo ajudar a refletir a importância dos ambientes sonoros nos quais as crianças estão imersas na creche e fora dela. O interesse imediato é tanto pensar nas diversas paisagens sonoras a que pode estar vivendo na cidade, no bairro, na praia, no sítio, em casa, como vivendo a particularidade do ambiente da creche, sendo as sonoridades possíveis da creche também responsabilidade dos educadores, incluindo professores de música. Como promover na creche um espaço que favoreça a intervenção dos bebês em sua sonoridade? Como promover um espaço que favoreça um cuidado com a oferta de menor “poluição sonora<sup>40</sup>”? Como promover um espaço de exploração de materiais sonoros e instrumentos musicais, bem como das sonoridades de próprio corpo e da própria voz, da voz dos colegas e dos educadores?

Além da saúde da audição dos bebês e crianças, assim como nossa de adultos, não podemos nos esquecer da saúde vocal das crianças. Algo muito importante e com o qual procurei prestar atenção durante os encontros com o Maternal A foi o de oferecer um modelo vocal que considero ou acredito saudável ao falar, cantar, ou contar uma história ou poema, buscando diferentes nuances e diversidade de recursos vocais. Penso que essa preocupação com a voz se dá também por eu ter iniciado minha trajetória musical com vários anos de estudo de canto lírico e por eu ter, até hoje, um acompanhamento de cuidado e

---

<sup>40</sup> Segundo Murray Schafer (2001, p. 18), “a poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são os sons que aprendemos a ignorar. A poluição sonora vem sendo combatida pela diminuição do ruído”.

aperfeiçoamento vocal com uma fonoaudióloga muito especial<sup>41</sup> que trata não só de patologias vocais, mas, principalmente, da prevenção e do aperfeiçoamento vocal de cantores, atores, professores, locutores e quaisquer profissionais da voz.

Considero importante ainda apresentar, nessa revisão da abordagem da música com bebês e crianças pequenas, a pesquisadora italiana Johanella Tafuri por sua extensa e relevante pesquisa com grupos de gestantes a partir do sexto mês, quando a audição do feto já está desenvolvida, acompanhando essas famílias e esses bebês até os 6 anos de idade. A pesquisa, publicada no livro **Infant musicality: new research for educators and parents** (2008), como a autora mesma coloca, está mais voltada para a gestação até os 3 anos de idade dos bebês. Isto ocorreu por diversas razões, como dificuldade em manter-se no grupo por tanto tempo, mas principalmente porque algumas questões de pesquisa já se encontravam solucionadas até este período, como a questão de quando e como surge a habilidade de se cantar afinado/no tom (*in tune*), considerando então que o período mais importante para a aquisição desta habilidade ocorre entre a idade de 0 a 3 anos. Logo na terceira página de seu livro, a autora salienta que pouca atenção é dada a esta fase da vida no que diz respeito aos estudos de aprendizagem musical.

Tafuri (2008) faz uma extensa e importante revisão bibliográfica sobre o tema e, segundo ela, a inovação de seu projeto – denominado *InCanto* – está em ser a primeira pesquisa a se envolver com o “estudo sistemático do desenvolvimento de diversas habilidades musicais através da observação das habilidades gradualmente aprendidas por um mesmo grupo de crianças, estimuladas por um programa de atividades e acompanhado com o apoio de membros da família” (TAFURI, 2008, p. 3). O livro, além da descrição da pesquisa bem como de seus resultados, apresenta sugestões de atividades a serem desenvolvidas com bebês e crianças pequenas, ressaltando que todos podem atingir um completo desenvolvido de suas habilidades musicais.

Após iniciar discorrendo sobre o desenvolvimento musical e apresentar aos leitores muitas descobertas, afirma que os bebês desde muito cedo demonstram suas preferências (TAFURI, 2008, p. 10). Além disso, a autora explicita que inicia sua pesquisa de campo sabendo que os bebês nascem com uma predisposição para a música a partir de pesquisas que já demonstraram que os bebês são sensíveis a elementos musicais, em particular a mudanças de altura (*pitch*), tempo, pulsação, duração e tonalidade (TREHUB apud TAFURI, 2008).

---

<sup>41</sup> Fonoaudióloga Ligia Motta: <http://www.cfligiamotta.com.br/>

A importante investigação do que leva o bebê à fala e o que o leva ao canto foi desenvolvida por Tafuri (2008, p. 51) a partir de Moog e sua constatação de que “quando uma criança/bebê seguidamente repete o mesmo som, está explorando seu próprio aparelho fonador para função de falar, e quando produz diversos sons em alturas (*pitches*) diferentes, ele está fazendo isso para a função de cantar”. Para Tafuri (2008, p.14), também os primeiros educadores musicais dos bebês são sempre os pais, pois “as vocalizações dos recém-nascidos aumentam em variedade e duração se os pais continuam a encorajá-las”. Assim, aproximando-se de Verden-Zöllner (2004), mostra que “a interação comunicativa, entre mãe e bebê, beneficia a capacidade linguística bem como o compartilhamento de emoções e comportamento social” (TAFURI, 2008, p. 13).

Em seus resultados, que não podem ser tidos como absolutos segundo ela mesma, Tafuri (2008) sublinha que possivelmente escutar a mãe cantar pode seguidamente estimular bebês a produzirem maior número de vocalizações com relação àqueles para os quais as mães cantam menos seguidamente (TAFURI, 2008, p. 50). Segundo Moog (apud TAFURI, 2008, p. 16), “todas as crianças de dois anos podem cantar, e entre dois e três anos fazem isso mais claramente e mais seguidamente, permitindo que seja mais facilmente documentado”.

Com relação à disponibilização de instrumentos musicais nas aulas de música, Tafuri (2008, p. 24) escreve “ser necessário prover as crianças com oportunidades para improvisar com instrumentos de vários tipos, desde pequenos instrumentos de percussão a teclados”. Porém, “se considerarmos o uso de instrumentos eles mesmos como objetos de atenção e exploração, o panorama de pesquisa torna-se bastante reduzido, mesmo se alguns notáveis estudos tenham sido conduzidos (TAFURI, 2008, p. 24)”. Como exemplo, cita o autor Mario Baroni (1978) que coloca os instrumentos em lugar fundamental na experiência das crianças em jardim de infância e educação infantil (*elementary school*) nas quais o foco é o de explorar o som e realizar atividade de expressão pessoal.

Trago, para a composição final deste capítulo, as autoras Beyer e Correa (2013) através de um artigo escrito conjuntamente e publicado anexo à tese de Correa<sup>42</sup>, no qual relatam uma pesquisa realizada para estudar as produções sonoras de bebês no pioneiro projeto *Música para bebês*, que foi idealizado e coordenado pela professora Esther Beyer no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Esse estudo foi realizado com dois grupos de bebês, cada um com dez crianças. Um grupo de 0 a 6 meses de

---

<sup>42</sup> Aruna Noal Correa escreveu a tese intitulada **Bebês produzem música?** O brincar-musical de bebês em berçário (2013) sob orientação inicial da professora Esther Beyer e posterior das professoras Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa (orientadora) e Dr.<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellocchio (coorientadora).

idade e outro de 18 meses a 24 meses de idade, sendo este grupo de idade semelhante ao grupo com o qual realizei essa pesquisa de mestrado. O estudo de Beyer e Correa utilizou observação dos encontros bem como filmagens dos grupos e buscou levantar e compreender os diferentes tipos de movimentos produzidos por cada bebê no contexto das aulas de música. Após, buscaram observar em que momentos se davam os diferentes movimentos de cada bebê. Um dos primeiros apontamentos que fazem é que o estudo dos sons produzidos não podem ser separados de outras ações como “sorrir, balançar a cabeça, movimentar os olhos, ficar imóvel” (BEYER; CORREA, 2013, p. 214). Sendo assim, não é possível analisar apenas “uma” ação do bebê de forma isolada. Baseadas em sua pesquisa as autoras supõem que “o bebê organiza o seu mundo sonoro através dos movimentos que produz”. Esta é uma afirmação importante para pensarmos as relações que se estabelecem enquanto um bebê escuta sons ou música e os movimentos que seu corpo faz e que espaço ele tem para isso.

Com relação aos resultados obtidos neste estudo, as autoras salientam que “desde muito cedo o bebê é ativo e não passivo, com relação a estímulos do seu ambiente e, em especial, no que concerne aos estímulos culturais” (BEYER, CORREA, 2013, p. 215). Embora essa afirmação possa, hoje, parecer óbvia para pessoas que convivem com bebês, pode-se dizer que, no contexto de algumas escolas com berçário e maternal, os bebês ainda passam o dia em ambientes não planejados e não organizados de modo a dar conta das potencialidades de movimentos que possuem desde o nascimento. Da mesma forma, ou conseqüentemente, a valorização do adulto educador de bebês não é reconhecida tanto social quanto profissionalmente. Muitas vezes a importante tarefa de educar bebês é tida pedagógica e socialmente como algo simples e fácil.

Segundo Gobatto (2011), em sua pesquisa de mestrado, podemos perceber que não há motivos para que os bebês e crianças bem pequenas não participem com crianças maiores de outros espaços da creche para além da sala do berçário. Com Gobatto, reflito como favorecer momentos para que os bebês possam ir à sala de música, no pátio, na biblioteca, no refeitório, e outros lugares mais que houver em sua escola.

Retornando a reflexão de Beyer e Correa (2013), saliento uma afirmação que considero de extrema relevância na educação musical de bebês e crianças pequenas que é a de “não pensarmos na intenção de acompanhar o ritmo da música, ou qualquer tentativa de fazer corresponder seus movimentos ao tempo musical. Mas podemos compreender que a música cria uma indução motora, cuja expressão corporal rítmica é quase irresistível” (BEYER; CORREA, 2013, p. 218). Nos encontros do projeto *Música para bebês*,

os bebês entram em contato com atividade que integram a diversidade, o que viabiliza o contato com a cultura musical geral e também dos familiares que se envolvem. Como, por exemplo, as inúmeras trocas entre o repertório de cada família, a entonação vocal de diferentes pais, os timbres vocais destes, e mais tarde no Projeto, entre os próprios bebês. (BEYER; CORREA, 2013, p. 221).

A expectativa, ao viabilizarem experiências prazerosas envolvendo a ação musical, é levar “o bebê tanto ao seu desenvolvimento musical em si, quanto à construção de estruturas cognitivas, no qual correm modificações a partir da interação do indivíduo com seu entorno” (BEYER; CORREA, 2013, p. 221). Para tanto, as autoras baseiam sua prática, além da epistemologia genética de Piaget, em estudos da neurociência<sup>43</sup>, por esse indicar que a experiência e a maturação do cérebro determinam-se mutuamente, pois “para que a maturação seja estimulada são necessárias várias experiências práticas; se estas experiências já tiveram lugar uma vez e se o desenvolvimento das zonas cerebrais já deu um salto, então as experiências correspondentes seguintes são possíveis”.

Nessa compreensão, as autoras enfatizam que “a música e toda cultura envolvida é inegavelmente ligada ao movimento” e que estudar a identificação desses “movimentos provenientes dos bebês dos primeiros meses de vida fazem conexão com as atividade e experiências, traz reconhecimento para a proposta destas aulas” (BEYER; CORREA, 2013, p. 222). A experiência musical com bebês envolve “o cantar, a escuta, o tocar, o movimento, a seleção do repertório, considerar aspectos da cultura de cada família, agregando questões sociais, afetivas, emocionais”. Nesse artigo, elas sugerem ainda formas de interação com o bebê de maneira a desenvolvê-los musicalmente.

Dessa pesquisa, destaco a ênfase dada ao movimento, à escuta e ao cantar (considerando uma determinada afinação), a sugestão de “explorar o silêncio e a escuta sonora do ambiente em que se encontram” (BEYER; CORREA, 2013, p. 223) e a importância de disponibilizar instrumentos musicais tais como “xilofone, metalofone, tambor, chocalhos, pandeiro, reco-reco, maracas, castanholas, etc.”, lembrando que “alguns destes instrumentos podem ser construídos com materiais alternativos, porém considerando sempre a qualidade do material a ser utilizado” (BEYER; CORREA, 2013, p. 222). Quanto à escolha do repertório, concordo que esta não seja determinante, mas que é necessário “oferecer certa variedade de estilos e gêneros musicais para que o bebê estabeleça contato com as diferentes culturas musicais” (BEYER; CORREA, 2013, p. 224), assim como perceber e resgatar as preferências musicais dos bebês que, segundo as autoras, vão aparecendo desde muito cedo.

---

<sup>43</sup> Tais como: SPITZER, M. **Aprendizagem: neurociências e a escola da vida**. Lisboa: CLIMEPSI, 2007.

O movimento dos bebês é, no projeto *Música para bebês*, a base da proposta musical. É enfatizada a importância do contato corporal do adulto cuidador com o bebê e o movimento ligado à música, que pode ser estabelecido de diversas formas (rodopios, balanço, movimentos, dança e outros). Outras sugestões são dadas tais como “contar histórias com efeitos sonoros, momentos de relaxamento com massagedores em acompanhamento a uma música, construção de móveis sonoros” por favorecerem a ação das crianças na música. Beyer e Correa (2013, p. 224) sublinham ainda a importância do adulto respeitar os momentos nos quais a criança aparenta estar entediada ou com sono. Concluem afirmando que “resgatar a cultura musical dos adultos agregada à cultura que a criança passa a construir é fundamental para que elas tenham acesso a outras experiências” (BEYER; CORREA, 2013, p. 225).

A contribuição do artigo das autoras, além da abordagem da música com bebês, está na obrigatoriedade em conhecer e reconhecer o trabalho pioneiro da professora Esther Beyer no campo da educação musical de bebês, especialmente no Rio Grande do Sul, promovendo o surgimento de outros grupos no Brasil a partir de sua pesquisa no projeto *Música para bebês*, que atendeu inúmeros bebês e famílias em Porto Alegre, no contexto dos cursos de Extensão do Instituto de Artes da UFRGS.

Correa (2013), em sua tese **Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário**, entre outras discussões, traz a preocupação que vem ao encontro de minha pesquisa que é entender como a música/educação musical/educação sonora pode ocorrer em ambientes de educação coletiva de bebês. Em sua revisão do tema música com bebês, também destaca as contribuições de Beyer e Ilari, pois são pesquisadoras de referência na área de música com bebês no Brasil, assim como a italiana Tafuri, colocando-a numa perspectiva bastante semelhante a de Ilari e Beyer. Correa (2013) nos lembra que em

ambas [Beyer e Ilari] as propostas atualmente são (re)organizadas por diferentes educadores musicais no país, o que sugere a necessidade de adaptá-la de maneira democrática também aos bebês de berçário da creche pública no país e outros espaços de educação infantil, visando a valorização da infância nos ambientes de educação coletiva dos bem pequenos, de maneira a contemplar a música nos primeiros anos da educação infantil de forma intencional, e para além da ação e construção de conhecimentos musicais pelos adultos. Acredito que a intencionalidade das experiências musicais experienciadas pelos bebês no espaço/tempo do berçário sejam especialmente importantes para a construção do conhecimento musical. (CORREA, 2013, p. 37).

A tese de Correa (2013) aponta que diversos professores tem seguido esta linha de trabalho, porém, procuram adaptar ao contexto das escolas de educação infantil. O contexto da creche é bastante diferente daquele do projeto *Música para bebês* desenvolvido por Beyer,

pensado para que cada bebê estivesse sempre com um adulto/cuidador acompanhando suas vivências musicais em um ambiente especialmente preparado para tal. Como promover a experiência musical com bebês no contexto de educação coletiva no qual há em torno de 2 a 3 adultos responsáveis por um grupo composto às vezes por 8 ou 10, às vezes por 15 e até 20 bebês? Como pensar um ambiente e uma proposta pedagógica capaz de acolher todos e cada bebê em seus diferentes tempos, ritmos e necessidades? Como realizar tal tarefa se intencionalmente pretendemos considerar com Ferrão e Rodrigues (2008, p. 7) que:

As manifestações musicais a acontecer num futuro imprevisível terão, certamente, ecos da comunicação musical vivida com qualidade no meio envolvente em que a criança cresceu, a memória da voz que ouvia cantar e do olhar que a acompanhava, das mãos que embalavam em cadências rítmicas, da música gravada que escutava repetidas vezes, dos risos nas tentativas de encontrar o movimento do corpo que dança.

Faz-se necessário, então, pensar de que maneira isso ocorre em diferentes contextos, e certamente de que maneira acontece na escola de educação infantil desde o berçário, uma vez que grande parte das experiências sonoras dos bebês das cidades se dá nesse ambiente. Para os autores portugueses, se a aprendizagem musical, sendo um processo contínuo caracterizado por momentos de avanço, estagnação ou retrocesso, exige atividades “realizadas com regularidade, segundo uma estrutura sistematizada de concretização e de acordo com intenções musicais definidas” (FERRÃO; RODRIGUES, 2008, p. 61), não significa pretender “ensinar música” para crianças desta faixa etária, ou seja, as atividades não devem ser consideradas “aulas de música” evitando “solicitar respostas imediatas reveladoras de aprendizagem. O tempo encarregar-se-á de fazer surgir o conhecimento em ação” (FERRÃO; RODRIGUES, 2008, p. 61).

Implica compreender com Barbosa (2010, p. 5) que, “não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais” e resultados previamente definidos, que poderemos ampliar vivências em linguagens na creche, pois esses primeiros saberes, essas experiências vividas através da brincadeira, na relação com os outros – adultos e crianças – são experiências vividas principalmente com o corpo e supõem jornada diária “aberta ao inesperado, àquilo que ‘sem aviso’ emerge no cotidiano e propicia as reavaliações de percurso, oferecendo novas opções aos bebês” (BARBOSA, 2010, p. 9).

Ferrão e Rodrigues (2008, p. 61), ao salientarem a interferência das “características individuais da criança em termos de personalidade (mais ativa ou mais contemplativa), do tempo de concentração, capacidade de focalização, da receptividade a novidade, do grau de integração das vivências, das suas preferências pessoais” chamam atenção para os processos



de aprendizagem das referências estéticas por parte dos bebês e a importância de não substituir a audição de música ao vivo pela única oferta de audição de música gravada:

A presença de música gravada no cotidiano infantil, não substitui a audição de música ao vivo. Contribui, no entanto, para que a criança, através de uma audição repetida em momentos próprios, interiorize a globalidade do discurso musical e percepcione diferentes elementos de linguagem musical. Colabora também nos processos de criação de memórias pessoais e de aquisição de referências estéticas significativas. (FERRÃO; RODRIGUES, 2008, p. 65).

O que os autores reivindicam (2008, p. 65) é “uma audição musical sistemática e esteticamente abrangente e integrada em diversas atividades, pois isto poderá contribuir, em médio prazo, para a forma de como a criança escuta, aprecia, ou faz música” (FERRÃO; RODRIGUES, 2008, p. 65). O que está em jogo para os autores é a estruturação de suas opções e gostos musicais, não importando se, futuramente, virão a ser músicos praticantes ou ouvintes esclarecidos. O que está em jogo são processos educacionais de iniciação e não resultados esperados pelo adulto. Ou seja, um

nascimento é motivo de grande alegria, de muitas esperanças. É a promessa de renovação e de continuidade. Nascem poemas, nascem canções, nascem livros e nascem bebês. E assim que nascem começam a crescer, a caminhar, a encontrar o seu lugar entre os demais, a cumprir-se na partilha. *Uma criança pode crescer como um poema que se canta. Também ela pode cantar um poema enquanto cresce.* (FERRÃO; RODRIGUES, 2008, p. 6).

Assim, sob sugestão dessa visão educacional, busco no próximo capítulo argumentos que permitam perseguir a inseparabilidade entre experiência estética e experiência poética nos encontros com bebês e crianças pequenas na creche.

#### 4 SILÊNCIO/MÚSICA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA/POÉTICA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

*Os pássaros, como os poetas, não precisam significar,  
mas ser.*

Murray Schafer (2001, p. 62).



A intenção de resistir à tendência da educação contemporânea, que ocorre em um contexto ruidoso e acelerado, implica investir no sonho de, quem sabe, contribuir para transformá-lo em longo prazo. Para Maturana (1999b, p. 29), o que aprendemos tende a permanecer em nós porque a

educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente.

Não significa a ilusão de transformar o que aí está posto como sociedade de consumo<sup>44</sup>, mas sonhar com a possibilidade de minimizar a hegemonia de determinados valores que nos anestesia porque nos habitua ao aceleração dos sentidos. Trata-se de investigar a ação educacional na creche, levando em conta a realidade em constante mudança, e refletir sobre a possibilidade de um antídoto para essa sociedade ruidosa e acelerada. Seria esse antídoto uma maior atenção para o detalhe, para a lentidão, para a *estesis*, para a sensibilidade do outro?

Assim, neste capítulo persigo um estudo que permita apontar argumentos que defendam experiências estéticas e poéticas como dimensões educacionais difíceis de negligenciar ou fragmentar no cotidiano da creche. A questão a enfrentar é a desconsideração educacional pelas dimensões sensíveis do humano, especialmente na educação de crianças bem pequenas em espaços coletivos, os quais historicamente priorizam a ação de cuidado do adulto diante de sua “fragilidade” e “incapacidade”. Nas palavras de Vecchi (2006), a

infância se encontra habitualmente encerrada em um modelo de vida determinado *a priori*, conformista e simplificado, enquanto, de fato, para o bem ou para o mal, vive integrada e imbricada com o mundo do adulto. E as especificidades que a caracterizam (e, desde já, as crianças têm maravilhosas e interessantes particularidades) devem ser observadas e descobertas com a atenção e o amor necessários para poder estar preparados para dialogar com elas. Não é necessário separação, mas um diálogo afetivo. (VECCHI, 2006, p. 20).

Vecchi (2006, p. 23), ao apontar o diálogo entre adultos e crianças como estratégia de aprenderem a se colocar em “atitude de escuta até os outros”, considera que em um projeto

---

<sup>44</sup> Nas palavras do filósofo, psicanalista e professor Umberto Galimberti (apud VECCHI, 2006, p. 24), “[...] nosso estilo de vida, que já não conhece o belo, mas o funcional, que já não conhece o autêntico porque se conforma com o verossímil, que já não sabe reconhecer as marcas do sagrado porque tudo profanou, nem tampouco as marcas da dor, que oculta nos sótãos do eliminado; nosso estilo de vida que coloca a alegria no ruído, o amor no sexo, define o olhar na diversão; nosso estilo de vida se afoga na razão feita de cálculo, mercado, valor monetário, interesses e seguros para conservar o tesouro que está secando: a vida sem beleza”.

educativo, “a *escuta* é uma prática difícil, mas indispensável que é necessário aprender”. Explicita tratar-se de uma transmissão com espontaneidade (e consciência) nas relações com as crianças, pois se as propostas didáticas não são patrimônio dos adultos e sim produzidas no coletivo, no qual o ensino e a aprendizagem ocorrem nas interações entre ambos, já estão em processo de escuta e de sintonia recíproca. Para a autora, favorecer o processo de escuta recíproca, ou então de diálogo, exige “tensão estética” por esta apresentar “peculiaridades de empatia, de busca de relação, de ‘estrutura que comunica’, mas também de graça, de ironia, de provocação e de ausência de determinismo” (VECCHI, 2006, p. 23). Hoyuelos (2004, p. 121) sublinha que também Malaguzzi tinha a estética como um princípio e uma estratégia de escuta para desvelar o conhecer das crianças e que, por isso, “surpreendem tanto suas apreciações que nascem da escuta das crianças”. Na perspectiva de Malaguzzi, escutar

é estar alerta para deixar de considerar as coisas como naturais e óbvias. Nisto, ajuda essa atitude de estranhamento que resgata da evidência trivial o extraordinário, o inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e olhares das crianças. É necessário desconfiar do evidente para buscar significados mais profundos do que parece banal. Isto torna mais divertida uma profissão como a de educar. (HOYUELOS, 2004, p. 121).

Apesar do entusiasmo pela dimensão estética ocorrer mais frequentemente, nos diferentes modos de abordá-la, entre aqueles que têm por opção pessoal ou por profissão maior proximidade ou sensibilidade às linguagens poéticas, é importante lembrar que o *sentimento estético* não diz respeito somente à arte. A sensibilidade diz respeito ao corpo no mundo e a ilusão objetivista (MERLEAU-PONTY, 2011), de que o sensível tem a ver apenas com a arte, conduz a um empobrecimento nas concepções que sustentam processos de ensino e aprendizagem na infância. Como diz Duarte Jr. (2001, p. 215), para enfatizar o corpo como fonte de apreensão imediata e primeira do mundo, “não há limites para a educação da sensibilidade humana, afigurando-se algo até sem sentido a criação de uma ‘disciplina’ específica com tal objetivo”. É porque, para Merleau-Ponty (2011, p. 14), o mundo é o que eu vivo, o que percebo e não aquilo que eu penso, “eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Torna-se importante, então, no encontro entre arte e educação, para além de garantir a presença das forças da arte desde a creche, garantir tempos, espaços e silêncios como modo de valorizar experiências de sentir e significar o mundo no encontro entre adultos e crianças. Esse reconhecimento educacional, não apenas na creche, exige compreender, com a **Fenomenologia da percepção** de Merleau-Ponty (2011, p. 192), que meu corpo “sabe” (“eu posso”) melhor que “eu” (“eu penso”) o que significam quente, frio, leve, saboroso, agudo,

oloroso, pesado, mole, e, por isso, o sensível não é por ele definido nem como efeito de um estímulo “exterior” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 29), nem como associação ou recordação (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 47). “O sentir é essa comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 84). Antes de nomear e conhecer o mundo, o corpo já firmou com ele um pacto. Para Bachelard (2001, p. 136), “os cheiros, como os sons musicais, são raros sublimadores da memória”. Assim, para Duarte Jr. (2001, p. 180), maior sensibilidade é “menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear”. Portanto, no encontro entre arte e educação, a questão central diz respeito “à sistemática negação dos sentidos (do corpo) como fonte primeira do saber e da significação” (DUARTE JR., 2001, p. 216).

Negação essa que, partindo dos pressupostos metodológicos da ciência e de certas concepções filosóficas que lhes serviram de apoio, desemboca hoje num processo quase de desmaterialização da realidade, de sua conversão em cenários virtuais nos quais se transaciona mais com imagens e signos do que com coisas concretas. Decorrendo daí todo um anestesiamiento das capacidades sensíveis humanas, um afastamento acentuado da natureza e a concepção do mundo como uma construção exclusiva da ciência e da tecnologia. (DUARTE JR., 2001, p. 216).

A desvalorização histórica do corpo e seu saber sensível em detrimento do conhecimento conceitual, não apenas em nosso país, produz até hoje, nas palavras de Meira e Pillotto (2010, p. 25), “heranças na educação que ainda suspeitam da arte e do afeto para os atos de compreensão das informações e conhecimentos”. Não é difícil observar, para as autoras, que a sensibilidade é concebida até mesmo por alguns professores de arte como específica e naturalmente desenvolvida pelas práticas artísticas. A fragmentação dos saberes que sustenta o confinamento da sensibilidade ao campo da arte, como dizem Meira e Pillotto (2010, p. 51-52), promove a “limitação de uma percepção global e, conseqüentemente, ao enfraquecimento do senso de responsabilidade, pois cada indivíduo tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada”. Cabe destacar, com Duarte Jr. (2001, p. 26), que a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário –, mas por suas raízes corporais é anterior às práticas e simbolizações artísticas.

É preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar os seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluindo aí o contato com obras de arte. (DUARTE JR., 2001, p. 26).

O importante para o autor é considerar a educação do sensível como ampliação de outros modos de significar que não apenas o conceitual, ou seja, pela consideração educacional tanto do saber sensível quanto do conhecimento intelectual<sup>45</sup>. Essa reivindicação não é de modo algum novidade. Duarte Jr. (2001, p. 181) recorda que mesmo configurando uma minoria, alguns filósofos e pensadores “ousaram remar contra a maré de crescente racionalismo vazada do moderno estilo de ser”. Para tanto, destaca os filósofos Friedrich Schiller<sup>46</sup>, Johan Friedrich Herbart<sup>47</sup> e Herbert Read<sup>48</sup> por trazerem, cada um em seu contexto histórico-cultural, a necessidade de educar tanto a racionalidade quanto a sensibilidade ao defenderem a arte e o fazer artístico como educação do sensível desde a infância.

Nesse sentido, a arte pode contribuir, mas é “necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e do raciocínio lógico” (DUARTE JR., 2001, p. 213), já que privilegiar o sensível em detrimento do inteligível seria “reforçar a tendência esquizoide de nossa civilização moderna”. Complementa afirmando que os educadores deveriam sustentar suas reflexões “em bases amplas, fundadas na percepção das conexões existentes entre os conhecimentos, os saberes, as expressões culturais e as ações cotidianas de todos nós” (DUARTE JR., 2001, p. 216).

Para Vecchi (2006, p. 20), a experiência estética, sendo inseparável da experiência humana, “ocupa com facilidade diversos campos e é transversal a várias disciplinas”, convertendo-se em “modalidade de busca, chave de interpretação e lugar de experiência”. Por isso, para Richter (2006), tanto a experiência estética quanto a poética, desde a infância, dizem respeito “ao ato complexo de fazer emergir a audácia ou astúcia de um pensamento que não se satisfaz reproduzindo o mundo”, antes, se regozija com o poder de sentir e agir instaurando sentidos que produzem sentido na convivência (RICHTER, 2006, p. 242). Significa, nessa compreensão, afirmar que o bebê é simultaneamente dependente dos cuidados do adulto e potente em sua capacidade de tomar a iniciativa de agir e interagir com o mundo e os outros desde que nasce.

---

<sup>45</sup> Duarte Jr. (2001, p. 127) estabelece distinção entre o inteligível e o sensível – entre o conhecer e o saber – a partir da polarização no pensamento ocidental entre mente (abstração lógica; racional) e corpo (experiência direta; intuição): “Conhecer é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente”.

<sup>46</sup> Filósofo alemão que publicou a obra **Cartas sobre a educação estética da humanidade** no século XVIII (cf. DUARTE JR., 2001, p. 181).

<sup>47</sup> Filósofo alemão que publicou, em 1804, a obra **Sobre a revelação estética do mundo como a principal obra da educação** (cf. DUARTE JR., 2001, p. 182).

<sup>48</sup> Filósofo inglês que publicou em 1943 a clássica obra **Educação através da arte** (cf. DUARTE JR., 2001, p. 182).

Essa ambivalência do humano, desde que nasce, é destacada por Eslava (2007, p. 51) ao reivindicar que “a infância deve ser compreendida na descontinuidade de sua aprendizagem desde o sentido que têm seus silêncios, suas pausas, suas repetições e mudanças emocionais”. Tal reivindicação supõe aceitar no diálogo com a infância “seus tempos de aprender, de reconhecer, de inventar. Tempos e sentidos de um processo vital, dinâmico, marcados pela direção de suas intenções” (ESLAVA, 2007, p. 51). Para Meira e Pillotto (2010, p. 54), o tempo e o espaço, nas artes, “precisam entrar no plano das emoções, do sentimento para que o pensamento se despoje dos investimentos racionais e abstrações, das regras, códigos e opiniões generalizados” e, por isso, o sentido do tempo não é vivenciado em termos de passado, presente e futuro, não é vivido como representação, conceito ou explicação, “mas como sensação conectada ao pensamento, constituindo o ato da razão sensível. Uma razão que requer decisões, porque traz tonalidades próprias de pensamento” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 55).

Esse é um grande desafio para compreender os bebês e as crianças pequenas em seus detalhes e especificidades de começar ações no mundo, pois significa considerar, no cotidiano da creche, suas necessidades tanto de atenção e cuidado quanto de provocações e desafios que considerem as potencialidades de seu corpo em movimento no mundo. Para Merleau-Ponty (2011, p. 192), a motricidade não é serva do pensamento, mas “intencionalidade original”, pois “originariamente a consciência é não um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’”. Nesse sentido, “assim como está necessariamente ‘aqui’, o corpo existe necessariamente ‘agora’” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 194).

Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. [...] Portanto, não se deve dizer que nosso corpo está *no* espaço nem tampouco *no* tempo. Ele *habita* o espaço e o tempo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 193).

Torna-se relevante refletir nosso papel de adultos educadores e quem são, para nós, os bebês e as crianças pequenas, e qual formação humana sonhamos construir com eles. As experiências estética e poética, em suas diferentes formas de manifestações, ao contribuírem para uma formação que considera a complexidade do humano em seus diferentes tempos e ritmos, nega a simplificação do encontro entre arte, educação e infância. Porém, como afirma Richter (2009, p. 58), existe uma nebulosidade em torno das questões relacionadas ao estético e ao poético que exigem outras reflexões.

Os termos estética e poética convocam campos historicamente marcados por profundos e extensos significados que tensionam debates e opções educacionais. Busco, nesta dissertação, abordá-los a partir de noções mais próximas do sentido originário de ambas: *aisthesis* e *poiésis*. Em suas raízes gregas, a primeira indica a estesia como “primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2001, p. 13); e a segunda, ao indicar a pluralidade de acepções que dinamizam o estar no mundo, isso é, a vida cotidiana do agir, produzir, criar (RICHTER, 2011), “aponta para uma direção que se aproxima da origem da própria palavra *fazer*<sup>49</sup>: um fazer em comunhão com uma especificidade espiralada onde o corpo espelha e reflete outras modalidades para o fazer” (DERDYK, 2001, p. 26).

Implica compreender com Merleau-Ponty (2011) que, enquanto faço (pinto, canto, toco, falo, danço), sei de mim, esquecido de mim. “A maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas no papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 537). A expressão se dilui no expresso porque, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty (2011), minha percepção não depende de mim: ela se faz em mim, por mim, comigo, pois não há um eu anterior à resposta (um eu à espera de um estímulo para uma resposta), nem durante, nem depois. Aqui, eu e minha percepção somos simultâneos. Quanto ao sentir, à estesia, “o sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 285). Aqui, torna-se importante compartilhar com Duarte Jr. (2001, p. 155) o pensamento de James Hillman<sup>50</sup> quando diz que

*aisthesis* é como conhecemos o mundo. [...] Assim, o que quero dizer por reação estética aproxima-se mais de um sentido animal da palavra – um faro para a inteligibilidade aparente das coisas, seu som, cheiro, forma, falar para e através das reações de nosso coração, respondendo a olhares e linguagem, tons e gestos das coisas entre as quais nos movemos. (HILLMAN apud DUARTE JR., 2001, p. 155).

Por isso, a criança em ação lúdica não busca: encontra. Nesse sentido, para Heller (2006, p. 116), “o fazer da criança (expresso em seu jogo) constitui-se numa prática criadora,

---

<sup>49</sup> “O fazer, o *poïen*, do qual desejo me ocupar, é aquele que termina em alguma obra e que eu acabarei restringindo, em breve, a esse gênero de obras que se convencionou chamar de obras do espírito. São aquelas que o espírito quer fazer para seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir”. (VALÉRY, 1999, p. 180-181).

<sup>50</sup> In: HILLMAN, James. **Cidade & alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993. p. 20-21.



num fazer *poético*”. Convém destacar com Derdyk (2001, p. 24), que a compreensão do ato criador como operação poética

territorializa um campo específico de atuação: não é qualquer fazer um ato criador – aquele que provoca um estado poético impregnado de uma consciência ou percepção inusual –, não é simplesmente um constante fazer que garante a revelação de uma outra ordem de grandeza dos sentidos. Numa direção inversa às enunciações que dão forma à linguagem pragmática e funcional – necessária para nossa sobrevivência cotidiana e comunicação imediata –, o ato criador instaura uma maneira única (pessoal, individual e subjetiva) e, simultaneamente, coletiva de ingressar em um tempo e um espaço ainda fora de forma. Protagonista de uma trama que existe porque existe um corpo presente e atuante, o ato criador faz de si mesmo um outro fazer, fazendo do fazer um outro ser. (DERDYK, 2001, p. 24).

É o que Lino (2008, p. 358) defende, em seu estudo da relação entre música, educação e infância, ao propor o *ato de barulhar*<sup>51</sup> como brincadeiras das crianças “com as ações de sentido provocadas pela escuta”. Em sua perspectiva, o verbo “barulhar” designa “a sensibilidade ao impossível, esse outro do nosso saber, de nosso dominar ou produzir” (LINO, 2008, p. 355). Para Lino (2008, p. 360), o movimento do corpo lúdico e o fazer poético do barulhar das crianças, seu fazer nos espaços de compor-improvisar configura uma “necessidade transbordante. Sem pedir licença, compunham-improvisavam porque precisavam”.

Talvez, se compartilhamos com Derdyk (2001, p. 25) a compreensão de experiência poética como possibilidade linguageira de “fabricar, emprestar, construir, negar, afirmar, extrair, atribuir, relacionar, imanta o mundo de sentidos para serem sentidos, constituindo as distintas maneiras como cada um de nós interage com os múltiplos universos de outros seres”, possamos acolher com Lino (2008) que as crianças precisavam *fazer um outro ser*, “lançar o corpo no movimento do sensível” e mostrarem que sabem estar em linguagem, pois “sabem escutar, sabem compor, sabem improvisar, sabem interpretar, sabem as músicas que afrontam o poder adulto, sabem onde e quando podem barulhar” (LINO, 2008, p. 362). Nesse ato de “barulhar” na infância, “a música instala-se no *corpo*” – para brincar – e “ensina o ouvido a pensar, fazendo com que a criança possa entender o que ainda não compreende” (LINO, 2008, p. 363).

Nessa perspectiva, considero imprescindíveis projetos educacionais voltados para a complexidade do encontro geracional entre aquele que chega ao mundo com aquele que já está no mundo, favorecendo o encantamento das crianças pequenas pelas potencialidades do

---

<sup>51</sup> Cf. nota de rodapé 23.

humano agir no mundo. Mas, como disse Bachelard (2001, p. 113), “para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte – encanta. Perdemos a linguagem do encantamento”. Mas, o que nos torna humanos?

O que nos torna humanos é precisamente nossas possibilidades criadoras, nosso poder de inventar o que não existe ainda, nos caracterizando como seres demiurgos em nossas possibilidades de instaurar outras realidades a partir de fazer ser o que não é. Nessa perspectiva, criar não é descobrir o oculto nas coisas, mas fazer a materialidade ser o que não é, tanto na produção do conhecimento científico quanto na produção do conhecimento artístico. (RICHTER, 2002, p. 15)

Nize Pellanda (2004), ao abordar a experiência com a música, aponta que podemos resgatar esse encantamento na escola e em outros âmbitos da educação. Penso que a aprendizagem das artes seja muito valiosa para a uma formação mais complexa e humana das pessoas, em que há um resgate da valorização do ver, do ouvir e do sentir.

O mundo foi desencantado. Vivemos um momento extremamente difícil da história da humanidade, como culminância de um longo processo no qual perdemos a capacidade de ver, de ouvir, de sentir. As emoções e a imaginação, elementos constituintes da realidade e do conhecimento, são relegadas a um plano inferior. Enfim, perdemos a capacidade de conhecer, o que compromete nosso viver... Sem encantamento não há conhecimento. (PELLANDA, 2004, p.13).

Convivendo intensamente com bebês e crianças pequenas, percebi que elas amam a música! Há um encantamento em descobrir novos sons, manipular instrumentos musicais, assim como movimentar-se ao som de músicas tocadas ao vivo, no aparelho de som, no DVD, no computador ou mesmo na tela do telefone celular! Explorar e descobrir a própria voz, ao experimentá-la junto à música, é fascinante! Por isso, considero importante que tenham tempo para experimentar os sons de seu ambiente de vida, bem como tempo para experimentar-se em sons e assim conhecer também sua própria voz. Sendo assim, torna-se importante tarefa do adulto educador proporcionar a elas tempo, instrumentos e repertório musical variado para que possam gradualmente constituir seu próprio repertório a partir da oportunidade de escolher dentre opções diversificadas. Do mesmo modo, considero que elas também precisam de momentos de silêncio.

Ao trazer aqui algumas questões sobre a música e infância, saliento que abordar a música também é abordar o tempo e o silêncio. O tempo para a experiência estética da escuta – como *estesis* enquanto percepção/sensação – é algo raro no dia a dia das crianças nas cidades. Essa falta de tempo, essa velocidade acelerada, esse excesso de sons, ruídos e imagens impostas pelo mundo adulto promove obstáculos à experiência estética com a música. Por perceber que isso ocorre desde muito cedo na vida das crianças, e que tal

aceleramento pode deixar marcas nos modos de conviver com outros, lembro Larrosa (2002), que escreve a partir de sua concepção de experiência como aquilo que “nos passa” e não “o que se passa”, que essa experiência de nossa aderência às coisas é cada vez mais rara por vivermos tempos acelerados demais, por não termos mais tempo à nossa disposição.

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a *obsessão pela novidade*, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, *eternamente insatisfeito*. Quer estar permanentemente excitado e já *se tornou incapaz de silêncio*. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. *Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.* (LARROSA, 2002, p. 23, grifos meus).

Para enfatizar a aproximação entre a falta de silêncio e a falta de memória e a falta de experiência apontadas na leitura de Larrosa (2002), trago Merleau-Ponty (2011, p. 246) para pensar o papel do corpo na memória e, com ele, reafirmar que só podemos abarcá-la se compreendermos que a memória “não é a consciência constituinte do passado, mas um esforço para reabrir o tempo a partir das implicações do presente, e se o corpo, sendo nosso meio permanente de ‘tomar atitudes’ e de fabricar-nos assim pseudopresentes, é o meio de nossa comunicação com o tempo, assim como com o espaço”. Por isso, o corpo que a fenomenologia merleau-pontiana elogia – *o corpo próprio*<sup>52</sup> – não é um “eu quero” ou um “eu desejo” e sim um “eu posso” em sua comunicação com o tempo (agora) e com o espaço (aqui).

Essa incapacidade de silêncio, essa falta de memória, essa eterna insatisfação que nos fala Larrosa (2002), aponta um anestesiamiento nos modos de viver contemporâneo que reclama a necessidade de educar o corpo sensível em sua potência de agir no mundo. Para Duarte Jr. (2001, p. 15-16), a desconsideração pela educação do sensível, a qual vem sendo detectada desde os anos setecentos, pode ser abordada como a crise de um certo modo de conhecer que expõe um certo modo do corpo – seus cinco sentidos e sua capacidade comunicativa – se relacionar com o mundo. Para o autor, a estesia, o saber sensível, “consiste

<sup>52</sup> Cf. Merleau-Ponty (2011, pp. 192, 269, 315).

fundamentalmente num experienciar a beleza, já que as coisas se nos revelam como prazerosas e surpreendentes, ainda que, às vezes, assustadoras ou terríveis”.

Nessa perspectiva, considera importante contrapor ao atual entorpecimento ou “embrutecimento” do corpo a evidência da experiência da beleza como componente fundamental do saber sensível, pois “nos anima a saber, a procurar, a querer desfrutar o desconhecido, em busca de seu sabor e de seu sentido para nossa existência” (DUARTE JR., 2001, p. 155). Porém, atualmente “conceito algum passou a ser mais repudiado do que este” pelo equívoco de relacioná-la estritamente com modelos de harmonia e pureza, a partir de padrões definidos pelas modas e imposições da indústria cultural, e assim promover o esquecimento educacional de que a experiência da beleza “emerge de raízes corporais de nosso estar-no-mundo, mostrando-se colada à inquietude e ao prazer de nossos sentidos – *aisthesis*” (DUARTE JR., 2001, p. 154-155). Já Kovadloff (2003, p. 35-36), ao apontar o descrédito que a dimensão poética da linguagem padece na segunda metade do século XX, aponta que

“O desejo de domínio”, no nosso tempo, chegou tão longe e é ainda tão auto-suficiente, que não deve nos surpreender o fato de que ainda se mostre pouco vulnerável à sua própria fragilidade, e insensível, por enquanto, às suas próprias contradições. No entanto, o efeito devastador da cultura tecnocrática acabará abatendo seus promotores. Pode ser que, então, o homem recupere uma sensibilidade mais profunda e consequente com sua própria complexidade. Será possível perceber, quando isso ocorrer, que a poesia não deixou de ocupar, em momento algum, o lugar que desde sempre foi o seu: o que a induz a confrontar o homem com sua carência de imagem.

Por isso, talvez, Meira e Pillotto (2010, p. 56) salientam a importância do silêncio, de pausas nos contextos da vida, pois é “uma forma de potencializar os afetos sob diferentes investidas, seja no contexto da escola ou em outros contextos e culturas dos quais fazemos parte”. Para Kovadloff (2003, p. 76), fazer música ou escutá-la equivale, “profundamente, a guardar silêncio”, ao “capturar o instante e o refletir sem se deter”, portanto para obter silêncio é necessário fazer música, pois “a música semeia o silêncio nos sons, transplanta o inefável ao campo acústico” (KOVADLOFF, 2003, p. 75). Para argumentar seu reconhecimento da música como um sinônimo de silêncio – “ao silêncio extremo como som musical”, afirma que

se o silêncio não é necessariamente ausência de som, e sim presença de um sentido que excede nossa compreensão, então a música pode ser expressão do silêncio. O que significa ouvir o silêncio senão escutar o que não chega a ser dito? A música remete, desta forma, não a uma diminuição de significação, e sim a uma plenitude que supera a aptidão compreensiva. Ela é, por si mesmo, configuração metafórica do

silêncio. Sem transmitir-nos o que ele diz, nos diz, em troca, que alguma coisa ele quer nos transmitir. (KOVADLOFF, 2003, p. 75-76).

Porém, especialmente no contexto educacional, o silêncio concebido como uma modalidade do ser sonoro – pois “toda ausência é apenas o avesso de uma presença” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 488) –, não é valorizado. O que a cultura escolar espera é um silêncio silenciado, uma ocultação ou negação. Trata-se daquele que Kovadloff (2003, p. 24), ao abordar o silêncio poético como “silêncio da significação excedida”, denomina por polarização de “silêncio da oclusão”. Esse silêncio é assim nomeado por emergir de uma linguagem na qual a experiência do extraordinário é subjugada pela obviedade e se dissolve na rotina do não estranhamento, pois “na linguagem do hábito jaz – justamente silenciada – uma dimensão de sentido do real que, como matriz, é decisiva para a compreensão do valor da existência”. Porém, esse silêncio também é constituinte da linguagem, convive com o silêncio poético, pois

conforma o espaço transicional, da voz ao instante da passagem do silêncio da oclusão ao silêncio da epifania; silêncio extremo este, que, inevitavelmente, acabará por se diluir no silêncio da oclusão, para em seguida renascer de suas próprias cinzas e depois tornar a se precipitar nele, conformando assim um ciclo de alternâncias infinitas. Cabe, por isso, reconhecer que o âmbito da poesia é um dos âmbitos onde o homem alcança a palavra que melhor lhe corresponde como ser transitivo. A seu modo, o poema plasma a trilha do homem errante, perambulando sem pausa a favor e à mercê do real. (KOVADLOFF, 2003, p. 36).

Para Derdyk (2001, p. 81), “somos manifestação de estados anímicos de beleza, de horror, de prazer, de dor, de sentimentos de reciprocidade e animosidade, atitudes de entrega e defesa. Somos sim e somos não”. Talvez, o que não ocorra com frequência no ambiente escolar seja justamente o favorecimento para esse trânsito lúdico entre o que somos e o que não somos, entre espaço “real” e espaço “existencial<sup>53</sup>”. Em contextos educativos, para Meira e Pillotto (2010), vigoram métodos de ensino que priorizam a explicação e a fragmentação do vivido, exigindo a paralisação do corpo e seus processos interativos com o mundo. Mas, como afirmam as autoras, o silêncio não significa “imobilidade corpórea”, antes implica “atenção e espera, nas quais a vida escolhe o momento para entrar em cena, movimentar os agentes criadores que estão latentes naquilo que todos os humanos fazem” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 56). Assim, destacam a importância dos processos de aprender a interagir com o silêncio como resgate de procedimentos de energias sensíveis.

---

<sup>53</sup> Cf. Heller (2006, p. 170), existencial no sentido de *ek-stase* – que, literalmente, significa “dar um passo à frente ou para fora”, ou seja, aparecer: um campo de presença, um campo temporal. Portanto, não necessariamente no sentido da corrente filosófica do existencialismo, mas no sentido heideggeriano de “leque de possibilidades aberto ao *ser-aí*”.

Diante da intensidade da presença de ruídos sonoros em todos os contextos contemporâneos, configurando uma soma que preenche cada vez mais espaços e tempos do cotidiano, compartilho com Meira e Pillotto (2010, p. 56) a relevância educacional de buscar “cenários, gestos, movimentos que agreguem vitalidade às nossas potencialidades infinitas” como modo de preencher nossa existência com pausas (silêncios) que contribuem para instantes ou momentos de reflexão e de compreensão corporificados que reverberam na convivência.

Aqui, cabe explicitar com Kovladoff (2003, p. 85) o “árido território do ruído”, o que provém do espaço – estancado no espaço – e jamais diz respeito ao tempo, para destacar que, à diferença do que ocorre na música, “no ruído os sons não denotam aptidão para a convivência. Fustigam-se uns a outros e dessa hostilidade sem trégua brota a dissonância, a sonoridade desencontrada”.

Assim entendido, o ruído é tempo coagulado. Seu apogeu tem, como contrapartida, o desmoronamento do silêncio, sua inevitável extinção. O ruído, *silêncio em ruínas*, os sons só podem coexistir se não conformarem uma totalidade. Porque precisamente desta forma, e apenas desta forma, conseguem coexistir, é que existe ruído: hegemonia da dissonância, diminuição do equilíbrio e da integração. Quer dizer que o ruído impera onde a parte pode mais que o todo; onde a parte se fortalece à custa do todo. [...] Sua realidade é proporcional à intolerância que espalha. [...] Por isso é correto dizer que o ruído triunfa, mais do que onde é ouvido, onde não deixa ouvir. [...] Assim, existe ruído no atoladouro da angústia, no desenfreado da pressa, no frenesi do excesso de atividade, no convencionalismo dos gostos, das ideias e dos vínculos; existe no desdém à reflexão e à solidão proveitosa, na renúncia ao diálogo, no voo baixo e sem nervos da emoção, no bosque frondoso de todos os esquematismos. (KOVADLOFF, 2003, p. 86-87, grifo meu).

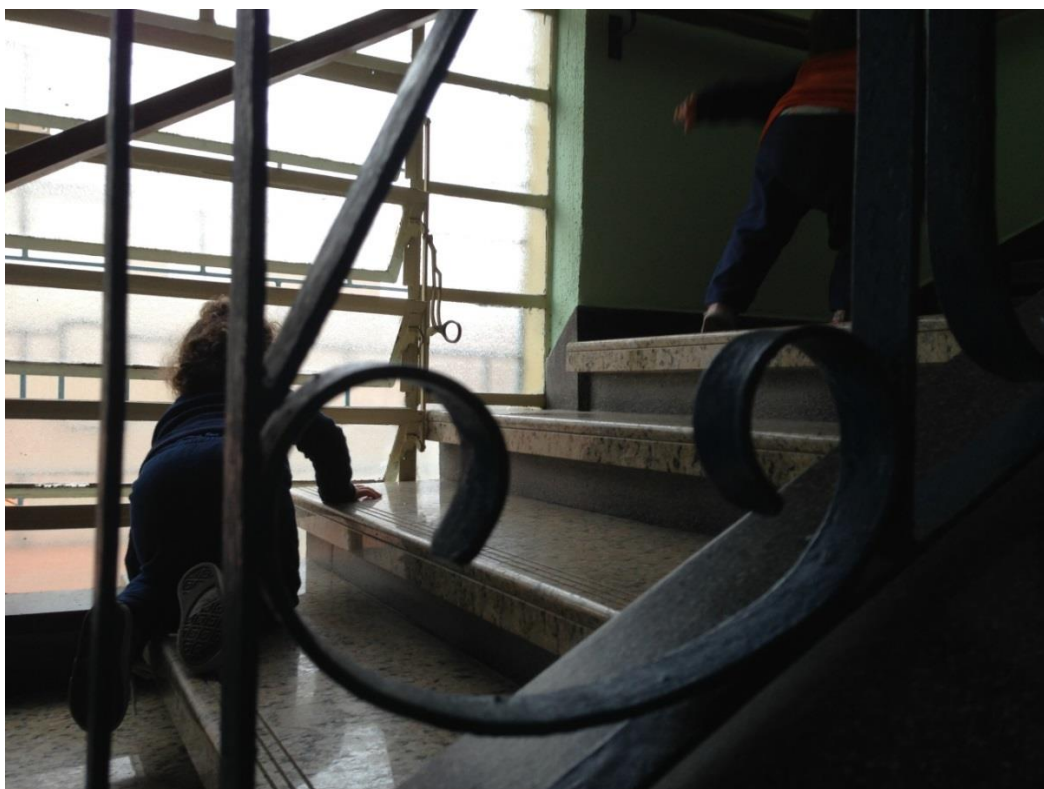
Saber do ruído como “domínio da desmesura rude e do fragmentário que se satisfazem abertamente em sua própria parcialidade” é compreender com Kovadloff (2003, p. 87) que isso importa saber, pois uma coisa é reconhecer que aspiramos à totalidade sem nunca a alcançarmos, por ser uma impossibilidade do humano, e outra bem diversa é satisfazer-se com a insuficiência, conviver com a parcialidade do “ruidoso propósito do entretenimento” (HOYUELOS, 2007, p. 26), convertendo o demérito em mérito e nele nos satisfazermos como se fosse aquilo que gostaríamos de fazer.

Por isso, para o autor, a relevância do silêncio que habita a linguagem poética está em constituir “um corte interpretativo no campo total do inteligível. Pode nomear algo de certo modo, somente com a condição de que silencie alguma coisa, também de certo modo” (KOVADLOFF, 2003, p. 24). O autor, nessa perspectiva, acredita em uma trajetória poética que “vai do silêncio ao silêncio. De um silêncio a outro silêncio” (KOVADLOFF, 2003, p. 23). Esse silêncio extraído do poético resulta “de uma linguagem: aquela que reina onde a

aglutinação disseminada pela obviedade extenuou o dom do estranhamento; linguagem que impera onde o sentimento do extraordinário cede subjugada e se dissolve na maré ascendente da rotina” (KOVADLOFF, 2003, p. 23-24). O que o autor sublinha como experiência poética promovida pelo silêncio que emerge da linguagem, Derdyk (2001, p. 19) destaca como um fazer que presentifica “a natureza móvel, imprecisa, potente, intempestiva e incisiva do ato criador”. Por isso, para Lino (2010, p. 85), nos encontros com as crianças,

a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar a ludicidade do corpo e das paisagens sonoras do entorno. Sendo uma longa conversa entre *o som* e *o silêncio*, a música artesanalmente orquestrada pelas crianças expressa seus elementos constituintes, administrados pelas culturas infantis numa simultaneidade heterofônica. Nessa ação, a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira. (LINO, 2010, p. 84).

Assim, estudos que aproximam música, educação e infância contribuem para sustentar argumentos em defesa da promoção de encontros entre crianças e adultos no âmbito da convivência coletiva capazes de contemplarem elementos que dizem respeito à dimensão poética da ação de aprender a compartilhar sentidos, ou seja, capazes de contemplarem a dimensão estética das interações nas ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas. Para tanto, torna-se relevante valorizar o tempo e as experiências poéticas e estéticas em nossa interação, nos diferentes tempos e ritmos da vida de cada um no ambiente coletivo.



## 5 TEMPOS, ESPAÇOS, PROCEDIMENTOS

*Só suportamos a ausência de respostas, por acreditarmos que é na pergunta que reside o impulso de toda a atitude criadora.*

Angela Pohlmann e Sandra Richter (2008, p. 9).

Para apresentar minha escuta no complexo encontro entre música e educação de bebês e crianças pequenas na creche, opto pela abordagem fenomenológica inspirada no pensamento de Merleau-Ponty (2011, p. 18), o qual afirma que “a racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela”. O filósofo insiste na abertura do pensamento filosófico ao diálogo com a experiência vivida – *corpo sensível aderido ao mundo* – para reaprender a ver e escutar o mundo em seus sentidos históricos, sociais, culturais, afetivos. Considero tal abertura necessária para o acontecimento do encontro entre adultos e bebês/crianças pequenas no contexto educacional da creche, pois me permitiu pensar no que há para saber no campo circunscrito pela aproximação entre educação de bebês/crianças bem pequenas e música. Para pensar esse campo, considero relevante pensar a estética, a poética, ou seja, o que diz respeito ao sensível e, logo, não pode ser capturado objetivamente. O *corpo sensível* merleau-pontiano, que em sua aderência é feito da mesma matéria do mundo, permite a abertura à experiência sensível pela delicada e surpreendente exigência linguageira de ter de imprimir sentidos aos acontecimentos na simultaneidade que nos coloca a difícil tarefa de escolher e tomar decisões.

É na existência, vivendo, que constituímos e imprimimos sentidos aos fenômenos pessoais e coletivos. Por isso, “a cada instante também eu fantasio acerca das coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6). Para alcançar o objetivo da escuta fenomenológica dos encontros musicais na creche foi necessário circunscrever um campo de pensamento e não uma questão a ser resolvida. Um campo que me permitisse encontrar o que há para pensar (CHAUÍ, 2002, p. 23) na relação entre educação de bebês e crianças pequenas com a música. Por isso a fenomenologia como experiência de pensamento (CHAUÍ, 2002, p. 16), para refletir o que há para saber neste campo previamente circunscrito.

Para a realização deste estudo, inicialmente, aproximei-me das filosofias que embasam as práticas pedagógicas da escola em que foi realizada a pesquisa. Além disso, foi necessário resolver várias questões preliminares, como a opção pela faixa-etária e a turma que seria o



foco da pesquisa, já que o início do ano foi também meu começo na escola, com trabalhos desde o berçário até o final da educação infantil. Porém resolvi me manter no foco inicial que já me instigava mesmo antes de trabalhar nesta escola, a partir do trabalho que desenvolvo com música, bebês e crianças pequenas com a já citada colega Biba Meira em nossa escola de música itinerante denominada *Roda Cantiga*<sup>54</sup>.

Após essa primeira aproximação com a escola, foi essencial conversar com as professoras responsáveis pela turma escolhida, e mais tarde com as famílias, bem como com a direção da escola. Tanto a escola quanto as famílias foram receptivas e colaborativas com minhas propostas e com todo o desenvolvimento da pesquisa de campo.

### 5.1 Estratégias metodológicas



A principal estratégia metodológica utilizada foi acompanhar atentamente um grupo de bebês de forma propositiva, através de intervenções que pudessem desencadear situações, sensações, expressões, a partir da música. É importante ressaltar que situações, sensações,

---

<sup>54</sup> <https://www.rodacantiga.com.br> e <https://www.facebook.com/pages/rodacantiga/247308452013232>  
Escola de música itinerante para bebês e crianças em Porto Alegre. Idealizada e coordenada por Clarice Bourscheid e Biba Meira desde 2011.

expressões podem ser desencadeadas de muitas outras formas, sejam elas na interação com brinquedos, tintas, pinturas, danças, jogos, com a capoeira e outras. O ponto de partida desta dissertação, porém, foi pensar essas experiências a partir de encontros sonoro/musicais, já que minha formação inicial é em música e meu trabalho na escola é como professora dessa área.

Para Hoyuelos (2004) observar – seja olhando e/ou escutando – supõe a ação de “censurar porque o papel e a caneta, o uso da máquina fotográfica ou o vídeo efetuam cortes dos acontecimentos importantes, isto é, só selecionam algo de uma totalidade maior”, tornando difícil acompanhar as mudanças nas ações e nos movimentos das crianças. Por isso, destaca Hoyuelos (2004, p. 144), Malaguzzi comenta a relevância do adulto se deter – para além dos resultados ou produtos explícitos – nos “meandros ou sendas que as crianças atravessam. É necessário analisar seus ritmos e tempos. O problema é que sempre esperamos a criança nas grandes estações, mas não somos capazes de ver como a criança viaja”. Talvez, antes de analisar, seja necessário acompanhar e documentar detalhes como modo de sermos co-protagonistas das vidas das crianças, testemunhando através de descrições, narrativas e imagens.

Assim, durante três meses, os encontros musicais foram registrados em vídeo e, durante oito meses, foram feitos registros fotográficos. A maioria dos registros fotográficos foi feita por mim, mas também há registros que foram feitos gentilmente pelas professoras da turma, que são aqueles nos quais eu também apareço. Os registros foram essenciais para que eu pudesse estudar mais profundamente o vivido através de descrição densa dos vídeos e fotos.

O local da pesquisa foi uma escola particular de Porto Alegre, uma escola confessional católica<sup>55</sup> que atende matrículas do berçário ao ensino médio. A turma que fez parte da pesquisa foi uma turma de Maternal A, com bebês de um a dois anos. Minha intenção foi a de investigar o que poderia emergir desses encontros com este grupo de crianças, com o qual eu pude estabelecer um vínculo, como professora de música, na perspectiva que Meira e Pilotto (2010, p. 11) trazem de que o “professor, como o artista, ou como artista professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos”. Foi feito, então, um estudo a partir de diários escritos após os encontros, bem como da minha interpretação das fotografias e vídeos dos mesmos encontros. O que se repetiu em nossas interações nos encontros musicais? O que mudou? Como se relacionaram com o fenômeno musical? Para Barbosa (2010), na pesquisa com bebês, é importante utilizar diferentes técnicas de observação, pois, para

---

<sup>55</sup> Colégio Vicentino Santa Cecília, fundado em 1943 em Porto Alegre, próximo à Igreja Santa Cecília. <http://www.colegiosantacecilia.com.br/>.

compreender e comunicar-se com um bebê pequeno é preciso observar. É através de diferentes técnicas de observação: dirigida, natural, com o uso de instrumentos como máquina fotográfica ou de filmagem que nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com as outras crianças produzindo as suas vidas. Como não utilizam a palavra falada, é geralmente através da observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa aos sentimentos e questionamentos das crianças. Além do conhecimento das singularidades de todas as crianças, é através da observação que o professor pode construir projetos de trabalho com as crianças. (BARBOSA, 2010, p. 10).

Para tanto, considero relevante, assim como fez Cabanellas (2007, p. 101), uma abordagem abduativa na pesquisa com os bebês e crianças pequenas já que o

modelo abduativo permite estudar feitos complexos relacionados com entornos criativos sem simplifica-los. Podemos observar, anotar, situar e entender desde todos os pequenos acontecimentos, a rede de inter-relações que os compõe. Incorporam-se os princípios de aceitação do paradoxo, da dúvida, a diversidade de pontos de vista, a flexibilidade, diferenciar o simples do simplificado. (CABANELLAS, 2007, p. 101).

Cabanellas (2007) traz Gregory Bateson para definir pensamento abduativo como “a metáfora, o sonho, a parábola, a alegria, toda a arte, toda a ciência, toda a poesia, o totemismo, a organização dos dados em anatomia comparada: todos estes são casos ou agregados de casos de abdução, dentro da esfera espiritual humana” (BATESON apud CABANELLAS, 2007, p. 100). Nessa perspectiva, o pensamento abduativo permite “estabelecer novas relações entre processos que parecem privados de tais relações. Curiosamente esta ideia é a mesma nas composições artísticas” (CABANELLAS apud HOUYELOS, 1998, p. 71). Além disso, destaco com Cabanellas (2007) a relevância, especialmente na pesquisa com crianças pequenas, de garantir um lugar aberto, lugar para as dúvidas, sendo a educação estética um desses lugares que comportam e acolhem a dúvida além de constituir uma fronteira importante entre o biológico e o cultural:

Devemos ter um lugar aberto, um marco de conhecimento diversificado que nos permita abrir-nos a questões fundamentais sobre o mundo. Nós pensamos que a educação estética seja uma delas, porque admite o conhecimento na própria dúvida. Porque é um lugar de fronteira entre o certo e o incerto, entre o biológico e o cultural, uma zona limite na qual a ação simbólica é um elemento essencial. (CABANELLAS, 2007, p. 98).

A aproximação entre saber sensível, educação, bebês, crianças pequenas, tempo, ritmo, corpo, expressão, silêncio, arte, música, experiência, aprendizagem, estética, poética e linguagem, a partir de uma abordagem fenomenológica que reconhece a existência e o vivido, permitiu iniciar o percurso de estar e coexistir com bebês e crianças pequenas na creche,

estabelecendo um diálogo com os campos da educação infantil, da arte-educação, da educação musical e da educação do sensível. O reconhecimento da existência como experiência que pode ser atualizada mediante a abertura promovida pela vida cotidiana (MERLEAU-PONTY, 2011), ou seja, pela e “com a vida e com tudo o mais que faz sentido e gera mudanças em produções de sentidos” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 38). Implica compreender que os pontos de vista da reflexão nunca alcançam o mundo inteiro, que a reflexão “só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada. É por isso também que a fenomenologia é uma fenomenologia, quer dizer, estuda a *aparência* do ser para a consciência, em lugar de supor a sua possibilidade previamente dada” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 95-96).

Portanto, comprometer-se com o saber sensível é também considerar a intuição como importante processo de aprendizagem. Para Meira e Pilotto (2010, p. 43), a intuição “possibilita a apropriação do conhecimento, ampliando e multiplicando repertórios, tanto do ponto de vista da cognição como do sensível”. Destaco também a ampliação de repertório como parte da intencionalidade dessa pesquisa, pois uma educação do sensível, penso, prevê que oferecer aos bebês e crianças pequenas repertório artístico cultural variado é tarefa do educador. Destaco ainda que a experiência do sensível diz respeito às vivências já que

elas estão presentes nas práticas desenvolvidas em arte e na forma pela qual situações pedagógicas podem ser propostas com arte. Envolvendo, perpassando e fazendo acréscimos a tais vivências, há esclarecimentos teóricos que merecem fazer parte da composição que se disponha aliar educação, arte e cultura. Fatos vividos e acontecimentos visuais fornecem estudos de casos para uma estética. Há certos fatos que, ao entrarem numa conversa sobre arte, mostram melhor que os outros o sentido do sensível para uma teoria da própria sensibilidade. São os que dizem respeito ao que está mais próximo ao corpo. (MEIRA, 2007, p.73).

Para Meira (2007, p. 32), “cada detalhe, alterações de ânimo, etapas intermediárias podem alterar o resultado final de uma experiência estética”. Portanto, os processos vividos e observados ao longo dos encontros musicais na creche, especialmente os momentos de silêncio, tiveram grande importância para esse trabalho. Vários autores, alguns citados nesta dissertação, têm chamado a atenção para a poluição sonora e visual que vivemos nas cidades. Meira e Pilotto (2010, p. 56-57), por exemplo, salientam não crerem que o professor tenha meios de preparar adequadamente as experiências estéticas de sua aula sem trabalhar o silêncio e a desaceleração dos ritmos corpóreos, excitados que estão pelo aceleração da vida cotidiana e pelas tensões sociais. Além disso, Meira (2007, p. 25) ressalta que: “Vivemos numa sociedade que incita à fala [...]. Ao contrário do que se reivindica, as forças repressivas da sociedade atual não impedem a comunicação e a expressão. Elas forçam a tal ponto as pessoas a se exprimirem que pouco sobra para o silêncio”. Da mesma forma o educador

infantil italiano Fortunati, em palestra proferida em Porto Alegre<sup>56</sup>, alerta para uma “invasão nociva de palavras, que muitas vezes seriam desnecessárias”.

Além do silêncio, foi importante considerar os tempos de cada um, pois, nas palavras de Fortunati, “o tempo da experiência é um tempo de entrega múltiplo e diferente para cada um”. Com reflexões semelhantes às consideradas acima, contribui também Duarte Jr. (2000) ao ressaltar a importância que têm os espaços de vida, especialmente escolas e universidades, na nossa formação.

Meira e Pilotto (2010, p. 33) enfatizam o afeto como primordial para a ação educativa: “a educação precisa do afeto e da criação para de fato consolidar-se como espaço-lugar de encontros significativos que nos ajudem na árdua e extraordinária trajetória da vida”. Duarte Jr. (2000), por sua vez, esclarece uma questão importante na relação entre estética e arte. A estética diz respeito a todas as artes, porém, não é só com as artes que podemos ter uma experiência estética e sim em qualquer experiência que diga respeito ao corpo e às sensações que chegam através dos nossos sentidos. Segundo o autor,

quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila — não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós. (DUARTE JR., 2000, p. 25-26).

Na mesma direção, apontam Meira e Pilotto (2010, p. 31-32) ao afirmarem a necessidade de vivências estéticas que aliem sensivelmente natureza e cultura: “Esse regozijo depende de contato com a natureza, de vivências estéticas que aliem natureza e cultura sensivelmente, opções em imaginário, percepção e memória possam entrar em articulação livre de determinismos”. Refletir sobre as relações entre o bebê/humano, o jogo, o brinquedo e as artes também fez parte desta metodologia de pesquisa, de modo que pudessem potencializar os meus encontros com os bebês e, quem sabe, contribuir para outros encontros. Para Meira e Pilotto (2010), o

brinquedo e o jogo encontram continuidades nas artes para redefinir criadoramente o sentido de experiência de ser humano. Manifestar-se por meio da expressão artística significa para a criança o prazer e o aprender sobre suas capacidades de criar, de

---

<sup>56</sup> Cf. nota de rodapé 33.

produzir e de materializar suas vontades. Ajuda a compreender a si mesma, aos outros, às obras sociais e à própria pedagogia como parte de um ritmo constante em suas construções. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 16).

Sustentei minhas práticas também na escuta e observação dos interesses das crianças, e não apenas nos dos adultos, pois, como Meira e Pilotto (2010, p. 45), concordo que, “ao planejarmos nossas aulas, levantamos hipóteses do que eles necessitariam aprender. No entanto, por vezes estamos mais preocupados com o que desejaríamos que eles aprendessem, do que sobre seus verdadeiros interesses e prazeres”. Considerei, então, na pesquisa, os espaços de convivência, os ritmos, os tempos, os silêncios, as experiências estéticas e poéticas (encantamentos, admirações e expressões) dos bebês e crianças pequenas, suas ações autônomas e seus interesses lúdicos, com o objetivo de contribuir para pensar numa educação da sensibilidade na educação infantil.

## 5.2 A turma

O Maternal A é formado por 14 crianças entre um e dois anos de idade<sup>57</sup> e duas professoras responsáveis pela turma, que compartilham semanalmente encontros de trinta minutos com professores de capoeira e de educação física. O grupo costuma ocupar diversos espaços na escola como a sala da turma, o pátio, o salão de atos, ginásio da educação infantil, sala de espelhos, sendo esta última uma ampla sala com recursos audiovisuais onde ocorreram muitos de nossos encontros. Além desta sala, os encontros aconteceram em outras duas salas que a turma ocupou durante o ano.

Quando o dia está bonito, eles costumam ir para a praça e depois para a sala de espelhos, que fica também no andar térreo e onde há uma parede inteira de espelhos, uma TV com DVD e uma boa caixa de som. Também dispõe de diversos colchonetes e almofadas grandes. A sala tem uma porta que dá para o interior da escola e uma porta e uma janela que são viradas para o pátio. A sala de aula da turma fica no terceiro andar.

---

<sup>57</sup> Três delas passaram gradativamente do berçário para o maternal ao longo do primeiro semestre de 2013.

### 5.3 Os encontros musicais



Nossos encontros musicais tiveram sempre duração aproximada de 30 minutos, determinados pelo planejamento da escola. O meu primeiro encontro com a turma, bem como com a escola, foi no dia 6 de março de 2013. Já os vídeos com os encontros musicais tiveram início dia 8 de maio e foram feitos em todas as semanas até o dia 10 de julho. Os encontros aconteceram nas quartas-feiras, das 15h às 15h30min. Algumas crianças também estão numa turma de turno integral, junto com outras um poucos maiores do Nível B, eu, então, as encontro também nas sextas-feiras das 10h às 10h30min, onde repetimos muitas das coisas que fazemos nas quartas-feiras, além de coisas diferentes que não acontecem nas quartas-feiras à tarde.

Os encontros musicais tiveram planejamento prévio sempre aberto ao imprevisto e ao improvisado, com objetivo de desencadear situações, sensações e expressões. Os planejamentos tiveram por pressupostos tanto alguns autores específicos quanto pressupostos provenientes de experiências com música e bebês, pois cada encontro também servia de referência para os que vinham depois. Procurei considerar questões como as levantadas por Fortunati, em palestra, ao afirmar que o

currículo [deve ser] construído em torno do possível, não do necessário. A escola serve para ampliar as possibilidades de experiência; evitar uma nociva invasão das palavras. Devemos nos libertar da expectativa de um resultado específico nas crianças; lembrar que os cheiros, aromas, tato são linguagens silenciosas; que o adulto deve ser atento e presente, porém sem demasiada interferência.

Com Malaguzzi, mantenho a concepção de que:

Enquanto a investigação psicológica e linguística discute sobre a genesis e a organização da linguagem (um tema que de qualquer forma ainda não foi resolvido apesar do avanços da neurologia), nós mantemos a opinião de que as crianças nascem falando e falam com todo o mundo[...]. Que a palavra, uma composição de sons que podemos identificar e interpretar falte ainda muitos meses para aparecer não é um feito que impeça ou obstaculize a irremediável, vital, ávida, busca das crianças para construir amizades e pedir, enviar e receber mensagens e discursos. (MALAGUZZI, 2004, p. 9).

Inspirada nas ideias de Malaguzzi (2004) de que para interpretar as experiências das crianças com responsabilidade os adultos devem respeitar algumas questões fundamentais, procurei fazer minha interpretação do vivido com o maternal A. A primeira é considerar que os bebês e crianças pequenas são capazes, ativos e atuantes. A segunda é demonstrar aos bebês que verdadeiramente se está convencido disso, demonstrando confiança. A terceira é que os adultos saibam mover-se coerentemente, apoiando, escutando e “emprestando” o que já conhecem, através de suas intervenções e interações com os bebês com uma ética do respeito.

Meu planejamento dos encontros musicais na creche levou em consideração ainda questões também trazidas por Malaguzzi (2004), como a importância da interação não só entre adulto e bebê, mas especialmente da interação entre bebês nos primeiros anos de vida, que deve ser promovida por adultos comprometidos através de proposições de situações favoráveis a esses encontros na escola de educação infantil.

Pensando na especificidade das propostas musicais, trago Hortélio através da tese de Lino (2008, p. 38), na qual as pesquisadoras da infância lembram-nos que “no que se refere, especialmente, às brincadeiras cantadas, Hortélio (1977) destaca que elas fazem parte da vida das crianças desde muito cedo, porque criança gosta de música, poesia e brinquedo”. Não podemos perder de vista que o fazer sonoro musical de bebês e crianças pequenas se confunde com o brincar, pois é “parte de um mesmo corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com o corpo, nele incluído, naturalmente a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza” (HORTÉLIO apud



LINO, 2008, p. 39). Portanto, para pensar a música com os bebês do Maternal A, não perdi de vista que

a música, nunca abstraída de seu contínuo espaço-temporal, adere ao som (com altura definida), ao ruído (som sem altura definida), à mescla (um som que integra altura determinada e ruídos) e ao silêncio, incorporados impregnadamente na simultaneidade heterofônica do ator plural para quem fazer música é brincar. (LINO, 2008, p.39).

Uma das grandes preocupações dessa metodologia de trabalho foi a de não simplificar o que fosse oferecido aos bebês: não simplificar experiências, não simplificar repertório, não simplificar materialidades, não simplificar interações. Como observou Laredo (2003), ao falar sobre arte e espetáculos teatrais feitos para crianças, o problema da simplificação de experiências ao se oferecer “produtos culturais” aos bebês e crianças pequenas de uma forma simplificada é constante e alerta que: “o processo de secar as almas por inanição cultural é responsabilidade de todos. Crescemos exilados do sentir e do olhar interno profundo. Exilados de nós mesmos e, no final, afastados da natureza e da vida” (LAREDO, 2003, p. 8). Escreve também que, muitas vezes, “pressupõe-se que a criança não sabe nem entende, porque ainda não sabe fazer uso das palavras, como etimologicamente significa a palavra ‘infante’” (LAREDO, 2003, p.2), e aponta que

para não machucar a sensibilidade do espectador, as emoções são narradas ou falsificadas, mas nunca vividas e autênticas. Tantas vezes se submete a criança à redoma protetora do adulto que o conteúdo se recheia de consignas de condutas transmitidas através de “imperativos categóricos” repetidos. Sustenta-se na falta de rigor artístico com técnicas de teatro de participação, de animação, diversão ou ócio, cheio de caricaturas empobrecedoras do espírito humano, e de fórmulas didáticas transmitidas com o sentimento de superioridade próprio do adulto sobre a criança. (LAREDO, 2003, p.4).

Interrogo com o mesmo autor o porquê da arte para crianças tantas vezes ter esse caráter reducionista e, principalmente, por que, em sua educação, o primeiro que se elimina é a intensidade? O autor destaca que as

mudanças brutais que se produzem nos primeiros anos de vida nunca se reproduzirão com a mesma intensidade no futuro. No entanto, os adultos pressupõem que o caminho do crescimento é conhecido e que devemos fazer um esforço de adaptação que implica necessariamente em uma redução [...]. A arte permanece em constante luta expressiva através de formas que se aproximem mais ao inexpressável da origem da vida. A criança está mais próxima da origem, e suas faculdades de descobrimento são uma reaprendizagem para o adulto. (LAREDO, 2003, p. 6).

Sabe-se que a simplificação do que é oferecido aos bebês e crianças pequenas, pelo fato de frequentemente se pensar que elas “não tem idade/capacidade para entender/experienciar a arte” não têm razão para continuar se perpetuando, a menos que se tenha clara intenção de privá-las de viver com intensidade, negando seu direito de viver experiências sensíveis, “secando almas”, como escreveu Laredo (2003). Esse autor nos relata um exemplo, dentre inúmeros outros, que podem mostrar o interesse de bebês por arte nas suas mais diferentes formas de manifestação:

Diferentes experiências já realizadas nos demonstram que existe um vasto espaço de pesquisa. Como neste ano, em que propomos a Pedro Estevan, que é intérprete de música antiga e contemporânea, que se atrevesse a tocar para bebês entre os oito meses e os dois anos de idade. Quarenta bebês permaneceram pendurados em pequenos balanços ao redor do set de percussão, escutando música contemporânea composta por Luis de Pablos. Ao contrário do que muitos podiam chegar a pensar, foi patente que o nível de escuta e de concentração nos concertos oferecidos por Estevan foi de uma incrível riqueza, mais próprio de um público cultivado e respeitoso que de um público de bebês. *A experiência física da vibração da música e da proximidade dos bebês aos instrumentos se significava em uma experiência sensorial de todo o corpo.* São também interessantes as múltiplas experiências musicais que tem sido realizadas com crianças surdas, e como são capazes de dançar a música. Em *Teatralia* abordamos experiências artísticas de diversas índoles, desde o jazz para crianças até a música clássica, ópera, teatro ou poesia para bebês, exposições sensoriais, ou espetáculos de teatro, dança bonecos ou circo que transgridam o que habitualmente se entende por “adequado para crianças”. (LAREDO, 2003, p.2-3, grifo meu).

Sendo assim, penso com Laredo (2003), a importância da chegada da música e das artes na escola e na educação, já que como o mesmo autor escreve que “a vida é um constante criar-se e destruir-se, uma constante transformação do informe na forma, do sem-sentido no sentido, do que carece de valor em algo valioso, do jogo do mundo, do jogo da criança, do jogo do artista” (LAREDO, 2003, p. 5). Por isso concordo que o

interesse para mim da chegada do teatro nas escolas infantis e nas creches, assim como a chegada do conto, da música ou de qualquer outra forma diferente de arte, reside na abertura sobre a imaginação, essa imaginação sem a qual não se pode construir, a que nos permite ser criadores, diferentes dos demais e que nos permitirá tolerar a diferença. (MIGNON<sup>58</sup> apud LAREDO, 2003, p. 4).

Já que “não estamos *no* espaço: somos espaço, e é nessa espacialidade primordial que reconhecemos o corpo enquanto essencialmente motriz” (HELLER, 2007, p. 61). E se com Heller posso pensar na expressão musical do corpo e não “através do corpo”, e se esse movimento expressivo organiza ele mesmo o corpo numa auto-organização, posso pensar na

---

<sup>58</sup> Pascale Mignon, psicoterapeuta e formadora no Grape (Grupo de investigación y de acción por la infancia), Francia.

relevância que tem isso ao se pensar em bebês, educação e música. Pois “ao expressar-se, o corpo move a si próprio. Esse é o fundamento da motricidade. O corpo não se move *para* expressar-se: ele se expressa movendo-se” (HELLER, 2006, p. 63). Para tanto, Heller traz Merleau-Ponty para afirmar que

esse corpo não é um movido mas um movente: nele nos deparamos com uma motricidade espontânea que independe do meu poder de decisão e de deliberação; há um esquema corporal através do qual me movo integrado ao espaço (uma motricidade de situação, não de posição), meu corpo em relação de mútua fundação com os outros corpos e com tudo que o rodeia. (HELLER, 2007, p. 70).

Alguns procedimentos metodológicos que se fizeram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa serão aqui explicitados antes de passar às narrativas dos encontros filmados. O primeiro passo, após definir a temática da pesquisa e com o que eu gostaria de realizar o estudo, foi conversar com a direção e as professoras da turma, solicitando seu aceite formal com a assinatura dos termos de consentimento informado. Depois, foi necessário o mesmo procedimento com as famílias que seriam envolvidas. Esta foi uma das partes mais difíceis. Assim como vários elogiaram a iniciativa, se prontificando em assinar e colaborar, e até ficaram interessados em saber, depois, das conclusões da pesquisa, outros demoraram a responder ou mesmo não o devolveram assinado, como foi o caso de duas famílias. Ao longo das filmagens, todos os bebês aparecem em alguns momentos. No entanto, como não tive autorização formal de duas famílias, isso exigiu uma edição das imagens para a entrega da dissertação para que dois bebês não aparecessem, muito embora tenham contribuído da mesma forma para pensar a temática da pesquisa. Por diversas vezes, fez-se necessário mexer na posição da câmera durante os dias de gravação para adequá-la aos locais onde havia mais bebês no campo de visão da filmadora. Também, ao longo do período de filmagens, fui me dando conta de posições que poderiam ser melhor para que a maioria dos bebês aparecesse nos vídeos. Foram diversos os locais onde fixei a câmera até achar um que considerei ideal.

Durante os meses de maio e junho, surgiu a necessidade de observar e conhecer melhor a turma em outros contextos. Sendo assim, combinei previamente com a escola e as professoras e fiquei observando a rotina de uma parte da tarde com a turma em sua sala e também um encontro com o professor de capoeira no amplo salão de atos da escola. Esses dois momentos foram bastante importantes no processo de pensar a educação de bebês a partir de pontos de vista de outros educadores na escola e com a mesma turma.

Os materiais utilizados<sup>59</sup> nos encontros foram disponibilizados por mim e escolhidos pensando em sua preocupação estética e com o critério de oferecer materiais que tivessem características variadas, bem como a partir de minha admiração pelos mesmos. É importante ressaltar aqui que não foi utilizado um critério de escolha de que uma música pudesse ser “melhor” que outra, mas sim critérios como os já citados: variedade, qualidade do material, bem como minha admiração pelos mesmos. A escolha do repertório a ser mantido ao longo do ano teve como critério principal a admiração e a alegria por parte das crianças ao interagir com ele durante os encontros. Afinal, também aprendemos a gostar daquilo que conhecemos. Fiz uso de materiais que eu já tinha e que já havia observado que haviam agradado outros bebês com os quais convivo, além de outros que senti necessidade de adquirir durante o ano. Também usei instrumentos musicais como o teclado, diversos instrumentos de percussão, objetos sonoros como baldes de plástico, copos plásticos, canecas de lata, colheres, livros, dedoches, fitas coloridas, CDs e DVDs. Por muitas vezes, o aparelho de som da sala não funcionou ou ficou com o volume muito fraco, sendo assim, logo passei a levar o meu de casa, também para garantir que teria um aparelho quando precisasse.

Alguns cuidados e especificidades dos encontros musicais com os bebês, pensados antes ou percebidos ao longo da convivência, podem ser citados: cuidados com os protetores de tomada e tomadas; atenção para que não se machucassem de forma alguma, especialmente que não acontecesse nada com algum instrumento, colocando-os na boca, batendo com eles em algum colega ou caindo no chão de mau jeito com o instrumento nas mãos; e cuidados para que ninguém tropeçasse no fio do teclado. Num determinado momento, passei a usar o teclado com pilhas ao invés do com fios, o que eliminou esta última preocupação. Disputas por instrumentos/objetos ocorreram como algo normal para bebês nesta idade, contudo, às vezes, foram necessárias pequenas intervenções de algum adulto para que ninguém se machucasse. Também houve preocupação para que se sentissem à vontade e instigados a vivenciar o ambiente sonoro com intensidade e alegria. Além, claro, das trocas de fralda pelas professoras da turma, por se tratar de encontros com bebês.

Para pensar a temática da música na educação juntamente com o capítulo seguinte, faz-se importante refletir com Heller (2006; 2007), que traz um pensamento não tão comum ao se falar em música e que muda a maneira de concebê-la ao afirmar que “dizem que a música é uma ‘arte temporal’ porque ocorre no tempo; mas ela não ocorre ‘no tempo’: ela é tempo, ela *cria* tempo” (HELLER, 2007, p. 73). Com relação às propostas musicais

---

<sup>59</sup> Todos os livros, CDs e DVDs utilizados estão devidamente referenciados ao final desta dissertação.

pedagógicas, estas serão comentadas no capítulo que se segue, entrelaçando ideias com momentos vividos e narrados a partir dos encontros filmados. Mas afinal, como ser professora de música de bebês sem “dar aulas de música?”.

## 6 TE DOU UM INSTRUMENTO, QUE ME DÁS EM TROCA? POÉTICA DO VIVIDO

### TROCA<sup>60</sup>

Te dou o grão.  
Que me dás em troca?  
Dou o pão.

Te dou a mão.  
Que me dás e troca?  
Coração.

Te dou um sorriso.  
Que me dás em troca?  
Alegria.

Te dou um livro.  
Que me dás em troca?  
Poesia.

---

<sup>60</sup> Troca. Poema de Cleonice Bourscheid publicado no livro **Piquenique no jardim**, em 2012.

## Estações da lembrança

*A lembrança pura não tem data. Tem uma estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia neste dia memorável? Eis a questão que dá a justa tensão da reminiscência. As lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras. Associam-se ao universo de uma estação, de uma estação que não engana e que pode ser chamada de estação total, que repousa na imobilidade da perfeição. [...]. O inverno, o outono, o sol, o rio de verão são raízes de estações totais. Não são apenas espetáculos pela vista, são valores da alma, valores psicológicos diretos, imóveis, indestrutíveis. Vividos na memória, são sempre benéficos. São benefícios que permanecem. [...]. As estações da lembrança têm o condão de embelezar. Quando, sonhando, vamos ao fundo de sua simplicidade, ao centro mesmo de seu valor, as estações da infância são as estações do poeta.*

(BACHELARD, 2001, p. 111-112).

*Autor esquecido escreveu: Porque os cheiros, como os sons musicais, são raros sublimadores da memória.*

(BACHELARD, 2001, p. 136).

Proponho narrar o vivido e o revivido, a partir dos vídeos e imagens fotográficas, produzidas, com uma turma de maternal, nos meses de maio a julho de 2013. Nesse período, os bebês tinham entre um e dois anos de idade. Todos já tinham encontros musicais comigo na escola desde março. Alguns estavam na turma desde o início do ano e outros no berçário, por isso, aparecem somente nos últimos vídeos, quando estavam em adaptação de uma turma para outra. Agora, durante a escrita final da dissertação, alguns bebês já completaram dois anos de idade. O objetivo deste capítulo é narrar o vivido – a escuta – nos encontros musicais com os bebês e as crianças pequenas.

Convivi intensamente com o grupo de bebês durante todo o ano de 2013, porém a ênfase da pesquisa iniciou com as filmagens dos encontros a partir de 8 de maio, até o último encontro antes do recesso de julho. Já os registros fotográficos que tecem esta escrita, foram feitos de março até dezembro deste ano. Estes registros feitos até o mês de dezembro mostram tanto imagens de “primeiras vezes” – primeiras admirações – com instrumentos musicais e outros objetos sonoros, quanto imagens que revelam uma intimidade com alguns instrumentos após alguns meses de exploração e brincadeira com os mesmos. Outras, mostram

coaprendizagens entre os bebês e entre bebês e adultos. Os registros visuais e audiovisuais tentaram captar encantamentos, movimentos, mãos que produzem (ou são) expressão e sons, bebês que dançam, tocam, cantam, riem, choram, falam, enfim, brincam e vivem intensamente o tempo da experiência musical no coletivo. Experiência, que penso, não pode ser fragmentada, senão pensada como experiência de linguagem, linguagem inseparável de um corpo que age expressando-se ludicamente no mundo. Algumas cenas de extrema interação, alegria, expressão e regozijo, não consegui registrar em fotografias, pois, muitas vezes, ocorreram justamente enquanto vivíamos juntos e intensamente alguma situação musical. Momentos nos quais estávamos todos tocando e/ou dançando juntos alguma música, ou quando estávamos escutando alguma música e o meu movimento de parar de fazer algo junto a eles para fazer uma fotografia iria interromper imediatamente aquela situação, cuja importância era o viver junto fazendo, tocando, cantando, dançando, brincando.

Após dois meses de convivência com essa turma e outras turmas na escola, bem como outros bebês com os quais convivo a partir da música, já estava decidido que a pesquisa empírica para a produção desta dissertação seria feita com o Maternal A, das professoras Jô e Nilsa, no Colégio Vicentino Santa Cecília, em Porto Alegre. Tanto a coordenação e diretoria da escola, como as professoras responsáveis pela turma e, depois, a maioria das famílias, acolheram com carinho e entusiasmo minhas propostas e ideias pedagógico/musicais. Sendo assim, já comecei a fazer algumas imagens dos encontros, antes mesmo do início “oficial” da pesquisa, para que estas, juntamente com o olhar da minha orientadora, pudessem me indicar caminhos a percorrer. Resumidamente, eu fiz com que o modo como conduzi os encontros pudesse contribuir para pensar caminhos e possibilidades de experiências estética e poética, partindo dos encontros musicais com aquela turma em especial.

Muitos pressupostos de como organizar os encontros vieram de pesquisadores da educação musical, como, por exemplo, planejar momentos que enfatizassem as interações com os instrumentos musicais, momentos de dança (movimento) e momentos de escuta (apreciação musical) (TAFURI, 2008). Embora se saiba que essas ações não aconteçam isoladas umas das outras, pode-se, em determinado momento, dar mais ênfase a uma ou outra. Também a construção e ampliação de um repertório sonoro/musical foi um dos objetivos deste trabalho, assim como é o de muitos educadores musicais, favorecendo o encontro com diversos instrumentos musicais, com objetos sonoros, bem como a escuta de repertório variado. Por outro lado, meu objetivo principal não foi o de favorecer um desenvolvimento musical, ou de habilidades musicais, e sim, o de favorecer, a partir dos encontros, oportunidades de experiência estética e poética com sons, silêncios, instrumentos, músicas,



movimento, poemas, cores, ações autônomas e confiança, das quais nasce o canto, a fala, os diferentes ritmos, a imaginação e outras possibilidades de reverberação da experiência musical e estético/poética nas crianças.

A partir daqui passo a contar o vivido com a turma. Não uma descrição de tudo o que observei, mas sim descrições de momentos ou de estações da lembrança que pudessem me ajudar a pensar numa escuta poética/estética dos bebês e crianças pequenas. Dividi mês a mês para enfatizar o percurso do tempo bem como o aprofundamento de certas experiências. Também as imagens presentes no capítulo a seguir estão divididas em meses, porém estas se estendem até o mês de dezembro, quando foi feita a última fotografia para esta dissertação. O que posso dizer, desde já, é que a admiração e a expressão estiveram sempre presentes nos encontros. Essa primeira admiração que logo se transforma em expressão, e que, mais tarde, faz emergir a linguagem. A linguagem musical, no canto, na escuta, no movimento e no tocar algum instrumento vai emergindo na interação com as materialidades e sonoridades bem como na escuta e observação do adulto, ao vê-lo tocar, cantar, dançar, escutar, bem como na escuta e observação de seus coetâneos. Da mesma maneira, ao ver um amigo tocar um instrumento, há um enorme encantamento e assim nasce uma vontade de imitá-lo e então aprender com ele.

### **Maio:**

**“Admira primeiro, depois compreenderás.”<sup>61</sup>**

#### **1º**

Nos primeiros encontros filmados, logo ocorreram várias mudanças de percurso com relação ao previamente planejado. No primeiro dia de filmagem, eu senti o tempo muito curto para montar a filmadora num local e altura adequados, organizar a sala e montar o teclado. Quando cheguei, havia dois bebês chorando, por isso resolvi iniciar o encontro colocando uma música instrumental bastante alegre que um deles havia gostado muito em um outro momento, o “Tico-tico no fubá”, presente no CD **Pedro e o choro**, e logo distribuí, para tocarem juntos, alguns instrumentos de percussão que já conheciam e gostavam de tocar, dançando com a música no aparelho de som. Assim foi e “funcionou”.

O menino que havia gostado da música logo começa a se balançar! Esse menino, desde o início, ama dançar! No princípio, movimentava-se de joelhos e com muito entusiasmo

---

<sup>61</sup> Gaston Bachelard (2001, p. 182).

ao som das músicas, mais tarde, passa a dançar apoiando-se nas mesas e logo a dançar de pé e sem nenhum apoio. Ele sempre demonstrou uma grande concentração ao escutar novas músicas, fossem estas tranquilas ou mais agitadas. Já o outro menino que estava chorando quando cheguei, costumava ficar um pouco tímido para participar mais ativamente nos encontros, mas logo passa a tocar e cantar com entusiasmo e alegria, ficando durante longo tempo tocando um instrumento ou cantando com enorme concentração e regozijo!

O objetivo desses primeiros encontros filmados foi o de retomar algumas interações com ideias, instrumentos e repertório já vividas com eles nos meses anteriores para, em seguida, apresentar novas propostas. Lembrando sempre, com Lino, que “fazer música é brincar”, pois “uma das marcas da infância é fazer música brincando ou brincar fazendo música, ou mesmo brincar e fazer música”. (LINO, 2008, p. 36). Assim, quando mostro o teclado em cima de uma mesinha para que possam se aproximar, imediatamente, vários vão tocar! Eles adoram tocar o teclado e experimentar suas diversas possibilidades sonoras! Divertem-se muito e, desde os primeiros encontros com o instrumento, tanto sozinhos quanto ao escutar uma música no aparelho de som, acompanhavam-na tocando o teclado e movendo-se/dançando ao mesmo tempo, em especial nos momentos em que o teclado está posicionado de uma forma em que possam tocá-lo de pé. Em encontros posteriores, também coloquei o teclado no chão, assim podiam aproximar-se dele de outras maneiras.

Neste primeiro dia de filmagem, ocorreram muitas “primeiras vezes”, as quais pude escutar/ver melhor a partir do subsídio da filmagem. Pela primeira vez, escutei cantos participando da canção “Sopa”, do *Palavra Cantada*. Eu canto essa música com a ajuda de um pequeno pandeiro e assim deixo-os à vontade para tocarem no teclado. Escuto-os, então, cantando ao responderem a pergunta da canção “será que tem tomate/espinafre/caminhão...?” Ao fazer a pergunta, fico em silêncio para escutá-los responder. Como sugere Tafuri (2008), é importante que, após cantarmos uma canção, deixarmos algumas pausas estratégicas para incentivá-los ao canto sem que estejamos cantando sempre junto. Considero essas pausas muito importantes e as fui aumentando com o passar do tempo para que pudessem não só cantar, mas cantar no seu tempo e a sua maneira. Eles respondem alegremente “não!” ou “sim!”. Vários responderam com movimentos para dizer sim ou não. Mais tarde, já no mês de novembro, toda a turma cantou em coro a música toda e muitos cantam sugerindo ingredientes para a sopa! Após vários encontros sem cantá-la, uma menina pediu pra cantar a canção e foi uma alegria geral quando a turma foi convidada a cantar e tocar essa música! Num encontro posterior, em dezembro, a mesma menina pegou uma das canequinhas de lata com colherinha, com as quais muitas vezes cantamos essa canção no início do ano, e pediu

“sopa”, batucando na caneca. Cantamos então outra vez e todos cantaram e tocaram com muito entusiasmo. Pude perceber o quanto as crianças se apaixonam por essa música também em outras turmas e crianças com as quais convivo. Da mesma forma, outras professoras e pais curtem esta canção e divertem-se cantando-a em diversos momentos e em especial, na hora da refeição.

A “Galinha Pintadinha”<sup>62</sup> foi outra canção que percebi que agrada muito a bebês e crianças, não só por questões musicais, mas por estar presente em muitos lugares que as crianças frequentam, como lojas de música, lojas de brinquedos, televisão, *Youtube* e, nesse caso, inclusive na decoração da escola, o que faz dela um elemento presente na vida dos pequenos. É uma canção que convida ao canto e ao movimento. Especialmente na introdução da música, as crianças divertem-se muito escutando e também cantando como foi o caso do dia em que, pela primeira vez, escutei algumas meninas cantando a introdução da música da “Galinha Pintadinha” que reproduz o canto das galinhas fazendo “pó, pó, pó”. Cantei com a turma algumas vezes essa canção, especialmente nos primeiros encontros, pois sabia que a maioria conhecia e gostava da música. Busquei uma aproximação com eles, pensando em mesclar repertório conhecido com repertório provavelmente ainda desconhecido. Nesse período, alguns já falavam algumas palavras e já cantavam pequenos trechos de canções do nosso folclore como “Cai, cai balão”, “O sapo não lava o pé” e “Borboletinha”. Cantei muitas vezes com eles estas canções, especialmente no início do ano. Alguns já falavam palavras como “nein, nein” para dizer “não” e outras palavras também. Desde o início, faziam-se entender com gestos, sons e o corpo expressivo, como já colocado na apresentação desta dissertação.

Certo dia, cantei, ao teclado, a canção “Pipoca”, da gaúcha Kitty Driemeyer (2004). Ao vivenciar essa música, adoram cantar o “poc” da pipoca pipocando e tocar de maneira rápida/ágil o som curto do “poc” nos instrumentos disponíveis. Já estávamos interagindo com essa música desde março. Alguns vieram tocar junto no teclado. Em novembro, retomamos essa canção, pois todos amam cantá-la, tocá-la e dançá-la, especialmente do som curto do “poc” da pipoca pipocando, quando gostam de pular! Toquei e cantei também “pirulito que bate-bate” e eles tocaram junto naqueles instrumentos que tinham nas mãos. Retomamos muitas vezes esta canção do nosso folclore e eles se divertem dançando, tocando e/ou cantando.

---

<sup>62</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1i7p0vTGcBk>

A esses momentos de maior movimento, seguiu-se um momento de silêncio e tranquilidade por parte de todos. Foi quando contei uma breve história inspirada na ilustração abaixo e na canção “*Frère Jacques*”, convidando-os, ao final, para tocar os sinos e cantar “din, din dom” que remete ao badalar dos sinos no final da música. Depois de cantar, mostro a ilustração que se encontra no livro **Brinque-Book canta e dança** (SANSON; LIMA, 2003).



Outra questão interessante aparece ao brincarmos com os dedoches e com a canção “O elefante queria voar”. Aí, aparece a imitação em dois momentos: no movimento do menino quando levantou o dedochê de elefante bem alto e, depois, o fez cair no chão, como eu fiz pra eles no mesmo dia e em dias anteriores. Ele fez isso em um momento em que estávamos finalizando o encontro e escutando novamente o “Tico-tico no fubá”. Ele pegou o dedochê e ficou brincando de fazer o que eu fiz, cantando e levando o elefante no alto e depois fazendo-o cair no chão. O outro momento interessante foi quando uma menina cantou pela primeira vez, imitando a forma como eu canto o final da música, glissando do agudo para o grave a palavra “caaaaaaaaiuuuuu”, ao final da canção. Ela repetiu o canto três vezes enquanto eu cantava junto. Ambas as cenas se repetiram em outros encontros e foram protagonizadas tanto pelas mesmas crianças, quanto por outras.

Durante o mês de maio, havia um bebê em adaptação na turma. Ele fazia parte da turma de berçário e assim nos víamos nas duas turmas. Esse bebê, desde o início, demonstrou adorar música, os instrumentos, adorar dançar e brincar com as músicas! Gostou de ajudar a guardar os materiais, especialmente o teclado na capa. Como a sala do berçário e a do maternal são uma ao lado da outra, a professora trazia ele para participar junto quando havia música. Já no mês seguinte, estava somente na turma nova e muito bem integrado ao grupo.

Encaminhando-nos para o final deste encontro, coloco outra vez no *CD player* o “Tico-tico no fubá”, de Zequinha de Abreu e convido-os dessa vez para dançar. Vários

querem dançar enquanto outros se sentam e ficam tocando os instrumentos de percussão, outros ficam no teclado junto à professora Jô. Enfim, pareciam à vontade em suas ações.

Para finalizar o encontro, coloco uma música instrumental, somente com piano – “À noitinha”, de Schumann – no aparelho de som e guardo o teclado dizendo que “havia outro teclado tocando no CD”. Eles prestam atenção quando eu digo isso e se detêm em escutar que som/teclado é aquele que também já havíamos escutado na semana anterior. Terminamos de ouvir a música e então me despeço. Marina L. diz “nein/nein”. Ela não quer guardar as coisas ou terminar a música. Guardo tudo, eles ajudam a pôr na sacola. O tempo me pareceu curto, realmente curto, para um encontro, embora, ao revisitar o vivido, tenha sido para mim – e penso que também para turma – bastante intenso. De qualquer forma, era o tempo cronológico possível durante a pesquisa por ser o tempo destinado às chamadas “atividades especializadas”, onde são incluídas a educação física e a capoeira.

## 2º

A segunda filmagem já foi um pouco mais tranquila e consegui colocar a câmera no tripé. Neste segundo dia, a turma e uma das professoras estavam prontas, me esperando sentados no tapete grande da sala. Anunciei que naquele dia eu havia trazido uma surpresa. Uma cítara! Fui logo me aproximando e dizendo que tocaria uma música para eles. Fiz alguns sons com a cítara. Ficaram todos me assistindo atentos! Depois toquei pra eles a melodia da canção de ninar “Boa noite, meu bem”. Música original de J.Brahms. Alguns fizeram menção de se aproximar do instrumento. Ana Luísa veio chegando perto com um dedinho esticado, pronta para tocar, mas ficou esperando um “ok” meu, não chegando tão próxima de mim. Eu disse que ia tocar mais uma vez. Eles ficaram atentos. Aos poucos, todos foram se aproximando de mim e da cítara que estava no meu colo, inclusive os dois meninos que ficavam mais tímidos nos primeiros encontros. Então, fui oferecendo o instrumento para que cada um pudesse experimentar um pouco esse novo instrumento, o único de cordas com o qual interagimos durante o ano.

Após escutarmos e tocarmos o novo instrumento, eu digo: “Quem é que quer os outros instrumentos?” e me aproximo novamente do tapete para onde a filmadora esta apontada. A turma logo se aproxima sem que haja necessidade de eu expressamente chamá-los. Eu digo: “Vou cantar uma música nova”! E começo a distribuir a eles os instrumentos da sacola, cuja maior parte a turma já conhece. Vou dizendo o nome de cada instrumento e perguntando quem quer. Essa é uma ação que repeti muitas vezes ao longo do ano. Mostrava os

instrumentos, dizia os seus nomes e oferecia para que pudessem escolher, fosse pela forma, material, sonoridade, ou outra possibilidade, favorecendo, assim, ação autônoma de cada um.

Em um momento, observo que duas meninas estão tocando, cada uma, um reco-reco de sapo de madeira. Esse instrumento já é “familiar” à turma, pois o levei deste o início do ano. Todos já o tocaram e sabem tirar som dele. Neste instante, estão todos experimentando os instrumentos que têm nas mãos. Alguns de pé, circulando pela sala, e outros sentados no tapete. Todos estão tocando. Paisagem sonora de percussão e alguns sons vocais. Ficamos assim por um bom tempo...

Mais tarde, proponho ensinar uma música que se chama “Sai preguiça”. Nessa hora, todos estão tocando seus instrumentos. Quanto eu canto a música, toco junto o pandeiro. Quase todos tocam comigo no mesmo pulso ou quase no mesmo. Agora que comecei a cantar/tocar alguns me observam e outros já tocam junto. A turma gostou muito de conhecer essa canção, que cantamos e também escutamos no aparelho de som diversas vezes ao longo do ano na gravação do CD **Canções do Brasil**: o Brasil cantado por suas crianças, do *Palavra Cantada* (2001). Neste dia, brincamos outra vez com a canção “Pipoca”, brincando de tocar, dançar, pular e cantar enfatizando o tempo curto e ágil do “poc” da pipoca, conforme a turma se divertia em fazer. Destaco o instigante acontecimento, quando anunciei que cantaríamos a música, de uma das meninas imediatamente começar a dançar! Isso antes mesmo de começarmos a tocar a música, ou seja, ela já estava ouvindo internamente a música e, assim, já se movia ao sabor dela antes mesmo de escutar seu som.

Neste dia também retomamos, de encontros anteriores, à canção “Xique-Xique”, presente no CD acima citado. Algo interessante que a turma fez ao perceber o final da música foi exclamarem “êêêêêê” ao mesmo tempo em que tocavam seus instrumentos rápido e forte. Isso se repetiu muitas vezes nos finais de músicas que cantamos ou escutamos, o que me faz pensar que eles certamente conhecem a estrutura das canções e costumam saber quando estão na parte/cadência final. Da mesma forma, um dos meninos, que antes tocava um sino e um chocalho, vai até um tambor e o pega com as mãos. Toca um pouco. Quando ele percebe que está terminando a música, com cuidado, larga o tambor no chão, demonstrando cuidado com o instrumento.

Convido todos a virem para o tapete, pois vou contar a história de uma música. A história da música do “*Frère Jacques*”, a mesma contada e cantada na semana anterior. Nesse momento, a maioria me olha. Alguns estão virados para o outro lado. Quando começo a contar a história, se viram em minha direção. À medida que vou contando, Gael vem engatinhando até mim. Uma das meninas encontra minha sacola e, nesse momento, examina o

que ainda pode ter lá dentro. O movimento de alguns irem até a minha sacola de instrumentos, a qual esteve disponível em muitos dos encontros, se repetiu muitas e muitas vezes e me fez pensar na importância do jogo heurístico para o bebê, na curiosidade que sentem em investigar o que há na sacola.

Eu falo: “Agora a gente vai escutar, no CD<sup>63</sup>, a música ‘Sai preguiça’, que a gente cantou hoje!”. Digo: “Tá bom?” e Giovana diz: “Tááá”. Lucas pega dois ovinhos e começa a tocar. Giovana diz/canta “ahhhhh”, em *glissando* descendente. Gael toca um chocalho. Marina M. toca o chocalho grande e um sino. No momento que se segue, ao escutar a música, Gael rapidamente fica de pé. Sai do tapete e se aproxima mais do meio da sala (no pulso da música, vem andando) e começa a se balançar lateralmente. Na parte mais ritmada/animada da música, também Giovana, com o chocalho lilás, começa a tocar e dançar, se balançando para os lados e andando um pouco pelo espaço. Gael se balança no lugar. Quando começa uma parte menos ritmada/animada da música, Gael para de se balançar e fica observando. Quando chega o refrão “tique tique tique tique tique tique tá, sai preguiça eu preciso trabalhar”, eles voltam a se balançar. Também o Lucas está dançando. Quando repete o refrão, Gael se balança, dessa vez batendo palmas ao mesmo tempo. Faz também movimento de agachar um pouco, dobrando levemente os joelhos ao ritmo da música. Lucas também se movimenta, dando passos grandes junto à música.

Neste dia, houve um momento importante de interação entre os bebês, a professora da turma e os instrumentos. Em um determinado momento, a professora aproximou-se de um grupo e tocou pra eles alguns dos instrumentos de percussão que estavam no chão junto a esse grupo, como os sapinhos reco-reco, um pequeno pandeiro e o kabuletê. As crianças adoraram ver a sua professora tocar junto a eles e eu pude aproveitar para observar a cena com atenção. Outras crianças foram se aproximando dela enquanto tocava. A paisagem sonora dessa cena é sem falas e com sonoridades dos instrumentos de percussão.

Ao final do encontro, pedimos que as crianças ajudassem a guardar os instrumentos, ao que eles atenderam. Alguns já iam trazendo sem que se solicitasse (já haviam aprendido com as professoras a guardar as coisas que usam durante o dia), para outros eu peço que me tragam. Todos trazem. Essa é uma ação que se repetiu inúmeras vezes, a de incentivarmos a turma a ajudar a guardar os materiais utilizados no encontro. Considero importantes esses momentos para que se aprenda o cuidado com os instrumentos e com os objetos disponibilizados.

---

<sup>63</sup> Palavra cantada 2001.

Este foi um dia de muitas primeiras vezes! Embora, ou talvez por isso, as propostas tenham vindo de coisas e músicas já apresentadas e vividas com a turma e pela turma. A primeira vez que vi o Gael dançar de pé sem se apoiar em nada foi neste dia! A Marina L, pela primeira vez também, ao dançar “Sai Preguiça” e tocar o reco-reco, fazia, por imitação, o ato de colocar a mão perto da boca para “ênfatizar” a frase “sai preguiça!”, como eu vinha fazendo.

Ao escrever o relato, penso: quem sabe fazer uma aula sem canção alguma?! Só instrumental? Nunca havia pensando nisso ao se tratar de um encontro com bebês ou crianças pequenas. A canção aparece quase sempre e em diversos formatos nesse contexto. Penso que existem tantas outras formas de nos relacionarmos com a música e os sons. Muito embora, claro, a canção seja uma das mais importantes e significativas em nossa cultura, e a canção infantil está sempre presente na vida e na educação de bebês e crianças pequenas. Lembro-me aqui de Laredo (2003), quando fala da concepção que o adulto tem do imaginário infantil:

Como diz o professor de antropologia da Universidade de Barcelona Manuel Delgado, o imaginário infantil não existe. Este artifício de poder se define por umas chaves entre as que poderíamos destacar as que provêm do desejo de proteger do “terrível mundo real” para oferecer às crianças, em forma de redoma, uma fantasia bondosa, repleta de estereótipos bobos, que se compadecem em um banho estético frouxo, de cores estridentes e simplistas em relação à estrutura argumental. A redoma é portadora de uma linguagem infantilista, plena de diminutivos e de melodias pobres, tons e timbres agudos e em stacatto. (LAREDO, 2003, p. 4).

Trago essa citação, não para questionar a canção infantil, muito menos as citadas ao longo da dissertação, que considero extremamente interessantes e compostas com grande preocupação estética e, principalmente – sabe-se – com enorme dedicação e preocupação em oferecer música de qualidade para as crianças e bebês, além de saber que os bebês e crianças pequenas as adoram e eu também! Mas sim para refletir os estereótipos que fazem parte da concepção de bebê que têm os adultos que as educam, incluindo a mim mesma.

### 3º

Em nosso terceiro encontro, apresentei à turma um novo instrumento musical. Um instrumento que considero muito especial, que remete aos sons das ondas do mar – o tambor do oceano<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Também conhecido como *ocean drum*.



*À medida que o feto se move no líquido amniótico, seu ouvido se afina com o barulho e o gorgolejo das águas. Em princípio, é a ressonância submarina do mar, ainda não é o quebrar das ondas. (SCHAFER, 2001, p. 33, grifos meus).*

Posiciono a filmadora virada para o tapete que fica em frente ao armário. Alguns me olham, observam o que estou fazendo. Vou dizendo “oi” e os nomes dos presentes, dirigindo-me a cada um. Então anuncio: “Eu trouxe um livro! Um livro que tem uma música de peixes!” Mostro o e digo: “Os peixes! Os peixes no fundo do mar!”. A ilustração é do livro **Brinque-Book canta e dança**, página 44. Escolhi essa ilustração para mostrar junto à canção dos peixinhos do mar por ter desenho de vários peixes coloridos e de uma menina e um menino junto a eles. Vou mostrando a ilustração para todos e a cada um bem de perto. Mostro a ilustração por um tempo. Escuto alguns sons vocais dos bebês. Noto que estão se referindo ao que estou mostrando. Uma das meninas aponta o dedo para o livro e encosta em um peixe. Outra menina sorri.



Começo a tocar o tambor do oceano. É a primeira vez que interagem e escutam o instrumento! Barulho das ondas do mar... *marulhar*. O grupo fica escutando e observando, atento... Rafaela bate no instrumento para escutar o som... Gabriela pega o instrumento e sai girando-o. Sorri. A professora Nilsa comenta: “O João se assustou [com o som forte]”. Isso já havia acontecido em outras situações com esse instrumento. Por emitir um som, às vezes, forte, pode assustar alguns bebês. Mas, em geral, isso acontecia apenas uma vez e logo passavam a interessar-se por aquele novo som. É possível que remeta ao som das ondas do mar àqueles que já o escutaram ou, quem sabe, ao do útero materno.

Aproximo-me de alguns que estão perto do instrumento do “mar” e mostro outra vez como movimentá-lo para que se produza o som das ondas. Vários estão à minha volta, observando atentamente o instrumento... Depois, tocam juntos o instrumento. Quando conseguem movê-lo de modo que faça o som, uma delas exclama: “Êêêê!”. Depois, pega o instrumento e sai caminhando com ele nos braços. Faz sons e sorri. Diz: “Êêêê!”. Aqui,

lembro-me de Huizinga (2010) <sup>65</sup>, que diz que, no jogo, existe tensão, alegria e divertimento e não só alegria e divertimento. Pois foi necessário um esforço por parte de quem tirou som do instrumento para que o som saísse como o esperado. Mais tarde, com outros instrumentos que exigiam maior esforço para que se tirasse o som deles, essa tensão, que em seguida transformou-se em alegria e divertimento, apareceram em outros momentos, especialmente mais para o final do ano, quando muitas das interações com instrumentos haviam se complexificado.

Em um momento seguinte, digo: “E eu trouxe um peixe pra nadar no fundo do mar!”. Mostro o dedochê de peixe. Ana logo esticou o dedo pra pôr o dedochê. Eu ofereci, então, para pôr o peixe no dedo dela, mas ela não quis colocar. Brinquei com o peixe, como se ele estivesse nadando e brinquei com eles de tocar com o peixe em cada um. Alguns sorriram. Depois a Ana saiu com o peixe na mão.

Ofereço dedoches e convido: “Vamos cantar uma música de peixe”? Alguém toca junto o “mar”, agregando esta sonoridade à canção “Peixinhos do mar (quem te ensinou a nadar?)”. Começo a cantar a música com o acompanhamento de palmas. Vários vêm até mim com os dedoches. Sem interromper o canto, pego um pandeiro e começo a tocar acompanhando a música. Aos poucos, e sem interromper o canto para falar, eu vou alcançando instrumentos para a turma. Aqui, lembro-me de Fortunati<sup>66</sup> quando diz que devemos evitar uma “nociva invasão das palavras”, pois muitas vezes falamos muito e desnecessariamente durante os encontros com bebês e crianças pequenas.

Pude observar o corpo expressivo, a memória e a repetição através das ações da Marina L. Primeiro, ela me olhou e demonstrou corporalmente querer que eu desse a ela o reco-reco que eu estava tocando. Faço isso. Ela, então, toca com grande entusiasmo o reco-reco. Toca e dança girando em torno dela mesma durante um bom tempo. Em um momento seguinte, anuncio que iremos cantar a música nova que cantamos na semana anterior: “O sai preguiiiiça!”. Ela então repete o movimento que havia aprendido na semana anterior, de colocar a mão na boca, como que fazendo uma concha acústica para o som sair mais forte e para cantar enfatizando a frase “sai preguiça!”.

A interação dos bebês com a professora e instrumentos fez-se presente neste dia também. A Melissa fazia os sons das ondas do mar com o instrumento novo, mostrando orgulhosa para sua professora, que também demonstra alegria em assisti-la. A menina, então,

---

<sup>65</sup> Cf. também Richter e Fronckowiak, 2011.

<sup>66</sup> Cf. nota de rodapé 33.

alcança o instrumento para sua professora, que faz os sons das ondas do mar. Alguns bebês se juntam em volta dela para assisti-la também.

Com o intuito de sempre apresentar algo novo, mas também sempre retomar alguma história já vivida anteriormente, após admirações e explorações com o novo instrumento, *retomamos* a cítara. Eu digo: “Vocês se lembram da cítara que eu trouxe semana passada? Sons da cítara...Toco pra eles sem cantar a melodia de “Brilha, brilha estrelinha” (melodia W.A Mozart) . Rafaela, João e Melissa estão bem perto de mim observando e querendo tocar nas cordas. Alguns tocam. Há um encantamento em produzir sons mexendo nas cordas do instrumento. Por ser pesado e ter pontas, eu deixo que toquem, mas não que segurem o instrumento neste dia. Em um momento, a professora Jô senta pra participar junto. Melissa mostra a ela a cítara. Outra menina mostra a ela o mar. Estão todos tocando algum instrumento. Sons vocais, alguns cantados (alturas mais variadas do que a fala [TAFURI, 2008]). Paisagem sonora de percussão e pouca intervenção de fala.

Retomando o encontro anterior, convido-os a escutar o “Sai preguiça” para dançarmos juntos! Guardo a cítara, por segurança, mas deixo os outros instrumentos disponíveis. Antes de eu colocar a música no CD, algum dos bebês canta “sai preguiça!”, demonstrando que aquela nova canção havia permanecido em sua memória. Eu repito, exclamando: “Sai preguiça! Vai começar o sai preguiça”! Lucas estende a mão, expressando-se de uma forma como que querendo que eu lhe desse a mão para dançarmos juntos. Entendo que quer dançar de mãos dadas. Roda. Uma menina canta: “Sai preguiça!” Estão quase todos em roda, incluindo a professora, dançando alegremente. Termina a música e eu digo: “Vou botar de novo!”. Eu não estou na roda. Faço algumas fotos. Para continuar a dança e retomar uma música já conhecida, eu coloco “Xique-xique”, do mesmo CD do *Palavra Cantada*, para dançarmos e tocarmos juntos.

Fim da música. Eu digo: “Agora vamos guardar as coisas. Nós vamos escutar uma música bem calminha que se chama ‘Dorme, pequeno herói’, de Andrea Apostoli (2010)”. As professoras pedem pra eles me trazerem os instrumentos para guardar e eles vão trazendo-os, enquanto vou guardando na minha sacola. Eu digo: “A gente vai escutar uma música que o Gael gostou muito de escutar sexta de manhã”. Coloco então a música. Uma das meninas aponta para o aparelho de som e bate palma. Diz: “Esse”. Não entendo se ela gostou da música ou está querendo pedir para pôr outra... Ela senta no meu colo. Depois, levanta e fica atenta à música. Bate palmas várias vezes. Quando termina, ela bate palmas e diz “Ó, ó,”, demonstrando ter apreciado escutar a música. Ao final, eu digo, dirigindo-me a mesma menina: “Acabou a música?”. Ela aponta para o CD e diz “Mais. Mais”. Acabo pondo de

novo a música (apesar de já estar na hora da aula da outra turma). Ela fica atenta, escutando de pé. O restante da turma está andando pela sala, não aparecem bem no vídeo. Ouço bastante as vozes deles, balbucios, nada que eu possa definir. Vou terminando de arrumar minhas coisas enquanto deixo a música instrumental de orquestra tocar pela última vez. A mesma menina segue bem perto do som, atenta. Ela tenta se pendurar no balcão para ficar mais perto ainda da fonte sonora. Desiste e me chama apontando para o CD: “Esse. Esse”.

Há um choro de bebê na outra sala. Marina L. põe a mão no ouvido me mostrando algo como “estás escutando?”. Eu então percebo que ela quer me mostrar o bebê chorando e digo: “Tá escutando, Marina? Tem um bebê chorando na outra sala, né?”. E ela fica satisfeita por eu a ter escutado/entendido.

#### 4º

Nosso quarto encontro filmado aconteceu na sala dos espelhos, um local no andar térreo que possui recursos como DVD e grandes almofadas para sentar ou deitar. Neste encontro repetimos algumas canções como o “Sai preguiça”, com a qual todos se divertiram tocando/dançando e cantando, sendo que, desta vez, mais crianças cantaram o final de música, que diz “sai preguiça! Vai pegar outro freguês!”. Também brincamos com a canção do elefante que queria voar, inventando outros bichos que “queriam voar” a partir dos dedoches que eles tinham nas mãos, além de cantarmos e escutarmos a canção dos peixinhos do mar e os bebês também interagiram com o instrumento que faz os sons das ondas do mar e a ilustração do livro com os peixes e crianças no oceano. Ao final, assistimos a uma interpretação da canção “Peixinhos do mar (quem te ensinou a andar?)” no DVD **Tu toca o quê?**, do grupo *Tiquequê*(2012). Este DVD, e em especial a interpretação deles desta canção, me inspiraram a algumas propostas de arranjos das canções para propor às crianças.

Uma cena onde pude observar grande concentração e admiração por parte de uma das meninas foi quando, ao mostrar o livro com a ilustração dos peixes, ela demonstrou admiração como na primeira vez em que havia visto o livro. Fez alguns sons vocais que pareciam ser um comentário sobre o que ela estava vendo/vivendo. Outras crianças também olham o livro. A mesma menina segue observando atentamente a ilustração e agora aponta o dedo em cada figura que lhe chama a atenção, a menina, o menino, um peixe, outro peixe... Eu comento: “A menina... o menino... os peixinhos coloridos”, ela aponta cada peixinho outra vez. Depois, passa a mão na página do livro, com cuidado. Fica um tempo concentrada nessa situação. Eu mostro o livro pra outras crianças e a ela outra vez, pois estava muito interessada em continuar olhando o livro e assim fica com ele, admirando-o.

Convido-os a cantar a canção dos peixinhos do mar e proponho cantarmos batendo palmas. Mostrando como: palmas abrindo bem os braços antes de batê-las, imitando o movimento do rabo de um peixe. Essa proposta foi inspirada no DVD citado acima. Após alguns encontros, a turma se divertia em cantar batendo palmas e, mais tarde, alternamos as palmas com a batucada nos baldes coloridos que foram apresentados em encontros posteriores, adicionando novos elementos à mesma canção. Após cantar a música, mostrei como era o final dela, fazendo o som de peixe, aquele som que fazemos passando o dedo indicador nos lábios para imitar o som das bolhas de ar saindo da boca do animal. Esse final também foi inspirado no mesmo DVD e as crianças adoraram brincar com isso ao longo dos encontros posteriores, onde repetimos várias vezes aquela canção. Por isso, trago aqui palavras de minha orientadora Sandra Richter, quando, em um dos nossos diálogos, disse que “a linguagem não surge do nada, ela surge com tentativas, provas, experimentos, enfim de ‘laboratórios submergidos’. Precisa-se de tempo, de repetição. Música, linguagem, não ‘brota’. Tem que ser gestualizada, corporizada”<sup>67</sup>. Falávamos aqui sobre “laboratórios submergidos”, expressão utilizada por Malaguzzi (2004) para destacar um tempo de imersão nas experiências com e na linguagem, um tempo em que, muitas vezes, não podemos ver ou escutar os bebês dizendo ou cantando ou se expressando, mas sabemos que essa experiência linguageira é essencial para que a fala e o canto emerjam, pois a

palavra que virá depois não é um acontecimento repentino que nasce do nada: sai deste laboratório submergido e silencioso de tentativas, provas, experimentos para comunicar, que as crianças construíram para afinar seus instrumentos. Em primeiro lugar isto confirma que nenhum acontecimento é instantâneo, senão que comporta uma longa preparação. Também confirma, o desejo de comunicar, de organizar intercâmbios e interações, característica fundamental das crianças. (MALAGUZZI, 2004, p. 9).

No final da canção, eu pego o tambor do oceano e toco. As crianças assistem encantadas. Logo se aproximam para tocar. Melissa toca primeiro. Uma das meninas anda pela sala, cantando. Não define palavras, mas distingue-se a melodia da canção que eu estava cantando anteriormente. Duas meninas experimentam pisar no “mar”. Eu explico que não pode pisar para não estragar. Elas entendem. Eu mostro como se toca. Uma delas então toca o instrumento, girando-o lentamente e assim escutando suas sonoridades.

Brincamos com os dedoches, instrumentos e com a música do elefante. Muitas vezes, algumas meninas iam mostrar para a professora o que estavam fazendo. Queriam talvez compartilhar suas alegrias ou conquistas com aquelas professoras com as quais convivem

---

<sup>67</sup> Fala de Sandra Richter durante orientação em julho de 2013.

diária e intensamente. Essa também é uma ação recorrente das crianças. Em muitos momentos queriam mostrar ou olhavam para ver se suas professoras estavam vendo o que estavam fazendo, ações como tocar um instrumento, brincar com um dedochê e outras.

Encaminhando-nos para a última parte do encontro, anuncio: “Vamos escutar o DVD dos peixinhos do mar?”. Nilsa canta “fooi, foi marinheiro, foi os peixinhos do mar...”. Fico sempre feliz quando as professoras cantam as músicas junto, ou se lembram das músicas que cantamos em outros momentos e chegam cantando na sala! Para mim, é um sinal de que estamos juntas vivendo aquelas experiências com as crianças! Uma das meninas, em seguida, canta a melodia desta música. Depois se aproxima de mim, que estou abaixada para colocar o DVD para tocar. Ela aproxima o rosto de mim e diz: “Oiii!”. Eu respondo: “Oii!” e canto: “Foi, foi marinheiro, foi os peixinhos do mar”.

Começa o DVD. Coloco na música dos peixes e apago a luz. Quase todos os bebês assistem ao DVD de pé, alguns com instrumento na mão. Todas as vezes que acabava, uma das meninas pedia mais. Ela dançou e tocou pandeiro em vários momentos da música. Também foi até a TV e apontou algo na imagem que lhe chamou a atenção. Os demais dançaram em alguns momentos, em outros ficaram parados e atentos, assistindo à música que era novidade para a turma.

Naquele período, uma reflexão emergiu para mim com muita força: qual a importância de se ter um professor com formação específica em música ou em capoeira ou em artes ou em inglês etc.? Deve-se reivindicar o professor de música para o trabalho com música na educação infantil? Sim? Não? Por quê? Qual seu papel para uma educação do sensível desde o berçário e durante a educação infantil? Seria, como pontuou a professora Sandra Richter durante uma conversa em novembro de 2013, pensar que “não ensinamos aos bebês a música, mas sim o amor que temos pela música”, ao lembrar de Jorge Luis Borges ao dizer que “não ensinamos a linguagem, mas nossa relação com a linguagem”.

### **Junho:**

**“A criança aprende interagindo com seu ambiente, transforma ativamente suas relações com o mundo dos adultos, das coisas, dos acontecimentos e, de forma original, com seus coetâneos. Neste sentido, participa na própria transformação e na dos que o rodeiam.”<sup>68</sup>**

---

<sup>68</sup> MALAGUZZI (2004, p. 12-13).

## 5º

Encontro na sala dos espelhos. O objetivo principal deste encontro foi ofertar maior tempo para explorarem os instrumentos e menos músicas cantadas. Não escutamos nada no DVD nem no CD. Repertório: “Sai preguiça” e “Peixinhos do mar”. Pela primeira vez, consegui ligar a filmadora antes de a turma entrar na sala. A professora Jô entra com eles na sala, os organiza numa roda e me conta que a turma já sabe fazer “uma roda” e assim vão todos se sentando no chão juntos com ela.

Todos estão sentados, tranquilamente, esperando “começar a aula de música”. Eu busco o que trouxe para mostrar a eles: o tambor da Indonésia. Anuncio: “Olhem o que eu trouxe para mostrar pra vocês hoje! Um tambor da Indonésia!”.

Toco o tambor: “Tommmm”. Um som grave. Todos assistem atentos! “Tommmm”. Ficam muito atentos ao som que estou fazendo. Depois, toco um ritmo mais variado. Eles estão muito atentos. Logo começo a “passar o instrumento” para que todos tenham a oportunidade de tocá-lo/experimentá-lo. Primeiro, uma menina toca. Ela pega a baqueta, que é meio grande, e começa a tocar. Eu peço que toque com o outro lado da baqueta, pois um lado tem uma proteção de couro e do outro não. Ela toca de novo, do mesmo jeito. Peço e mostro como tocar do outro lado. A Jô também explica. Ela, então, toca como havíamos falado. Elogiamos. Ela fica muito feliz e toca mais um tempo, animada! Em seguida, passamos o tambor para o Gael. Ele gosta de tocar! Nessa hora, algumas crianças já estão com muita vontade de tocar também. Então, pego a sacola com outros instrumentos de percussão e vou distribuindo para que todos possam tocar juntos. Todos começaram a tocar seus instrumentos e vamos passando por cada criança o tambor “novo”!

Lembrei, durante a descrição do encontro, da pesquisa publicada no livro **Ritmos infantiles**, o qual me ajudou a pensar a minha investigação musical com crianças. Ao assistir o vídeo, notei que alguns ficam longo tempo tocando um mesmo ritmo no tambor novo. Tocam, param, repetem. Deixam o instrumento de lado e mais tarde voltam a ele. Ou, no caso de outros instrumentos que já conhecem, em um encontro seguinte buscam aquele instrumento que os interessou mais em encontro passado. Lembro-me agora, também, da palestra proferida pelo educador italiano Aldo Fortunati que diz que a cada encontro (aula) vai se desenrolando uma história e a cada novo encontro busca-se retomar aquela história adicionando-se novos elementos. E assim fui fazendo com relação a instrumentos, sonoridades e músicas. Sempre retomando algo e sempre adicionando um elemento novo aos encontros musicais com o Maternal A. Eu não me detive, porém, como no livro, em descrever quanto tempo cada criança ficou tocando cada instrumento. Contudo, pude observar as

diferentes formas e os diferentes tempos de cada um ao se aproximar do instrumento ou de criar uma intimidade com ele. Aqui, cabe pensar outra vez com Heller (2006, p. 56) o significado de “nos deixarmos levar pela música” estar em não haver necessidade de comandar os movimentos do corpo, pois “a expressão organiza ela mesma o corpo”.

Retorno ao relato. Ficamos um bom tempo tocando, experimentando os instrumentos disponíveis. O tambor “novidade” era bem maior do que os que estávamos utilizando até então, por isso, possuía uma sonoridade mais grave. Utilizamos (ou não) a baqueta grande para tocá-lo. Mostrei o instrumento, tocando-o com sua baqueta, porém, em alguns momentos, eles tocaram com ela e, em outros, diretamente com as mãos. Além dele, tínhamos, neste dia, instrumentos tais como: chocalhos (ovinhos), chocalho grande (prateado), chocalhos de plástico – um preto e dois coloridos “Disney” –, chocalho “bebês de madeira lilás”, sinos coloridos, pequenos pandeiros, reco-reco comum e de sapos, tambores pequenos, kabuletê. Enquanto isso, fazia algumas fotos.

Desfeita a roda, convido-os a tocar comigo a canção “Sai preguiça!” Começo a cantar e tocar o reco-reco. Logo, alguns se levantam e começam a dançar e tocar junto. Alguns estendem o braço, querendo o meu instrumento. Entrego-o para Gabriela, que sai caminhando e tocando. Ela, como outros bebês, gosta muito daquele instrumento. Pego o sapo que estava no chão para tocar. Léo vai até o tambor novo, que está no chão, e toca acompanhando a música. Por último tocamos “Peixinhos do mar (quem te ensinou a nadar?)”. Ao final do encontro, alguns escutam uma voz que vinha da rua. É a voz de uma professora que conhecem bem, a Kátia. Vão espiar na janela que há na porta da sala. Faço uma foto da Gabriela espiando a minha filmadora.

Foi bastante proveitoso o tempo em que cada um ficou tocando o que queria no tempo em que queria. Foi importante o tempo e o silêncio do ambiente para conhecerem o novo instrumento e a liberdade para que tocassem no início da aula, quando todos estavam mais atentos ao novo, aos colegas e a mim tocando, bem como no decorrer da aula, quando o instrumento novo ficou à disposição, misturado física e sonoramente aos outros instrumentos. Foi um encontro tranquilo e alegre, com momento inicial em roda, proposto pela professora Jô. Foi importante a organização e a paciência/calma da turma ao assistir os colegas tocando, cada um esperando a sua vez para poder tocar sozinho. Alguns bateram palmas para o colega, após este haver tocado o instrumento. Muitas vezes eu fazia isso também. O segundo momento (que durou mais tempo que o primeiro) também foi muito importante, porque estavam mais à vontade e confiantes para suas ações autônomas e jogo heurístico com os instrumentos musicais. Demonstram grande encantamento e curiosidade ao explorarem os



instrumentos e suas sonoridades. Aqui, torna-se fundamental lembrar as palavras de Falk (2004) ao afirmar que a confiança do adulto gera confiança na criança.

## 6º

Em nosso sexto encontro filmado, consegui chegar à sala antes das crianças, pois a turma anterior teve uma festa de aniversário e, assim, tive tempo a mais para me organizar melhor. Quando vi que o Maternal A já estava vindo para a sala, fui correndo organizar as coisas. Pude arrumar a sala de espelho, preparar a câmera, etc.

Estou terminando de organizar a sala e indo ligar o teclado que trouxe para o encontro quando eles chegam à sala. Digo: “Olá!”. Todos ficam me olhando e olhando especialmente para o teclado que trago nos braços, pois fazia alguns dias que eu não o trazia. Todos amam tocar teclado! Eu já vou anunciando: “Olhem só o que eu trouxe outra vez, o teclado”! Lucas abre um sorriso quando vê o teclado! Percebo que estão todos em volta de mim, alguns sentados e outros de pé. Digo “Vamos ligar o teclado?”. O teclado está no chão. Logo alguns começam a tocar. Pego a minha sacola com instrumentos de percussão e falo: “Aqui tem mais instrumentos”. Vou distribuindo para quem quiser, dizendo os nomes deles e também dos instrumentos como vinha fazendo.

Gael se aproxima para ver uma das meninas que está tocando o pau-de-chuva. Ela repete várias vezes o movimento para escutar o som da chuva. Observo, nesta cena, duas questões essenciais na aprendizagem dos bebês: co-aprendizagem entre os dois e repetição.

Ofereço o chocalho grande para Melissa que, prontamente, estende a mão para pegá-lo. Ela passa uma das mãos pelo instrumento, como que reconhecendo sua forma e em seguida começa a tocá-lo, chacoalhando-o. Todos estão *barulhando* (LINO, 2008), tocando do seu jeito os instrumentos disponíveis e muitas vezes fazendo sons vocais.

Há um botão no teclado que toca um ritmo dançante. Em todo o encontro em que o teclado está disponível, alguém aperta este botão e toca junto o teclado, dança no ritmo, ou toca percussão junto. Alguém desliga o teclado sem querer. Duas meninas examinam o teclado para ver o que houve. Rafaela segue tocando nas teclas, mas não sai som nenhum. Uma delas começa a examinar os botões e, em seguida, consegue resolver o problema sozinha. Era o volume que estava no mínimo. Voltam a tocar. Através de uma ação autônoma, conseguiu resolver o que precisava.

Em um determinado momento, mudo a câmera de lugar, porque me dou conta que onde está não capta a maioria dos bebês e suas ações. Neste momento, vejo Lucas tocando pandeiro nos tempos fortes e cantando “có, có, có”, “có, có, có”. É importante ressaltar que, durante um tempo desde o início dos encontros, o Lucas me estranhava um pouco. Durante o

começo do ano, até chorava e ficava no colo das professoras. Foi a primeira vez em que o vi tocando, dançando e cantando muito, se divertindo muito, rindo e sorrindo muito!

Eu pergunto: “Quem é que se lembra da música da pipoca?”. Neste momento minha ideia foi a de retomar algumas das músicas que já foram trabalhadas em muitos outros momentos/encontros com eles para observar “o que ficou”, as memórias que ficaram do repertório até ali. Diferentemente do encontro passado, o objetivo era o de retomar algumas músicas e aproveitar a presença do teclado para escutar possíveis memórias sonoras/expressivas. Começo com a música da pipoca. Alguns passam a se mexer, tocar, dançar! Lorena, que estava tocando e dançando, canta “pó” “pó” no “poc” da pipoca. Ana Luísa toca o teclado comigo.

Depois de terminar a música da pipoca, pego um sino e começo a tocar. Gael, com seu sino, toca como eu. Pergunto: “Quem se lembra da música do *“Frère Jacques?”*”. Eu entrego meu sino para uma das meninas. Gael faz movimentos com a boca, fechando os lábios, parecendo querer cantar um som de “p” no “poc” da pipoca.

Canto “din, din, dom” repetidamente. Uma das meninas começa a me olhar com cumplicidade e canta junto a mim “din, din, dom”, “din, din, dom”. Outra menina comemora: “Eeeeeee!”, ao final da música. Eu repito a música e ela também canta “din, din, dom”, tocando pandeiro e dançando. Lucas se levanta e vai devagarzinho até um sino que estava no chão. Pega e começa a tocar. Aproxima-se do teclado e toca alegremente o sino. Gael também está tocando um sino. A Melissa também está com um sino e toca enquanto cantamos o *“Frère Jacques”*. No final, eu digo: “Muito bem!” e bato palmas. Convido-os a cantar mais uma vez.

Lucas pega dois chocalhos e sai tocando em direção à câmera. Posso escutar e ver que ele também canta comigo o “din din dom”, enfatizando o “dom”, bastante concentrado na música! Quando acaba a música, eu bato palmas e o Lucas levanta alegremente os instrumentos para o alto! Em seguida, João, uma das meninas e Lucas batem palmas alegremente. Alguns dão uns gritinhos de alegria. Eu exclamo feliz: “Todo mundo se lembrava desta música!”.

A partir do vídeo, pude observar uma cena de solidariedade, em que uma menina vai buscar um pandeiro que estava no chão e leva-o para emprestar a outra menina, que estava sem instrumento naquela hora. Esta aceita e passa a tocar o pandeiro. Depois disso, as duas, juntas, tocam seus pandeiros.

Uma cena que demonstra um movimento recorrente nos encontros é a descrita abaixo, em que se pode observar as interações entre pequenos grupos, duplas e a interação com os

instrumentos e com os adultos. João está de pé atrás do teclado, de frente para mim, animado. Ele me olha, sorri e me oferece um ovinho, como costuma fazer seguidamente: vem até mim e me oferece algum instrumento ou objeto. Gael, durante a música, está sentado, um pouco afastado da maior parte do grupo, com um tambor e outros instrumentos, explorando-os. Ana Luísa está perto dele, fazendo a mesma coisa. Novamente aqui, a ação dos bebês remete ao conceito de jogo heurístico e de ação autônoma, além da repetição. Lorena está agora com o pau-de-chuva, que é pesado, tentando fazer sons com ele.

Melissa se aproxima e vem tocar no teclado. Eu digo: “Agora a gente vai cantar a música da sopa<sup>69</sup>!”. Assim que eu começo a cantar e tocar, Lucas fica entusiasmado e começa a cantar algo como “nenéem”, a tocar e dançar. Rafaela começa a tocar pandeiro. Quando eu pergunto na música “será que tem...?” e digo o nome de alguma coisa que pode ter na sopa, alguns respondem sim ou não, ou canto: “Será que tem.....” e faço uma pausa pra eles falarem. Alguns dão alguma resposta sonora neste momento, embora eu ainda não identifique o que querem dizer. Mas eu respondo “teeem”, ou “nãooo”. Uns respondem “não”, outros respondem “teeem”. Alguns cantam junto. Alguém canta a parte “é um, é dois, é três”. Lucas dá uns gritinhos. Em seguida, canta “nenéem”. Quando acaba a música, bato palmas e digo: “Muito bem!”. Lucas bate palmas também.

Eu me aproximo da maior parte da turma e pergunto: “Eu quero saber quem é que sabe os passos de capoeira?” (pois eu havia assistido à aula de capoeira na semana anterior). Continuo: “Eu vi que vocês sabem cantar a música do caranguejo. Vamos cantar a música do caranguejo?”. Começo a cantar. Gael, Giovana e Lorena dançam conforme já sabiam, com os movimentos nas partes “palma, palma, palma/pé, pé, pé/roda, roda, roda/caranguejo peixe é”.

No momento em que me organizo para colocar a música no CD, ouço os *barulhares*, cada um tocando o que está com vontade e muitos sons vocais que eu não sei/posso descrever. Sons de alegria, sons “cantados”, pequenas conversas entre eles talvez...

Passam alguns instantes e eu vou pegar a minha flauta doce. Digo: “Uma outra música... Escutem só essa, ó” e toco “Cai, cai, balão”. Ficam todos prestando atenção em mim. Em seguida, canto a música para eles. Ficam atentos e sem tocar os instrumentos. Não vi na hora, porém Lucas vai até o teclado, fica tentando ligar ou aumentar o volume até que consegue e começa a tocar junto enquanto eu canto. Depois que eu termino a música, não falo nada. Alguns também vão para o teclado. Eu os deixo à vontade e tento fazer algumas fotografias. Ana Luísa vem e espia o visor do telefone com o qual estou fazendo uma foto.

---

<sup>69</sup> Palavra Cantada. Brincadeiras musicais. Vol.1.2010

Lucas e uma das meninas estão tocando teclado enquanto uma das bases rítmicas do teclado toca sozinha. Faço algumas fotos.

### 7º

Novo encontro, o sétimo filmado. Neste dia, consegui chegar antes na sala e pude organizá-la de uma maneira diferente. Coloquei uma almofada e um instrumento para cada um de modo que, quando chegassem, pudessem se dirigir ao lugar/instrumento que mais lhes interessasse. Busquei, com isso, favorecer ações autônomas com relação ao espaço e aos instrumentos disponíveis:



Essa organização do ambiente só foi possível em alguns dias, tendo este sido o único gravado. Na organização dos meus horários na escola, não havia intervalo algum entre as turmas. Este dia foi atípico, pois aproveitei que a turma anterior não iria ter música por conta de um aniversário no mesmo horário.

Consigo ligar a câmera antes que os bebês cheguem à sala. Escuto sons das crianças e das professoras se aproximando. Estão descendo as escadas que dá para a sala de espelhos. Muitas vezes, eles vêm do pátio, mas, neste dia, vieram da sua sala que fica dois andares acima. Alguns instrumentos estão posicionados junto às almofadas: sino vermelho, sino prateado, pandeiro pequeno, chocalho prateado, tambor pequeno (ásia), reco-reco grande de sapo, dois pandeiros pequenos e tambor pequeno (argentino). O teclado está no chão, completando a roda. Vou até a porta para recebê-los. Digo: “Oi! Vamos entrando!”. Gael entra, observa, tropeça num sino e logo se abaixa para pegá-lo. Alguns entram em seguida. A professora Jô vê a sala organizada e exclama: “Olha! a profe já preparou tudo! Cada um escolhe uma almofadinha, profe?”. Eu concordo. Sigo recebendo os que estão entrando.

Assim eles vão chegando e percebendo que há vários instrumentos no chão, junto às almofadas, para escolherem aquele que tiverem vontade.

Quando anuncio que vamos cantar, eles começam a tocar mais os instrumentos de percussão. Eu digo que vamos pular a fogueira de São João e mostro como. Coloco a fogueirinha que fiz amassando papel de celofane laranja e digo “dá a mão” pra um deles. Vou mostrando e fazendo junto. Uma das meninas ama! Logo, estende os braços, sorrindo. Brincamos de pular a fogueira por um tempo. A turma se diverte! Cada um a sua maneira! Uns querem pular sozinhos, mesmo parecendo uma “grande aventura”, ou por isso mesmo! Outros me solicitavam a mão para fazermos juntos...

Algumas considerações: a posição da câmera, neste encontro, ficou bem na altura das crianças. Meu rosto quase não aparece e os deles, em alguns momentos, também não. Porém, na totalidade, as crianças aparecem bem de perto. O encontro foi curto, pois chegaram um pouco mais tarde neste dia, mas bastante significativo. Pude observar que, em todos os diferentes momentos que vivemos, estavam todos envolvidos e imersos no ambiente sonoro/musical. Em nenhum momento algum bebê ficou incomodado ou procurou colo das professoras que, durante todo o tempo, estavam atentas e presentes.

Todos dançaram, tocaram e cantaram a seu tempo e a seu modo. Não escutamos nenhuma música no aparelho de som. A sonoridade do encontro foi rica. Para enriquecer o relato, resolvi dividi-lo nos diferentes momentos, abaixo.

Primeiro a chegada, o reconhecimento dos instrumentos e o tempo para a escolha e o manuseio dos mesmos. Depois, o convite para cantar e “pular a fogueira”. Enquanto uns pulam, outros tocam os instrumentos de percussão. Eu canto e os ajudo a pular. Alguns estendem a mão. Lorena prefere tentar sozinha. Pergunto se quer ajuda, ao que ela responde “não”. Ela observa, observa, tenta caminhar por cima, observa... Eu digo “vamos cantar pra Lorena pular”. Então, retomamos a música e eu toco pandeiro. Ela “atravessa” a fogueira sozinha! João também. Melissa e Gabriela divertem-se pulando a fogueira de braços dados comigo. Cada um diverte-se a seu modo. Alguns ficam sentados com os instrumentos, enquanto outros estão pulando.

Em um terceiro momento, vou para o teclado tocar e cantar “Capelinha de melão”. Alguns se aproximam do teclado e tocam comigo, outros tocam sentados na almofada, outros, ainda, tocam e dançam de pé.

No quarto momento, cantamos “Alô, alô<sup>70</sup>” com percussão. Eu canto e toco de pé. Vou cantando/perguntando “e você, se parece com quem, com a sua mãe ou com seu pai?” alguns “respondem” com som vocal, mas não compreendo a resposta. Alguns fazem que sim com a cabeça. Lorena cantou “Como vai?”!

No momento seguinte, eu canto e toco “Sai preguiça!” no teclado. Marina L. dança e faz o movimento como eu costumo fazer na hora de cantar/exclamar “sai preguiça”. Ela está dançando e tocando ao meu lado. Algumas partes ficam cortadas no vídeo. Pena! Quando começo a cantar e tocar a música, Ana sai com um chocalho em cada mão, tocando alegre em direção às professoras. Melissa também costuma tocar e olhar pra ver se as professoras estão vendo o que ela está fazendo. João sai com um tambor e chocalhos numa mão e toca um chocalho com a outra mão! Ele adora carregar vários instrumentos nas mãos! Nesta altura, há outros instrumentos pela sala. Em um dado momento, João enxerga minha sacola e vai tirando outros instrumentos de dentro! Também a “fogueira” está pela sala, alguns pegam, manuseiam, observam, sacodem... Alguns cantam “aaaa” no final de “sai preguiçaaaa!”. Vários estão em volta de mim e do teclado nesta hora. Gael e Melissa estão nas almofadas, sentados. João vem e me entrega um chocalho. Há muitos sons vocais das crianças durante o encontro. Muitos sons deles no teclado, sozinhos ou comigo, sinos, pandeiros, tambores, cantos, algumas falas das professoras. Uma professora de outra turma entra na sala e pergunta até que horas ocuparemos aquele espaço.

Para finalizar o encontro do dia, cantamos e tocamos a música da pipoca com canto, teclado e percussão. Depois, eu saio do teclado e deixo que toquem à vontade. Ao assistir ao vídeo, vejo João num canto do teclado e a Lorena no outro. João toca algumas notas e sorri. Por último, convido-os a guardar as coisas. Eles ajudam. Melissa vem me trazer o pandeiro grande. Eu agradeço. As professoras começam a organizar os bebês para saírem da sala.

## 8º

Nosso oitavo encontro aconteceu na nova sala da turma. Neste dia, brincamos muito com uma “novidade”: os baldes de plástico coloridos. Logo no início, disponibilizei os baldes para a turma. Fizemos diversas experimentações com os eles como colocar o balde na cabeça, usar o balde como microfone e o balde também para guardar coisas. Enfim, brincar com os baldes! Esta foi a primeira vez que não deixei disponíveis os instrumentos de percussão com o

---

<sup>70</sup> De Jorge Ben, presente no DVD de Tiquequê. 2012.

objetivo de favorecer experiências com novos sons e objetos. Somente no final, usamos alguns pandeiros pequenos.

Neste dia, as professoras da turma participaram um monte junto. Cantaram, tocaram, batucaram e dançaram! Foi muito legal! Sempre atentas ao que as crianças estavam fazendo, bem como ao que eu estava propondo, ajudaram a conduzir as crianças para que participassem das propostas.

Depois de explorar os baldes, eu canto a canção “Peixinhos do mar (quem te ensinou a nadar?)”, com palmas e percussão no balde. Vários fazem comigo! Faço o final com som de peixinho. João imita o “som do peixe”, passando um dedo nos lábios. Vários batucam animados! Após, canto “Alô, alô”, batucando. Eles seguem se divertindo ao tocar. Fiz algumas fotografias: Gabriela cantando comigo o “vai, vai, vai vaaai, vai, vai, vai!” da música. “Alô, alô, como vai? Alô, alô, como vai? E você, se parece com quem, com a sua mãe, ou com seu pai?”, tocamos o balde/tambor! Primeira vez! Aproveitei esse instante com ela e repeti a música algumas vezes.

A professora Jô está com a Dani no colo (dormiu após chorar um pouco). Ela sorri encantada olhando a Gabriela cantar e tocar... Deste momento, há fotografias da Lorena com os baldes. Durante um momento de “pausa”, fiquei uns minutos sem cantar, deixando-os à vontade pra tocar. Tirei fotos, passei perto de cada um... Ao longo dos encontros, cada vez mais, podia escutá-los cantando com grande entusiasmo e alegria.

Pergunto: “Quem é que quer pular a fogueira de São João?!”. Pulamos a fogueira, retomando os encontros anteriores. Uma das meninas me pede pra pegar o pandeiro. Como eu estou ajudando os bebês na brincadeira de pular a fogueira, peço para ela tocar o pandeiro para continuarmos a brincadeira e ela toca, ajudando a dar ritmo à brincadeira! João, Gabriela, Melissa e Lorena pulam a fogueira. Os demais estão sentados no tapete com os baldes. Convido Lucas para pular a fogueira. A professora Jô o incentiva a vir. A Jô diz: “Pode ir que eu fico com o teu balde”. Ele, então, entrega o balde para a Jô e vem em minha direção. Estende os braços pra eu “pulá-lo” na fogueira. Lorena “atravessa” a fogueira sozinha. Alguns pulam: primeiro comigo “pulando-os”, depois com apenas uma mão e, no final, uns já vão sozinhos.

Convido-os pra dançar/escutar a música “Noite de São João”, de Kleiton e Kledir Ramil(2005). Vou até o Yan, que havia passado quase todo o encontro sentado, e convido-o pra dançar junto. Enquanto vou colocar o CD no aparelho de som, alguns me seguem e ficam observando o que eu estou fazendo. Yan levanta-se e saiu dançando. Ele havia ficado todo o tempo observando o que acontecia, atentamente. Tocou balde, também sentado. No início, na

entrada dele na nova turma, ele costumava ficar mais sentado, tranquilo num lugar, tocando, observando... Com o tempo, passou a estar bastante integrado ao grupo, a dançar e a se divertir, especialmente tocando teclado e dançando. Eles gostam muito de dançar!

João dança muito animado, gira e bate palmas como eu estava batendo. Uma das meninas pede pra escutar “mais”. Escutamos outra vez a canção “Noite de São João”. Durante a escuta, faço uma foto que gosto muito, da professora Nilsa e da Ana Luísa brincando com os baldes na cabeça: interação e brincadeira entre adulto e bebê. Em seguida, a menina volta a me pedir “mais”. Explico que preciso guardar as coisas, pois tenho aula de música em outra turma.

No entanto, assim que a faixa seguinte do CD – “Maria fumaça” – começou, alguns, como Gael, Giovana e João, dançam ainda mais animados. Eu não havia planejado isso, mas decido deixar tocando e começo a organizar o ambiente. Gael dança empolgado! João e algumas meninas também. Termina a música “Maria fumaça” do Kleiton e Kledir. Batemos palmas. Uma das meninas diz: “Mais!”. Quer ouvir outra vez, porém já não há mais tempo.

Como eu consegui montar rápido a filmadora neste dia, logo no início da filmagem aparece uma pequena conversa entre mim e as professoras e também aparece elas falando com as crianças. Conversávamos sobre minha sacola, etc. A professora Jô disse: “O que será que a professora Clarice trouxe nessa sacola tão grande?!”. Instigando os bebês para a aula de música. A professora fez a sugestão de que eu poderia colocar na lista de materiais alguns pequenos instrumentos, o que achei muito interessante.

Essa conversa com a professora me faz pensar que as creches e as escolas precisam disponibilizar instrumentos como parte dos materiais pedagógicos, pois todos os instrumentos utilizados nos encontros foram sempre levados por mim. Penso que seja importante que a escola possa disponibilizar, como parte dos materiais, instrumentos musicais para que as crianças possam conhecê-los/brincar com eles, explorá-los, não somente na “aula de música”, e sim ter experiências sonoras diversas e diversificadas em diferentes momentos. Além de instrumentos musicais, também outros materiais sonoros, como, por exemplo, os tais baldes coloridos, ou canecas de lata, copos de plástico, entre outras possibilidades. Um importante resultado desta reflexão com as professoras é que conversei com a diretora da escola e ela concordou em providenciar uma sala de música com instrumentos e também mais tempo para os encontros, especialmente com os bebês e crianças bem pequenas. Então, é possível que no próximo ano já aconteçam algumas melhorias que favorecerão experiências sonoras e musicais. Quem sabe...



### Julho:

**“Mas o tocar *já é* o pensamento do corpo; o pensamento não está no corpo, ele não é um objeto solto dentro de uma caixa: o corpo é pensante. Não estamos num corpo, não ocupamos um corpo: *somos* um corpo.”<sup>71</sup>**

### 9º

Nono e penúltimo encontro gravado. Todos os bebês estavam presentes, inclusive os bebês em adaptação na turma. O encontro foi na sala deles. Diferentemente de quando fazemos na sala de espelhos, eles já estão todos lá me esperando. A primeira parte foi com os baldes e com as canções “Peixinhos do mar” e “Alô, alô”. A segunda parte, com instrumentos de percussão. Na terceira parte, a turma estava com baldes e instrumentos à disposição, favorecendo diferentes escolhas: dança/movimento, tocar com baldes e/ou instrumentos. Cantamos e tocamos a marchinha de carnaval de Chiquinha Gonzaga “Ó, abre alas” – do CD **História da música popular brasileira para crianças** – e, em seguida, escutamos a música no CD.

Quando chego, toda a turma está no tapete grande, perto da janela. Essa sala é ótima, bem ensolarada e arejada. Chego e vou colocando a câmera no lugar. Alguns ficam me olhando. A sala está relativamente silenciosa naquele primeiro momento. Estão todos tranquilos.

Pego os baldes, me ajoelho na roda com eles e começo a distribuí-los. Alguns vêm até mim querendo pegar os baldes, que já conhecem. Eu digo: “Baldes pra gente tocar!”. Entrego um para o Gael, dizendo “um para o Gael”. Ele, na hora, começa a tocar! Depois eu digo “um para o João” e alcanço um balde para o menino. João pega o balde e fica com ele na mão, de pé. Em seguida, eu digo “pro Léo, um azul...” ele pega o balde e toca direto. Logo eu digo: “Um balde pra Dani! Quer um, Dani?”.

Enquanto isso, Marina L. esta de pé esperando um balde para ela. Movimenta-se rapidamente, flexionando os joelhos, como se estivesse ansiosa em ganhar um também. Vários se levantam ao mesmo tempo (estavam todos sentados em roda, organizados previamente pelas professoras). Daniel, que recém havia ganhado seu balde, toca um pouco e segue caminhando. Eu sigo distribuindo os baldes. Digo: “Um pra Gabriela...”. Gabriela logo pega o dela e sai batucando. Mais tarde, põe na cabeça um, outro põe a sua frente e começa a batucar... Em seguida digo “um pro Yan” e entrego a ele.

---

<sup>71</sup> HELLER (2007, p. 65).

Uma das meninas me mostra seu balde e me diz: “É preto”. E eu digo “é preto!”, concordando. Depois ela se dirige à professora Jô e diz “é preto!” e a professora responde, concordando também. Alcanço um para o Lucas. Ele pega, arruma o balde bem a sua frente, entre as pernas, e começa a batucar. Depois alcanço um para a Marina L. (que neste momento já está sentada esperando). Por fim, um para a Lorena (ganha o balde e já começa a batucar nele), para a Melissa e um para a Ana.

Após eu ver que todos já ganharam seus baldes, eu digo: “Agora um pra mim”. Sento na roda e pergunto: “Todo mundo tem balde? Vamos coloca-los na frente assim...” (mostro como). Alguns já estavam com os baldes nessa posição por já terem visto outras vezes, por as professoras já terem ajudado outras vezes, etc... Começo a batucar no meu balde. Marina L. faz também! Lorena também batuca animada! Lorena e Melissa colocam seus baldes na cabeça.

Nesse momento, eu faço uma proposta musical a eles: “Vamos tocar bem forte os baldes?”. Depois proponho tocarmos bem fraquinho (dinâmica FF/P). Eu estava em dúvida se fariam ou achariam interesse fazer o que propus, mas todos fizeram com entusiasmo! Vou falando um por um o nome e dizendo para que toquem. Eles, na maioria, o fazem. Eu digo: “Toca Léo, bem forte!”. Ele toca!

Vejo que um dos bebês está com um telefone celular. Pergunto às professoras: “Aquele telefone é de brinquedo ou é de alguém?”. Elas respondem que é de brinquedo. Rimos! Eu pensei que fosse de verdade... Retomo dizendo “quem é que toca o balde beem forte?!”. Marina L. toca rápido e forte! Vou convidando um a um pra tocar forte!(vou chamando pela ordem da roda). Digo: “Toca, Gael! Toca, Léo!”. Léo toca e Gael toca em seguida! “Toca, Yan!”. Cada vez que eu digo “toca” eu batuco um ritmo no balde também. Digo “toca, João!”, “toca, Lucas!”. Yan e João ficam me olhando... Lucas, que estava com um balde na cabeça, tira e fica observando... “Toca, Marina [L.]”. Ela toca. “Toca, Lorena!. Lorena tem um balde verde!”. Ela toca. “E a Melissa, tem um balde verde? Toca, Melissa!”. Ela toca. Lorena e Melissa seguiram tocando em alguns momentos. Marina L. também. “E a Ana? Toca o teu, Ana!”. “E a Rafaela!”. “E a Gabriela? Toca, Gabriela!”. Ela toca sorrindo! Elogio: “Muito beem!”. “E o Dani, toca o teu Dani!”. Ele está com um balde a sua frente. Eu batuco no balde dele, como um convite. Digo: “Muito bem!!! De novo!” e batuco forte no balde. Alguns batucam comigo nos seus baldes. Lucas batuca animadíssimo, levantando os braços alto antes de tocar o balde! Batuca tão intensamente que quase cai para trás.

Um pouco mais adiante eu falo: “Agora a gente vai cantar a música dos peixinhos do mar, que é com as palmas [bato as palmas] e com o balde [batuco no balde]”. Eles já

conhecem e alguns já sabem tocar com palmas e baldes. Como eu já tinha visto a Marina L. alternar palmas e baldes, acabo dizendo: “É primeiro com as palmas e depois com o balde, ó Marina?”. Marina L. faz com palmas e depois no balde como eu. Muitos batucam no balde o ritmo! Gabriela batuca no balde também, se movimentando no pulso da música para frente e para trás. Melissa toca com uma mão o balde, Gael e João tocam também. Gael experimenta tocar também na lateral do balde, que é furada. A professora Denise toca junto, batendo as palmas e batucando num balde. Eu digo “de novo!” e de novo a Marina L. alterna palmas e baldes como eu. Vejo que a Rafaela também está o tempo todo tocando no balde!

Pergunto, já mostrando: “Como é que é o final?”. João e uma das meninas fazem o “peixinho” passando o dedo na horizontal nos lábios. Exclamo: “Muito bem!! Palmas!!”. E bato palmas para a turma. A professora Denise também bate palmas.

Estão todos na roda. Quase todos com o balde posicionado à frente, sem que eu peça. Começo a cantar e a batucar o balde. Léo toca e toca, movimentando todo o corpo com a música. Uma das crianças canta “aaaaaaa” na hora do “maaaaar”.

Alguém grita “eeee”. Eu digo “eee! Muito bem! E o final?”. Faço o “peixinho”. Gabriela faz o final. Alguns estão circulando ou de pé no tapete. Léo está tocando. Alguém está cantando. Rafaela está tocando. Dani me traz uma bola para eu ver. Alguns estão de pé.

No próximo momento, parei um pouco de cantar e comecei a fazer algumas fotos. Emergem no vídeo sons de baldes, balbucios... estão todos mexendo com os baldes, seja sozinho, seja interagindo com algum colega e o balde do outro. Faço fotos do Léo tocando um balde de pé e muito entusiasmado, movimentando o corpo todo.

Ana vem para o meio da roda falar com a professora que está ali. Digo que vamos cantar o “Alô, alô”. Olho para Gabriela e digo: “A Gabriela tocou e cantou semana passada!”. Marina L., com um balde na cabeça, movimenta-o com os braços no ritmo da música que estou tocando. João, Gael, Gabriela, Lorena, Melissa, Marina L. estão batucando o ritmo da música. Rafaela, de pé, cantarola junto à música e batuca o ritmo no telefone que tem na mão.

Lorena pega um celular de brinquedo e fica dizendo “alô, alô”. Eu não tinha me dado conta no dia, mas a música fica repetindo “alô, alô” todo o tempo e ela foi fazer isso no telefone... Depois, sai cantando “alô” sem o telefone. Nesse momento, vários estão andando pela sala, alguns com baldes na cabeça, outros tocando.

Gael está cantando “vai, vai, vai” de pé, batendo palmas e dançando, se balançando lateralmente como gosta de fazer. É a primeira vez que canta assim. Gael dança, bate palmas e canta a música “Alô, alô”.

Léo começa a cantar empolgado “vaaai, vai vaiiii”, tocar os baldes e dançar! Léo segue tocando e cantando “vaiiii”! João toca seu balde distante do grupo e bem perto da câmera. Léo segue cantando e põe um balde na cabeça. Em seguida, pega dois baldes na mão, sempre cantando. Mais uma vez lembro-me de Heller, quando escreve que “sei de mim esquecido de mim; não percebo para, somente então, tomar a decisão de mover-me: movo-me perceptivamente, sem antes e depois, apenas expressão viva em contínua atualização” (HELLER, p. 71-72).

Mais tarde, pego a sacola e distribuo os instrumentos. Alguns já estavam querendo pegá-los antes. Seguimos cantando “Alô, alô” e pegando os instrumentos. Uma das meninas pega um pandeiro e começa a cantar “có, có, có”... Na hora eu não escutei, somente a partir do vídeo pude ver e rever cenas como essa mais de uma vez. Foi interessante notar que ao pegar um instrumento musical, de alguma forma, já remetia a cantar talvez uma música específica, possivelmente uma de suas preferidas, a já citada música da “Galinha Pintadinha”. Naquele momento eu seguia cantando “Alô, alô”.

Mais para o final do encontro, proponho conhecerem uma música nova, “Ó, abre alas”, da Chiquinha Gonzaga. Pego, então, o livro da Chiquinha (FIDALGO; SALOMÃO, 2010) pra mostrar e contar um pouco sobre ela. Conto que o primeiro brinquedo que ela ganhou foi um piano. Vou contando a história. Muitos se aproximam para ver o livro e ouvir melhor. Eu conto que foi a Chiquinha que inventou a música que iríamos cantar. Alguns olham o livro. João vem querendo pôr a mão nele, fica olhando atento. Alguns seguem tocando os instrumentos no tapete. Vou me aproximando de cada um para mostrar o livro. Melissa e Giovana observam atentas. Rafaela, Melissa e Marina L. estão observando a mim e ao livro, atentas, enquanto eu conto a história da Chiquinha.

Depois de contar a história e mostrar o livro, eu os convido para escutar e dançar a música “Ó, abre alas” no CD! Vejo no vídeo que o Lucas está, nesse momento, cantando “vai, vai vaaai” da música que cantamos anteriormente. Enquanto me encaminho para pôr o CD, ouço alguns cantando “vai, vai vai”. Léo também está cantando “vai, vai, vaiiii”. Com a ajuda dos vídeos foi possível observar que era bastante comum, depois de parar de cantar/tocar uma música em grupo, alguns seguirem cantando a mesma música por algum tempo. Ritmos, memórias que duram no corpo.

Isso me faz pensar que o “meu tempo” para passar de uma música a outra possivelmente não seja o mesmo tempo esperado pelas crianças para interagir, viver uma canção. Em todos os momentos de “pausa” minha, em que não estou tocando, falando ou

cantando, há alguém tocando um instrumento ou cantando. O que se observa também nas pausas entre músicas ou enquanto contei a história.

Enquanto coloco o CD para tocar e estão quase todos a minha volta, eu digo: “Vamos escutar essa música? Vamos?”. Apenas Gael está sentado, concentrado, com sinos na mão. Lorena também está em um outro canto, perto do espelho. Daniel está caminhando pela sala. Gael estava com um sino em cada mão e, quando começou a tocar a música, ele começa a balançar os sinos. Eu tiro Melissa para dançar. Ana pede pra dançar junto. Dançamos as três de mãos dadas, contudo Ana logo solta as mãos e sai dançando sozinha.

Ao final da música, eu digo “vamos ouvir de novo?” e ponho outra vez a música para tocar. Gabriela coloca vários instrumentos dentro de um balde e sacode o balde pra escutar o som. Depois despeja os instrumentos no chão. A professora Jô dança junto e bate palmas. Em seguida, Melissa desliga a música. Eu vou ver o que houve. Ela havia diminuído o volume. Aumento o volume outra vez. Danço de novo com Melissa. Ela havia esticado os braços, me convidando para dançar junto e girá-la como eu havia feitos antes. Léo toca sapo e dança, flexionando os joelhos. Vejo no vídeo que a Lorena está “falando no celular” e se olhando no espelho. Yan fica olhando para o visor da câmera, bem de perto. A Jô o chama. Acabou a música. Faço fotos com uma visão geral da sala enquanto escutávamos “Ó, abre alas”.

Léo diz “tchaaau”. Ele costuma fazer isso quando percebe que o encontro está acabando. Começo a guardar as coisas. A Jô diz para a Gabriela: “Conta pra professora quem é que fez essa roupa pra ti.” Ela responde “a vovó”. Exclamo: “Que linda esta roupa!”. Léo diz “tchaaau” novamente e abana. Depois, os convido a ajudar a guardar as coisas. A Jô também os convida para ajudar. A professora vai guardando e diz pra alguém “outro dia a profe Clarice traz de novo”. Eles vão ajudando a guardar os instrumentos na sacola que está nas mãos da Jô. À medida que eles vão ajudando a guardar os instrumentos, nós os elogiamos e agradecemos. Muitos, antes de guardar o instrumento que tem na mão, tocam mais um pouquinho antes de colocá-los na sacola, como de costume fazem. Observo que o Léo está já em um cantinho da sala, sentado em uma cadeira de plástico, concentrado, sozinho. Rafaela toca o pandeiro e diz “eee” e depois me entrega. Léo olha para a turma. Quase tudo guardado. Quase silêncio...

## 10º

Décimo e último encontro filmado. Esta foi a última filmagem da pesquisa e o último encontro de música antes das férias de julho. Estavam todos os bebês presentes, inclusive os bebês novos na turma. Também as três professoras que participaram junto na pesquisa

estavam comigo: Jô, Nilsa e Denise. Esta esteve mais presente mais para o final do semestre. A Denise também trabalha com a turma do berçário e, assim, convive com os bebês que trocaram de uma turma para a outra. O encontro foi na sala dos espelhos. Cheguei um pouco atrasada, então distribuí os baldes e depois fui ligar a filmadora. Eu estava um pouco atrapalhada/cansada/resfriada e com ansiedade por ser a “última filmagem oficial”. Tive um pouco de dificuldade para arrumar a câmera em uma boa posição.

Deixei os baldes e os instrumentos à disposição todo o tempo. Não pedi que se sentassem, nem as professoras pediram. Já nem coloquei almofadas para que ninguém pensasse que eu queria que sentassem. Escutamos “Ó, abre alas” e, no final, “Peixinhos do mar (marinheiro só)” do CD **Tum Pá**, dos *Barbatuques* (2012), esta última por ser uma versão diferente e sem canto de uma música que as crianças já conhecem.

No início, quase todos escolhem brincar com os baldes. Alguns colocam os baldes na cabeça e saem andando e fazendo sons vocais. Marina L. pega um tambor e sai tocando.

Distribuo alguns instrumentos. Em seguida, eu digo “vamos cantar a música dos peixes?!”. Yan está tocando um sino bem animado. Lucas está tocando sino com uma mão e ovinho com a outra. Começo a cantar “quem te ensinou a nadar...”. Lorena está de pé tocando o balde e se movimentando com a música! Gael está sentando, tocando um balde também.

Percebo que Gael está cantando antes e convido-o a cantar: “Como é que é, Gael?”. Ele volta a cantar, fazendo a percussão com palmas e baldes. Lorena bate palmas como eu! Gael volta a tocar o balde dele junto. Desta vez bem de leve. Lorena segue tocando e depois põe o balde na cabeça. Rafaela segue tocando o mesmo pandeiro e Marina L. segue com o mesmo tambor. Léo e Rafaela cantam.

Ao final da música, eu e alguns exclamamos “eeee”, contentes. Rafaela exclama empolgada “eeee” e toca feliz seu pandeiro! João também se entusiasma com o final. Eu faço “o som do peixe”, passando o dedo indicador horizontalmente no lábios, o que vários já costumam gostar de fazer comigo ao final da música.

Digo “de novo” e cantamos/tocamos outra vez a música “peixinhos do mar”, que eles curtem bastante! Daniel também toca pandeiro. Ao final da música, vejo que Lorena e Gael estão fazendo o “peixinho” comigo. Em seguida, Gael volta a tocar seu balde. Em um determinado momento da música, Gael para de tocar e fica dançando, se movimentando com a música, com movimentos que remeteram a capoeira.

Eu digo: “Agora vamos cantar a música do ‘alô, alô’ que o Léo cantou semana passada?”. Eles estão todos bem próximos de mim neste momento. Leo está cantando algo.

Enquanto eu vou falando, vários seguem tocando seus instrumentos, como se a música, para eles, continuasse... e ela continuava.

Começo a cantar “Alô, alô” e a batucar no meu balde. Na hora a turma entra no ritmo da música e quase todos começam a batucar, seja batendo palmas, seja tocando balde, tambor ou pandeiro! A maioria está de pé, mas alguns estão sentados. Lorena batuca de pé no balde, os outros tocam em pé. Alguns também andam enquanto tocam. Eu vou cantando e, na música, perguntando “e você, se parece com quem? Com a sua mãe, ou com seu pai?”. Eu sigo cantando e tocando quando pergunto para o Gael: “E você se parece com quem, com a sua mãe ou com seu pai, Gael?”, Marina L. diz “paiii”. Sigo cantando e perguntando para ela “e você, se parece com quem, com a sua mãe, ou com seu pai?” e a Marina L. responde novamente, animada, com as mãos na cintura como eu faço às vezes: “paiii!”.

Léo começa a guardar um balde dentro do outro. Yan o ajuda. Repito a música, alguns continuam tocando e circulando pela sala. Alguém toca com entusiasmo dois sinos. Léo canta “aaaaai” como o “vaaaai” da música. Melissa se aproxima com seu balde e começa a batucar o ritmo tranquilamente. Logo ela levanta e batuca um pouco no balde e um pouco bate palmas, como costumamos fazer na música dos peixes. Lorena toca pandeiro e dança, girando em volta dela totalmente integrada à música. Lucas se aproxima com a parte de baixo do balde (fechada) em minha direção. Entendo que quer que eu batuque no balde. Faço isso e ele sorri. Em seguida, ele põe o balde na sua frente e, de pé, começa a batucar bastante animado! Sigo cantando e tocando e pergunto: “E você, Lucas, se parece com quem? Com a sua mãe, ou com seu pai?”. Rafaela continua tocando pandeiro.

Gabriela, que desde o início curtiu bastante os baldes, está pertinho de mim tocando a música. Eu pergunto para ela, com a música: “E você, se parece com quem, Gabi? Com a sua mãe, ou com seu pai?”. Alguém responde “paiii”.

A turma está à vontade nesse momento, alguns tocando balde, outros instrumentos, outros olhando a janela. João parece que está cantando algo. Léo volta a dar “tchau”, falando e abanando. Melissa está tocando balde. Eu digo “última vez essa?”. Pego a sacola e vejo o que ainda tem de instrumento dentro. Vou mostrando cada um e perguntando se querem. Neste período eles também já me demonstravam qual instrumento não queriam, e não somente pedindo os que desejavam.

Mais tarde, digo “vamos cantar outra música?”. E, em seguida: “A gente vai cantar agora a música da Chiquinha!” e começa a batucar, de pé, o ritmo no balde. Neste momento, estão quase todos de pé. A Professora Denise pega um tambor e toca ajoelhada, incentivando os que estão em volta dela a tocar! Ajoelho-me e sigo batucando no balde. Uma das meninas

pega seu balde e faz o mesmo, próximo a mim. João também traz um balde para perto e vem tocar junto.

A professora Denise toca dois sinos, animada. Penso que não só para mostrar para a turma, mas pelo prazer de tocar... de *soar*, como diz Lino. Escuto sons de vários instrumentos e vozes da turma. Sinos, tambores, pandeiros, baldes.

Mais adiante, anuncio: “A gente vai escutar ‘Ó, abre alas’”. Eu não guardo nada. Apenas anuncio que vamos escutar a música. Alguns ficam me observando. Eu vou até minha sacola e pego o CD. Vou até o aparelho de som. Eles ficam observando...

Gael de um lado e Melissa de outro começam a recolher os baldes, guardando um dentro do outro. Alguns seguem tocando e falando/balbuciando. Sons de vozes da turma e de instrumentos... Yan está examinando uma pilha de baldes. Logo, ele ajeita os baldes e começa a percutir com um chocalho. Depois de colocar o CD no aparelho de som, eu anuncio alegremente “vai começar a música!”. Pego um balde e, de joelhos, começo a tocar. Alguns se aproximam. Léo sai batendo palmas, se ajoelha ao meu lado e começa a batucar um balde. Em seguida, volta a bater palmas. A maioria começa a dançar e a bater palmas junto à música. A professora Denise, de pé, animada, também bate palmas no ritmo da música.

Lucas está com um ovinho em cada mão, experimentando diversas possibilidades sonoras. Ele sacode os ovinhos, bate um contra o outro, bate um na cabeça e assim vai experimentando. Ele leva os ovinhos até minha sacola e procura outro instrumento. Quando começa a tocar a música no CD, ele se vira e olha em direção de onde vem o som. Em seguida, volta a olhar o que há na sacola. Ele fica ali durante algum tempo. Até que eu vou até a sacola e tiro dois sinos de dentro e ponho no chão. Lucas se interessa pelos sinos, pega os dois e sai tocando. Eu pego o tambor do oceano.

Anuncio: “Vai começar!” e uma menina diz, como que completando a minha fala, “Um, dois e já!”. Eu e as professoras rimos, pois foi inesperada a fala dela! Coloco “Peixinhos do mar (marinheiro só)” só com percussão, do CD Barbatuques. Começa a tocar. Gael fica atento se vira em direção de onde vem o som. Lorena começa a dançar. Alguns começam a tocar e dançar, concentradíssimos, cada um no seu tempo. Fico circulando pela sala, batendo palmas com a música e os observando. Marina L. toca sapo e circula pela sala. Yan toca chocalho. A professora Denise ajuda Ana a tocar o reco-reco. Aquela mostra como se toca e depois entrega para a Ana o instrumento. Dani toca pandeiro e circula pela sala. Pelo meio da música, Léo e uma das meninas pegam cada um uma pilha de baldes e saem empurrando-os pela sala como se fossem carrinhos. Ao final da música, o Léo grita “eeee”. Em seguida, vários exclamam: “eeee”. Alguns continuam tocando o que estavam tocando.



Depois de um tempo, Lorena encontra o tambor do oceano. Pega e sai tocando, girando ele para escutar o “som do mar”. Após alguns minutos, digo: “Vamos guardar as coisas?”. As professoras começam a ajudar a organizar as coisas e guarda-las. A turma também ajuda a guardar as coisas na minha sacola. Alguns seguem tocando e, aos poucos, vamos finalizando o encontro. A professora Nilsa diz em tom de convite: “Vamos ajudar a guardar as coisas da profe”.

Neste dia, deixei todo o material que utilizamos à disposição deles. Eu quis fazer isso para que pudessem escolher o que e quando queriam tocar, especialmente por já terem experimentado tudo em outros encontros anteriores e este ser o último pré-férias e a última filmagem do semestre. Penso que seja interessante e positivo observar que, quase sempre, na hora de guardar as coisas, quem vem me entregar algum instrumento sempre toca um pouquinho mais antes de guardar. Isso aconteceu bastante! Parece que querem aproveitar ao máximo o instrumento antes de guardá-lo.

No final da aula, a professora Nilsa pegou o tambor do oceano e toca para eles. Eles ficaram muito encantados. Quando ela começa a tocar, aparece o Daniel, que estava espiando a janela da porta de vidro. Ao escutar o som do instrumento, ele se vira imediatamente em direção àquele, corre para juntar-se aos colegas e escuta atentamente os sons vindos do instrumento.

Mais tarde a professora Jô chama-os pra irem embora, pois já está na hora. Outra vez comentamos que o encontro parece curto. Ela começa a organizá-los para sair da sala. Ana me olha, abana e diz “tchaaaau”. Outros se despedem.

Ao longo do semestre, fui diminuindo o número de canções cantadas/tocados por encontro, de maneira a termos mais tempo com cada uma, mais tempo sem uma música pré-definida a ser tocada/cantada e mais tempo para que cada um pudesse experimentar os sons dos instrumentos e da voz, conforme sentisse vontade. Isso também diminuiu minha “culpa” por deixa-los mais à vontade e com menor interferência minha em relação a propostas.

Nos últimos meses do ano, continuamos interagindo com instrumentos de percussão tais como chocalhos, caxixis, kabuletê, reco-recos, pau-de-chuva, tambores, pandeiros e mais sistematicamente com outros instrumentos como o agogô de coco, o bongo, o xequebum, o triângulo, a cuíca, e a kalimba. Continuamos interagindo também com o teclado, tanto comigo tocando para acompanhar canções quanto em momentos para que pudessem experimentar tocá-lo, pois todos demonstraram enorme entusiasmo nisso. Também a flauta doce esteve em nossos encontros, tocada por mim em algumas músicas, especialmente numa versão de “O

mar também canta”, a qual a turma gostou muito de escutar e de cantar, tocando junto o pau-de-chuva como proposto neste arranjo.

Favorecer o canto foi também um dos objetivos durante o ano, especialmente brincando com canções e convidando a participação das crianças, tanto com músicas com que brincamos ao longo de todo o ano – como “Sopa”, “Pipoca”, “Alô, alô”, “Sabiá”, “Ó, abre alas”, “Pirulito” e “Galinha Pintadinha” – tanto com as apresentadas mais adiante à turma, tais como: “Passa a bola”, “Tum tum tum”, “O mar também canta”, “Mestre André”, “Curto e longo” e “Ana”. Além disso, é importante lembrar que o objetivo foi sempre o de favorecer um ambiente sonoro/musical variado e de qualidade, buscando contribuir para que cada um fosse construindo, a sua maneira, seu repertório sonoro e musical através das experiências lúdicas e musicais vividas durante nossos encontros junto às professoras da turma. Nesses encontros, estiveram presentes a admiração e a expressão desde o início, e é na admiração e na expressão que vai emergindo a linguagem nas suas diferentes formas de manifestação.

Grande ênfase foi dada ao fazer junto com a turma e com cada um individualmente durante o ano. Isso inclui cantar junto, tocar junto, estar junto e também inclui a cumplicidade no olhar. Houve a preocupação em escutar/observar sensivelmente a expressividade de cada um, o que estavam me contando/narrando através de seus movimentos e sons, através de suas escolhas por um instrumento e não outro, através de suas preferências por uma música e não outra, através de seu encantamento por cada novo instrumento, música, sonoridade apresentada, de muitos abraços e beijos em muitos inícios e finais de encontro. Penso que foram momentos especiais para todos nós! O que isso quer dizer? Creio que muito quer dizer que os bebês amam a música e amam soar em conjunto...

## 6.1 Te dou um instrumento, que me dás em troca? Escutando imagens

**Abril:**

Mãos, olhares, escuta em movimento:



**“A sensação é a gota que perfura a emoção do indivíduo, seja criança, adulto ou ancião”  
(LAREDO, 2003, p. 7).**



**“A interação entre as crianças tem um valor fecundo que adquire uma maior importância nas experiências dos primeiros anos de vida. É uma necessidade, um desejo, um requisito vital que as crianças levam consigo e que tem que saciar mediante a organização de situações favoráveis” (MALAGUZZI 2004 p. 12-13).**



Dançando e tocando os instrumentos:



Maio:

**“Admira primeiro, depois compreenderás” (BACHELARD, 2011, p. 182).  
Jogo heurístico:**



Expressão, sonoridades...





**Com dedoches:**





**Começos, admirações, encantamentos com novos materiais, instrumentos musicais e repertórios:**





Imitação como forma poética de aprendizagem:  
Fazendo voar o elefante como eu havia feito algumas vezes...  
“O elefante queria voar...”



“...vooooou”



“E caiuuuuu!”



**Movimento e dança junto a professora da turma:**



**Jogo heurístico com instrumentos musicais:**



**Junho:**

**“A criança aprende interagindo com seu ambiente, transforma ativamente suas relações com o mundo dos adultos, das coisas, dos acontecimentos e, de forma original, com seus coetâneos. Neste sentido, participa na própria transformação e na dos que o rodeiam” (MALAGUZZI, 2004, p.12-13).**









**Dia de capoeira!**  
**Cantando com a professora antes de entrar no salão da capoeira:**



Durante a aula de capoeira que tive a alegria de assistir, um menino observa o professor e a turma fazerem alguns movimentos de capoeira. Porém, ele está um pouco afastado fisicamente do grupo. Poderia se pensar que não estava “participando”. Às vezes, com muitas crianças, não é possível verdadeiramente enxergar cada um em seus diferentes tempos e ritmos, por isso essa sequência me chamou à atenção. Talvez se eu estivesse com toda a turma na minha volta, não o tivesse enxergado com tanto cuidado. Eis o que acontece:











**E os sons da mão na madeira...**



**“Sei de mim esquecido de mim; não percebo para, somente então, tomar a decisão de mover-me: movo-me perceptivamente, sem antes e depois, apenas expressão viva em contínua atualização” (HELLER, p. 71-72, artigo).**

**SOLITUDE...**

**Tatu-bolinha<sup>72</sup>**

Tatu-bolinha,  
O que você quer?

Uma borboleta  
De saia estampada?

Uma nuvenzinha  
De cara amarrada?

(O Tatu não quer)

Tatu-bolinha,  
O que você quer?

Uma Joanelha  
De blusa bordada?

Uma cesta de doce?  
Uma casa encantada?

(O Tatu não quer)

Tatu bolinha,  
O que você quer?

Uma toca escurinha  
coberta de terra,

um cantinho secreto  
pra brincar de esconder...

E virar uma bolinha  
Se você vier me ver.

(O Tatu quer)

---

<sup>72</sup> Poema de Cleonice Bourscheid, publicado no livro **Piquenique no jardim** (2012).



Bachelard nos fala dos tempos e ritmos e diz que: “é o devaneio que dá o tempo de realizar essa composição estética” (BACHELARD, 2001, p. 115). Para o devaneio é preciso tempo, silêncio e também solidão.



Com o Tambor da Indonésia e um chocalho grande:



Com um reco-reo de sapo:









**Suspensão do tempo cronológico**









**Primeiro dia com os baldes!**





**Cumplicidade entre adulto e bebê!  
Bebê e professora brincando com os baldes:**



**Julho:**

**“Mas o tocar *já é* o pensamento do corpo; o pensamento não está no corpo, ele não é um objeto solto dentro de uma caixa: o corpo é pensante. Não estamos num corpo, não ocupamos um corpo: *somos* um corpo” (HELLER, p. 66).**









**Dança, movimento, canto, palmas!**





**Caos?**



**Ou, do caos ao cosmos...**



“Meu corpo é a realização do tempo, e é por isso que podemos dizer, junto com Merleau-Ponty, que o tempo está *no coração da expressão*” (HELLER, 2007, p. 73).

Com um reco-reco de sapo e baldes ao fundo:





**Com um pandeiro:**









Com um reco-reco de sapo:





Com os sinos...



À medida que o feto se move no líquido amniótico, seu ouvido se afina com o marulho e o gorgolejo das águas. Em princípio, é a ressonância submarina do mar, ainda não é o quebrar das ondas (SCHAFFER, 2001, p. 33).

**Fazendo soar o mar...Tambor do oceano:**







**Encantamento coletivo ao assistirem a professora tocando o tambor do oceano:**



**Reencontro após as férias! A partir daqui, será feita uma narrativa visual com fotografias permeadas por breves legendas:  
Conhecendo o xequebum:**















**Agosto:  
Com o teclado:**



Com o agogô de coco:















Com o teclado:





### Setembro:

**“Este é o compromisso da arte na educação desde a infância: educar a sensibilidade para que cada criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. Significa perseguir a experiência poética e estética como experiência de formação e transformação, como devir plural e criativo, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura em direção ao desconhecido, como produção infinita de sentidos” (RICHTER, 2008, p. 21-22).**

Foto da turma me assistindo atentamente cantar “O mar também canta”, canção doce e lenta cantada somente com a vogal “u”. Cantamos com acompanhamento do teclado feito por mim e do pau-de-chuva pela turma:



Com um reco-reco de sapo e um pau-de-chuva:



Com o agogô de coco:





**Com um sino:**



Com o pau-de-chuva e o triângulo:





**Jogo Heurístico**  
**Conhecendo o triângulo...**



**Tocando o triângulo, o qual já havia sido explorado momentos antes:**



**Canequinhas de lata coloridas com colher! Um dos “instrumentos” prediletos!**



**Outubro:**

***“Nos deixamos levar pela música: o que significa isso? Significa que uma vez criado um fluxo expressivo não há mais a necessidade de comandar os movimentos através de representações: a expressão organiza ela mesma o corpo. Transpõe-se assim a dicotomia expressão/corpo. Pois é muito diferente dizer que me expresso através do corpo de dizer que meu corpo se expressa” (HELLER, 2003, p. 54).***



Tocando pau-de-chuva: Intimidade e delicadeza no movimento, o qual ela já sabe que precisa ser lento para que se produza o som da chuva caindo.

**ASSISTINDO AO MEU COLEGA FAZER UM SOM DIFERENTE!  
COAPRENDIZAGENS**

**“Isso leva a reconhecer que a autoaprendizagem e a coaprendizagem das crianças (que se desenvolve no contexto das experiências interativas construídas com a ajuda dos adultos) desempenham um papel específico na organização das condutas e das ideias, que formam parte dos processos e das estratégias potenciadoras da educação infantil” (MALAGUZZI, 2004, p. 13).**



Intimidade com um de seus instrumentos prediletos, a cuíca, a qual já conhece há alguns meses, mas agora já é possível tocá-la com certa facilidade! E isso gera curiosidade e encanto em seu colega!



### BRINCANDO, TOCANDO E CANTANDO EM GRUPO!

“eu canto porque o instante existe e minha vida está completa” C. Meireles



Nesta sequência, este menino aparece com a kalimba nas mãos por um bom tempo. Ele a pega, a observa e a reconhece com as mãos. Em seguida, demonstra intimidade com o instrumento, tocando-a com entusiasmo e extrema concentração. Também a kalimba, já está no repertório de instrumentos conhecidos da turma há alguns meses, tendo estado disponível em vários dos nossos encontros. Agora, porém, já é parte também dos instrumentos que soam pelas mãos de alguns bebês.









Com a cuíca...





Com o agogô de coco



**Um xequebum cheio de missangas!**



Ao experimentar várias vezes, com grande curiosidade, esforço e entusiasmo, tocar/tirar o som da cuíca ou a kalimba que envolvem uma maior complexidade para que se tire som deles, e finalmente (após meses) conseguir, lembro-me de HUIZINGA (2010) quando diz que o jogo envolve tensão, alegria e divertimento (e não só alegria e divertimento!).











O amado teclado! Neste dia, todos tocaram o teclado com entusiasmo e alegria! Mesmo aqueles que em alguns momentos ficavam tímidos ou pareciam um pouco inseguros. A alegria que demonstraram em tocar o teclado, penso não conseguir descrever em palavras. As imagens talvez possam mostrar um pouco desse momento com a turma tocando junta:





**“A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (BACHELARD, 2001, p. 97).**





**Novembro:**



**Dezembro:**

Como diz Bachelard, ao falar sobre a infância: “Estamos colados numa espécie de labirinto, não encontramos o fio que nos permitiria sair e talvez não devêssemos encontra-lo” (BACHELARD, 2001, p. 107), mas apenas viver com as crianças.

## 7 TECENDO CAMINHOS





### A Tecelã<sup>73</sup>

Naquela serena lua Angelina está a fiar  
os sonhos das tecelãs com seus fios de luar  
As lançadeiras vivazes de um lado a outro a trançar  
Tem murmúrios e segredos, estão sempre a recordar.

Tece, tece, tecelã, nos fios do teu tear  
Vai tecendo a esperança que vamos nos encontrar  
Tece a aurora tece a luz,  
Tece a paz que vai raiar  
Seremos todos irmãos  
Uma só voz a cantar.

Esta dissertação teve por objetivo o estudo de possibilidades de educação de bebês e crianças pequenas, perseguindo uma escuta poética a partir da interação com música, sonoridades, instrumentos musicais, objetos sonoros, silêncios. Considerando o caminho percorrido até aqui, um caminho tecido com vivências musicais, leituras, dúvidas, conversas, reflexões, silêncios, uma importante consideração é que o encontro com os bebês e crianças pequenas nega a simplificação, é sempre complexo. Ele diz respeito à presença constante da repetição, do tempo, da escuta, do movimento expressivo, o qual organiza ele mesmo o corpo e é ele mesmo o tempo. Esse é o desafio educacional de conviver com um grupo de crianças pequenas na creche no qual o fazer música junto foi o objetivo central. Não apenas tocar um instrumento para os bebês, mas tocar com os bebês, dançar junto, cantar junto, brincar junto. Viver, fazer junto, demonstrando confiança nas suas ações e escolhas, foi importante nesta convivência. Separações não existem para o bebê em suas aprendizagens e interações com o mundo. Estética e poética são dimensões do corpo aderido no mundo, nele acontecem entrelaçadas e assim acontecem nos bebês aprendendo com suas sensações, percepções e interações, as quais desencadeiam vontades e ações e assim sucessivamente.

Muitas dúvidas surgiram ao longo do caminho: por que é senso comum nas creches que o tempo destinado à música deve ser de trinta minutos semanais? Poderia se fazer música, dança, pintura, capoeira todos os dias? Sim? Não? Por quê? Para que? E assim, uma questão que permeou esta pesquisa foi: quais são as especificidades do trabalho do professor de música de bebês na escola? Com essa pergunta surge imediatamente outra: pode haver algum tipo de currículo mínimo para a música de 0 a 3? Caso possa, esse currículo teria que contemplar os mesmos princípios que sustentam concepções de educação infantil como tempo e espaço de “favorecer experiências” (BARBOSA, 2010; FORTUNATI<sup>74</sup>), experiências essas, então, voltadas para as especificidades das sonoridades, dos silêncios, dos ritmos, dos

<sup>73</sup> Poema de Antonieta dias de Moraes

<sup>74</sup> Cf. nota de rodapé 33.

instrumentos musicais, dos objetos sonoros, de repertório, do canto, do corpo e sua expressividade. Experiências essas que não visariam um resultado final e sim a inteireza no momento presente.

Minha escuta, durante os encontros musicais com o grupo de crianças pequenas na creche, me faz interrogar a responsabilidade do professor de música, mas não só dele, com as suas memórias sonoras. Algo que para mim tornou-se questão profunda e muito presente. Lembro-me de Schafer (2001) quando questiona que sons queremos preservar e que sons talvez fosse melhor que não fizessem parte da nossa paisagem sonora, especialmente lembrando-me da escola de educação infantil. Outra questão foi pensar o professor de música como o adulto que favorece a emergência de um estado poético, de disponibilidade, afeto, confiança. Aprendi com Fortunati que o tempo da experiência é um tempo de entrega, múltiplo e diferente para um, e com Malaguzzi que é necessário demonstrar confiança aos bebês para que se sintam à vontade em brincar, experimentar, cantar, soar, mas confiança também para manter-se em silêncio quando esta for a sua vontade lúdica.

Planejar encontros pensando que mudanças ocorreriam no caminho foi também essencial. Incontáveis mudanças de rota ocorreram ao longo do ano nos mais diferentes aspectos. Assistir aos vídeos, retomando situações, bem como ver, rever, selecionar fotografias foi uma forma de viver e assim repensar o vivido e isto foi se dando concomitantemente aos encontros com a turma. Este vivido outra vez revivido também durante as orientações e participação no grupo de pesquisa LinCE – UNISC/CNPq<sup>75</sup>.

No encontro com os bebês, instrumentos musicais e sonoridades pude constatar que assim como com quaisquer objetos, sejam livros, brinquedos ou outros, existe uma primeira aproximação que remete ao jogo heurístico, uma curiosidade que os leva a explorar os objetos e assim conhecê-los: suas formas, sua materialidade, sua sonoridade. Para Richter, Berle e Murillo (2012, p. 9), “é do humano enfrentar o desconhecido e seus enigmas. Esse enfrentamento ocorre através da ação lúdica do encontro do corpo com o mundo”. Goldshmidt e Jackson (2006) destacam que é pelo jogo heurístico que o bebê realiza que emerge o encantamento por este mundo. O jogo exige ação do corpo no e com o mundo, aquela que nos faz experimentar e investigar coisas e, então, não é suficiente que alguém nos diga, cante ou narre um mundo, mas experiências e ações para que possamos aprender a fazê-lo também. Por isso, confiar no mundo exige a experiência dele e nele.

---

<sup>75</sup> Grupo de pesquisa Linguagens, Cultura e Educação – LinCE vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Posso dizer então que na interação com instrumentos e outros objetos existe um primeiro momento de admiração, de estesia, onde ver e escutar um novo instrumento geram uma segunda situação, uma vontade de conhecê-lo e fazê-lo soar pelas próprias mãos e não apenas “assistir” a alguém tocando. Um terceiro momento pode se dizer que é o de estar em linguagem, onde se percebe uma maior intimidade com os materiais. Estes três momentos de interação com um objeto ou ferramenta estão descritos na tese de doutorado de Richter (2005) ao falar sobre a interação de crianças com a pintura e as ferramentas utilizadas para pintar. Pode se observar que isto ocorre também com objetos sonoros e outros objetos, uma vez que são momentos de aproximação a algo novo e que em seguida torna-se conhecido e passa a ser parte do repertório do bebê e da criança pequena.

Por considerar cada vez mais a repetição, a imitação e a memória algo essencial para a aprendizagem, além de favorecer a cada encontro vivências com algo novo (instrumentos, objetos sonoros, livros, músicas, dedoches), busquei sempre a retomada de experiências já vividas com relação a músicas, instrumentos e/ou sonoridades. Os encontros, como já colocado na metodologia, foram planejados pensando em promover momentos de execução (tocar/cantar/inventar), apreciação (escutar) e de dança (movimento).

O objetivo central das proposições foi buscar uma escuta dos bebês que pudesse desencadear sensações, admirações, expressões e assim a linguagem dos bebês a partir de suas ações autônomas e interações lúdicas com música, outras crianças e com os adultos professores. Desta forma, tais vivências lúdicas também contribuíram para expressão musical das crianças. Para a metodologia de trabalho foi essencial o conceito de abdução como conceito que permeou todo o trabalho, ao me fazer perceber que a abertura ao impreciso e ao imprevisto é inerente à pesquisa com bebês. Não se pode induzir ou deduzir o que acontecerá com os bebês, pois estes seguirão sendo um enigma. Não se pode prever nem esperar resultados, senão viver junto estética e poeticamente aprendendo, pensando e repensando modos de estar com os bebês que favoreçam experiências de beleza e encantamento, seja a partir da música ou de qualquer outra forma de convivência. As filmagens e as fotografias permitiram reviver momentos e, especialmente com os vídeos, escutar e observar com atenção aquilo que não foi possível ver, escutar ou perceber no momento exato em que ocorreram.

A escuta fenomenológica dos encontros musicais com os bebês e crianças pequenas permite afirmar a inseparabilidade entre estética e poética, ou seja, entre sentir e agir linguageiro no mundo ao constatar ser também a partir do encontro com a música e objetos sonoros que adultos podem favorecer ações autônomas dos bebês e crianças pequenas em suas possibilidades de expressão oferecendo-lhe tempos, espaços, materiais, sonoridades para que

possam ser e fazer este tempo da experiência lúdica com o som, o silêncio e o movimento. Tocar é uma experiência de pensamento que emerge do movimento do corpo no e com o mundo. O silêncio, aqui, torna-se uma experiência, como disse Kovadloff (2003) de culminação da linguagem. Podemos compreender então que estética/poética entrelaçam silêncio/música.

A fenomenologia permitiu a escolha de um campo a ser estudado e não uma questão a ser respondida e assim foi possível chegar até este provisório ponto final com a convicção de que a relevância educacional da música na creche está em favorecer experiências sonoras e de silêncio vividas junto aos bebês e, intensamente, buscando escutá-los e observá-los em suas necessidades. Penso que o mais importante aprendido seja a complexa abertura para se viver e se encantar junto, da qual emerge possibilidades de compartilhar sensações e ações languageiras, de sentir junto e demonstrar encantamento ao que para o outro ainda é novo. A música, então, pode ser apaixonante e permanente como é para mim. Nesse sentido, não podemos ensinar a música e sim a paixão que temos por ela.

Retomo a pergunta inspirada no poema “Troca”, citado no capítulo anterior: dou-te um instrumento musical, que me dás em troca? Novas sonoridades e possibilidades com novos instrumentos e objetos, mas também sonoridades tão antigas como aquelas evocadas pelas mãos humanas ao percutir um instrumento feito de materiais naturais como madeira e couro ou tão atuais e tão antigas quanto é a voz humana. Dou-te música, brincadeiras, jogo, movimento e movimento é vida. Para continuar a reflexão, finalizo com Schafer (2001, p. 29) para com ele dizer que toda pesquisa sonora precisa concluir com o silêncio.

## REFERÊNCIAS

- APOSTOLI, A.; DUFEY, A. *Ma che musica!* Vol. 3. Itália: CURCI, 2010. CD.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.
- BARBATUQUES. **Tum Pá**. São Paulo: MCD, 2012. CD.
- BARBOSA, Maria Carmen S. As especificidades da ação pedagógica com bebês. **Ministério da Educação**, ago. 2010. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6670&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&Itemid=>)>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R.S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.
- BEYER, E.; CORREA, A. N. A música e sua influência nas ações motoras e no desenvolvimento dos bebês. In: CORREA, A. N. **Bebês produzem música?** O brincar-musical de bebês em berçário. 2013. 227 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação-Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. p. 213-226.
- BERLE, Simone. **Infância e linguagem: educar os começos**. 2013. 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação)–Universidade de Santa Cruz dos Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.
- BOURSCHEID, Cleonice. **Piquenique no jardim**. Porto Alegre: Ardotempo, 2012.
- BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. Resolução n. 01, de 07 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- CABANELLAS, Isabel. Un acercamiento a los ritmos infantiles. In: CABANELLAS, I. et al. **Ritmos infantiles: tejidos de um paisaje interior**. Barcelona: Octaedro, 2007. p. 93-119.

CABANELLAS, I.; ESLAVA, J. J.; POLONIO, R. El tiempo en la construcción de la realidad. In: CABANELLAS, I. et al. **Ritmos infantiles: tejidos de um paisaje interior**. Barcelona: Octaedro, 2007. p. 59-91.

CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CIT, S.; TEIXEIRA, I.; GNATTALI, R. **História da música popular brasileira para crianças**. [s.l.]: Natura e Lei de Incentivo a cultura. CD.

CIT, S.; GNATTALI, R. **Pedro e o choro**. Curitiba: Edição do autor, 2008. CD.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário**. 2013. 227 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

DICIONÁRIO HOUAISS 3.0 CD. São Paulo: Objetiva, 2009. CD-ROM.

DRIEMEYER, Kitty. **Conversa de bicho**. Porto Alegre: Kitty Driemeyer, 2004. CD.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontologia del lenguaje**. Buenos Aires: Granica, 2006.

ESLAVA, Juan José. La escuela: desarrollo de los tiempos de la infancia. In: CABANELLAS, I. et al. **Ritmos infantiles: tejidos de um paisaje interior**. Barcelona: Octaedro, 2007. p. 37-58.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM, 2004.

FERRÃO, A. M.; RODRIGUES, P. F. **Sementes de música para bebês e crianças**. Portugal: Caminho, 2008.

FIDALGO, L.; SALOMÃO, F. **Chiquinha Gonzaga e a melodia das palavras**. São Paulo: Paulus, 2010.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 223 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIDT, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creches. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2006.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.

HELLER, Alberto Andrés. **Fenomenologia da expressão musical**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

\_\_\_\_\_. Motricidade e expressão musical. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 9, p. 59-74, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/20424/18658>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ritmo, motricidade, expressão**: o tempo vivido na música. 2003. 176 f. Florianópolis: Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Ediciones Octaedro; Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2004.

\_\_\_\_\_. In: CABANELLAS, I. et al. **Ritmos infantiles**: tejidos de um paisaje interior. Barcelona: Octaedro, 2007. p. 07-27.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: IBPEX, 2009.

KOVADLOFF, Santiago. **O silêncio primordial**: ensaios. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LAREDO, Carlos. La mirada exiliada de los niños. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, [s.l], n. 49-50, maio 2003.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19\\_04\\_jorge\\_larrosa\\_bondia.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2012.

LAZZARIN, Luís Fernando. Educação da sensibilidade estética e multidimensionalidade: sentidos da experiência da música nas “filosofias” da educação musical. In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA – SEFiM/UFRGS, 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n.1, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância.** 2008. 392 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LLHOSA, Mario Vargas. Breve discurso sobre a cultura. In: MACHADO, Cassiano Elek (Org.). **Pensar a cultura.** Porto Alegre: Arquipélogo, 2013. p. 12-31.

MALAGUZZI, Loris. El cuento de los peces con los niños del cine mudo. In: REGGIO CHILDREN. **Los pequeños del cine mudo: juegos en la escuela infantil entre peces y niños.** Barcelona: A.M. Rosa Sensat; Reggio Children, 2004. (Colección La escucha que no se da, 1).

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

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999b.

\_\_\_\_\_. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Brincar e amar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athenas, 2004. p. 25-115.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Brincar e amar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MEIRA, Marli Ribeiro. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. **Arte, afeto, educação: a sensibilidade na ação pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

MOUTINHO, Luiz Damon Santos. O sensível e o inteligível: Merleau-Ponty e o problema da racionalidade. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 45, n. 110, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v45n110/v45n110a05.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2013.



PACHECO, Eduardo. Manifesto de uma (des)educação musical. In: XV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro: ABEM, 2012. p. 70-75.

PALAVRA CANTADA. **Canções do Brasil**: o Brasil cantado por suas crianças. Palavra Cantada. São Paulo: MCD, 2001. CD.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PELLANDA, Nize Maria. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

POHLMANN, A. R.; RICHTER, S. R.S. Artes plásticas e educação: a dimensão formativa da errância nos processos de aprendizagem. In: 17º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP: PANORAMA DE PESQUISA EM ARTES VISUAIS, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2008. p. 912-924.

PUTUMAYO kids. **Brazilian playground**. EUA: PUTUMAYO, 2012. CD.

PRADO, Patrícia. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

RAMIL, Kleiton; RAMIL, Kledir. **Kleiton e Kledir ao vivo**. Porto Alegre: Orbeat, 2005. CD.

RICHTER, Sandra R.S. Artesanato das linguagens na infância. In: HILLESHEIM, B.; GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F. (Orgs.). **Pesquisa, políticas e formação de professores**: distintos olhares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 128-158.

\_\_\_\_\_. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 02, p. 241-254, 2006.

\_\_\_\_\_. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana R. V. da C. (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Mediação: Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. **Infância e materialidade**: uma abordagem bachelardiana. In: 25º REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, MANIFESTOS, LUTAS E UTOPIAS, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, set/out. 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf)>. Acesso em: 01 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. 290 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, S. R.S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RICHTER, S. R.S.; FRONCKOWIAK, Â. C. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. **Pátio Educação Infantil**, ano IX, n. 27, p. 39-41, abr./jun. 2011.

RICHTER, S.; MURILLO, M.; BERLE, S. Aprendendo com o mundo: ação autônoma e jogo heurístico na educação de bebês. In: IX ANPED SUL, 2012, p. 1-12, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3220/30>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

SANSON, S.; LIMA, G. **Brinque-Book canta e dança**. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2007. p. 25-49.

SCHAFER, Murray R. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto de nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

SCHUMANN, Robert. **Obras para piano**. Royal Philharmonic Orchestra. Porto Alegre: RBS Publicações, 2006. (Coleção Momento Clássica Vol.18). CD.

SIMIANO, Luciane. **Meu quintal é maior que o mundo**: da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. 2010. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TAFURI, Johanela. **Infant musicality**: new research for educators and parents. England: ASHGATE, 2008.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judite (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM, 2004. p. 33-46.

TIQUEQUÊ. **Tu toca o quê?** São Paulo: MCD, 2012. DVD.

VALÈRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: \_\_\_\_\_. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1999. p. 179-192.

VECCHI, Vea. Estética e aprendizagem. Prólogo. In: HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Ediciones Octaedro; Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2006. p. 15-25.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Brincar e amar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athenas, 2004. p. 117-204.